

Expert*innen in eigener Sache

Gespräche über Englischun-
terricht und Neurodiversität



English Language Learning & Neurodiversity
An ERASMUS + Project





Co-funded by
the European Union

The ELLeN Project was co-funded in part by the European Union (ERASMUS+ 2020-1-DE01-KA203-005696). The author(s) are solely responsible for the content.



(except logos on page 1 & 2)

The materials in this guide created by the authors may be reproduced, adapted and shared for non-commercial purposes. This does not apply to materials that are covered by other copyright laws and that are linked herein, or to any logos used. Please cite this book when using materials from it.

Bitte zitieren Sie dieses Buch in diesem Format:

The ELLeN Group (Hrsg.). (2024). *Expert*innen in eigener Sache: Gespräche über Englischunterricht und Neurodiversität*. ellen-project.eu

Please cite as:

The ELLeN Group (Eds.). (2024). *Expert*innen in eigener Sache: Gespräche über Englischunterricht und Neurodiversität*. ellen-project.eu

Dieses Buch ist auch im Printformat verfügbar:

The ELLeN Group (Hrsg.). (2024). *Expert*innen in eigener Sache: Gespräche über Englischunterricht und Neurodiversität*. LIT.
978-3-643-15525-2

This book is also available in print:

The ELLeN Group (Eds.). (2024). *Expert*innen in eigener Sache: Gespräche über Englischunterricht und Neurodiversität*. LIT.
978-3-643-15525-2

Ergänzende Materialien finden Sie auf:

Supplementary material is available on:
ellen-project.eu

Blankoseite - *Page intentionally left blank*

Autor*innen - Authors

Das ELLeN-Team – *The ELLeN-Team*

(in alphabetischer Reihenfolge – *in alphabetical order*)

Carolyn Blume (Technische Universität Dortmund)

Jules Bündgens-Kosten (Goethe-Universität Frankfurt)

Rieke Dieckhoff (Goethe-Universität Frankfurt)

Raúl Enrique García López (Technische Universität Dortmund)

Nicole Gotling (Universität Wien)

Julia Hüttner (Universität Wien)

Marlies Petritsch (Universität Wien)

Michelle Proyer (Universität Wien)

Manuela Schlick (Universität Wien)

Geert van Hove (Universität Gent)

Herausgeber*innen – *Editorial Team*

Rieke Dieckhoff (Goethe-Universität Frankfurt)

Jules Bündgens-Kosten (Goethe-Universität Frankfurt)

Editorische Mitarbeit – *Editorial support*

Sola Safi (Goethe-Universität Frankfurt)

Die Interviews, die in diesem Buch zu finden sind, wurden von folgenden Studierenden geplant, durchgeführt und transkribiert (in alphabetischer Reihenfolge):

The interviews presented in this book were planned, conducted, and transcribed by the following students (in alphabetical order):

Açela Güllü, Alexia Kosma, Anna-Lena Michalik, A.B., A.R., B.Y., Dustin, Forosan Habibi, Helena Debowski, Hermann, Isabell Michalski, Josephine Dogan, Leonie Schulz, Lisa Weichsel, Lydia Khondoker, L.L.,

L. Wins, Marie, Marius Mander, M. Mirzaei Ataabadi, Nazlıcan Yıldırım, Noëlle Bentlage, N.S., Patric Johnson, Sara Ferreiro, Sola Safi und mehreren unbenannten Studierenden.

Diese Studierenden waren Teilnehmende in Universitätsseminaren, die von folgenden Dozierenden durchgeführt und/oder unterstützt wurden:

These students were participating in university courses led by and/or supported by:

Carolyn Blume, Technische Universität Dortmund

Manuela Schlick, Universität Wien

Julia Hüttner, Universität Wien

Jules Bündgens-Kosten, Goethe-Universität Frankfurt

Inhalt

Einleitung	9
Inhaltswarnungen – <i>Sensitive content and content notices</i>	22
Ausgewählte Themen – <i>Selected topics</i>	23
Interviews mit neurodivergenten Personen.....	25
1. Eine Jugendliche mit ADHS: „ <i>Also es kommt drauf an, also wenn es meine eigene Organisation ist, dann ja, aber wenn es fremd organisiert ist, dann eh denke ich mir nur so: ‚Nee‘.</i> “	26
2. Eine junge Erwachsene mit ADHS: “ <i>... and I think a lot of us people with ADHD learn a lot through video games and through just experiencing things.</i> ”	45
3. Eine junge erwachsene Person mit ADHS: “ <i>I was so good at elementary school how can I be so bad now, what the hell.</i> ”	56
4. Ein junger Erwachsener mit ADHS: “ <i>Writing is boring. I love to talk. I have to concentrate.</i> ”	76
5. Ein Mann mit ADHS: “ <i>Well, I am a big bullet journal aficionado, so my bullet journal keeps everything planned for me. It is the hard drive of my brain.</i> ”	82
6. Ein Mann mit ADHS und SES: “ <i>I could write things down for days, even several paragraphs. But the moment I put those sheets away or I try not to read from them, they are all easily forgotten.</i> ”	95
7. Ein autistischer Junge: „ <i>Ich bin eher tatsächlich der, ich mag nicht, ich kann nicht so gut mit Menschen.</i> “	104
8. Ein autistischer Jugendlicher: „ <i>Ich finde, Einzelarbeit ist besser.</i> “	120
9. Ein autistischer Mann: „ <i>... also grundsätzlich lerne ich immer am besten, wenn ich eine intrinsische Motivation habe das zu lernen.</i> “	127

10. Eine autistische Frau: „ <i>Und auch jeder ist für Inklusion, aber nicht in der Klasse von meinem Kind.</i> “	137
11. Eine junge Frau mit Legasthenie: „... <i>dass man die Klasse informiert, dass da jemand ist, der Legasthenie hat und es nicht jemand ist, der, dümmer ist, sondern dass es einfach längere Zeit braucht, dauert.</i> “	154
12. Eine junge Frau mit Legasthenie: „... <i>ich fand das sehr schwer, eine zweite Sprache zu lernen, weil ich halt die Probleme schon im Deutschunterricht hatte.</i> “	172
Zusammenfassung der Interviews mit Stakeholder*innen inklusiver Bildung.....	181
Schüler*innen.....	182
Lehrer*innen:	183
Beraterin	186
Index.....	187

Einleitung

Wovon handelt dieses Buch?

Inklusive Bildung verlangt Wissen über Heterogenität. Eine Heterogenitätsdimension ist Neurodiversität – die Vielfalt der Arten, wie wir die Welt wahrnehmen, diese Wahrnehmungen verarbeiten, und auf die Welt reagieren (Baker, 2011, Bündgens-Kosten & Blume, 2022). Wir glauben, dass Personen mit *lived experience* hier viel Wissen beitragen können. Daher finden Sie in diesem Interviewband zwölf Interviews mit neurodivergenten Personen sowie Zusammenfassungen von Interviews mit Stakeholder*innen inklusiver Bildung – Lehrkräften, Schüler*innen, etc.

Warum ist dieses Buch entstanden?

Wenn Sie heute ein Lehrbuch, einen Sammelband oder eine Fachzeitschrift aufschlagen und nach Texten zu Heterogenität und Inklusion im Fremdsprachenunterricht suchen, werden Sie vermutlich fündig werden. In den letzten Jahren ist das Interesse in der deutschsprachigen Fachcommunity an diesen Themen erkennbar angestiegen.

Was Sie aber nur selten finden werden, sind Texte, die sich an die Fachcommunity, an Fremdsprachenlehrkräfte und/oder an Lehramtsstudierende von Fremdsprachen richten, in denen Personen mit *lived experience* direkt zu Wort kommen¹. Das ist auf vielerlei Ebene problematisch, unter anderem auf der Ebene der epistemischen Ungerechtigkeit. Dieser Begriff – geprägt durch Fricker (2007), angewandt auf den Kontext von Neurodiversität durch Legault et al. (2021) sowie von Chapman & Carel (2022), ist folgendermaßen inhaltlich gefüllt:

Epistemic injustices are situations where persons who do not belong to a dominant social group are denied (or simply not offered) access to or participation in the shared epistemic resources. The various concepts

¹ Das bedeutet nicht, dass es solche Texte gar nicht gäbe. Siehe hier z.B. Fletcher-Watson & Happé, 2019; Sautter et al., 2012, sowie das Themenheft von Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 53/2 (2024) zu „Neurodiversität in Fremdsprachenunterricht und -lehrkräftebildung“. Nur letzteres fällt aber in den Bereich der Fremdsprachendidaktik. Es gibt allerdings auch Fachtexte im Bereich der Fremdsprachendidaktik, die von nicht-neurotypischen Autor*innen geschrieben wurden, die explizit als Wissenschaftler*innen und als Personen mit *lived experience* sprechen. Alle aufzuführen wäre ein vergebliches Unterfangen, aber exemplarisch zu nennen wären hier etwa Jones & Noble (2021) oder Simon (2000).

and knowledge base available do not represent their lived experience (hermeneutic injustice), and their testimony is given less weight to shape the collective epistemic resources (testimonial injustice). (Legault et al., 2021, k.S.)

In einer Gesellschaft, die durch *testimonial injustice* geprägt ist, herrscht die Fehlannahme, dass ausschließlich „Personen vom Fach“ wichtiges zum Thema zu sagen hätten. Die Erfahrungen dagegen, über die eine Person verfügt, die jahrelang Fremdsprachenunterricht am ‚eigenen Leib‘ erlebt hat, bleiben unsichtbar. Das ist, im Sinne der epistemischen Ungerechtigkeit, schädlich – auf praktischer Ebene, da dadurch Lehrenden, Studierenden und Lehrkräften wichtige Informationen fehlen, und auf ethischer Ebene. Die *Disability Rights* Bewegung erinnert uns seit Jahren daran: „Nothing about us without us!“ (Charlton, 1998) – Entscheidungen sollten nicht gefällt werden, ohne dass die Personen, die diese Entscheidungen betreffen, involviert sind. Diese Forderung ist auch auf einer abstrakteren Ebene zu verstehen: Diskurse über marginalisierte Gruppen sollte man nicht führen, ohne dass Angehörige dieser Gruppen am Diskurs beteiligt sind.

Interviews – auch wenn sie inhärent hierarchisch sind (eine Person stellt die Fragen, eine andere beantwortet sie), waren für uns eine Methode, Studierende in das Gespräch mit Expert*innen mit *lived experience* zu bringen und sie ganz direkt erfahren zu lassen: Neurodivergente Menschen haben Erfahrungen, die uns dabei helfen können, inklusiven Fremdsprachenunterricht zu planen und durchzuführen. Ein positiver Nebeneffekt hierbei ist, dass der direkte Kontakt mit neurodivergenten Personen für jene Studierende, die bisher wenige solcher Kontakte (wissentlich) hatten, Berührungängste abbauen kann und positive Einstellungen gegenüber Inklusion fördern kann (Woll, 2017). Inspiriert wurden wir hierbei auch durch die Literatur zu partizipativen Ansätzen (z.B. Arnstein, 1969; Fletcher-Watson et al., 2018).

Wie ist dieses Buch entstanden?

Dieses Buch ist das Produkt einer internationalen, durch die Europäische Union im Rahmen von Erasmus+ geförderten, Kooperation. Wissenschaftler*innen, Lehrende und Studierende der Universität Wien, der Universität Gent, der Technischen Universität Dortmund und der Goethe-Universität Frankfurt haben hierzu beigetragen.

Im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/2021 fanden insgesamt vier Seminare an drei Universitäten statt, in deren Rahmen Studierende Interviews mit neurodivergenten Personen und mit verschiedenen Stakeholder*innen aus dem Kontext der inklusiven Bildung geführt haben. In diesem Buch finden Sie die Interviews, die im Rahmen der Seminare der Universitäten Frankfurt und Dortmund entstanden sind, in transkribierter Form, sowie Zusammenfassungen der an der Universität Wien entstandenen Interviews.

Die Methode, die diesen Seminaren zugrunde lag, ist *inquiry-based learning*, eine Form des forschenden Lernens. Wenn Sie mehr über das Seminarkonzept und die praktische Umsetzung wissen wollen: Verwendete Materialien und ein Begleithandbuch („A guide for implementing inquiry-based learning in English teacher education: Focusing on neurodiversity“) können Sie auf der Projektwebseite herunterladen. Zeitgleich zu diesem Buch erscheint zudem ein Bericht zum Lehrkonzept und seiner Wirksamkeit („Findings from inquiry-based learning in teacher education: Preparing English language teachers for neurodiverse classrooms“), der ebenfalls auf dieser Website aufrufbar ist.

Das bedeutet auch: Diese Interviews wurden geführt von Studierenden, die gerade dabei waren, grundlegende Forschungskompetenzen zu entwickeln. In anderen Worten: Sie wurden nicht von Forschenden mit mehrjähriger Erfahrung in diesem Bereich geführt. Die jeweiligen Interessen der Interviewer*innen sowie deren emergierenden Interviewkompetenzen kommen zum Vorschein.

Wir wagen zu behaupten: „This is not a bug, this is a feature!“ – zumindest in Bezug auf die Lehrkräftebildung. Dozierende und Studierende, die zum ersten Mal ein Interview führen (lassen), finden hier realistische Beispiele, die nicht nur inhaltlich ausgewertet, sondern auch in Hinblick auf die Forschungsmethoden als Reflexions- und Analyseobjekt fungieren können. Daher hoffen wir, dass Studierende und andere interessierte Personen durch diese Interviews mit all ihren Stärken und Schwächen Inspiration für ihre eigenen Forschungsprojekte und für die Weiterentwicklung ihrer eigenen Forschungskompetenzen finden können.

Was haben wir bei der Erstellung dieses Buchs gelernt?

An diesem Buch waren viele Personen beteiligt – siehe hierzu auch die Übersicht auf Seiten 5-6. Alle davon haben im Prozess vieles lernen können. An dieser Stelle wollen wir einige Punkte nennen, die für uns besonders hervorstechen sind.

Interviews führen ist einfach – und schwer.

Allen Studierendengruppen – denn erwartet wurde die Kollaboration zur Förderung der soziokonstruktivistischen Wissensgenerierung sowie zur gegenseitigen Unterstützung – gelang es, ein Interview zu führen. Sie meisterten dabei viele Schritte, von der Kontaktaufnahme über das Einholen informierter Zustimmung, das Erstellen von Interviewleitfäden, das eigentliche Führen der Interviews und ihrer Transkription. Eingebettet in Universitätsseminare, unterstützt durch Peers und Lehrende und weitere Expert*innen, waren alle beteiligten Gruppen erfolgreich.

Gleichzeitig gaben viele Studierende eine ähnliche Rückmeldung: Nach dem Interview verstanden sie besser, wie Interviews ablaufen, und welche Herausforderungen sich dabei ergeben. Rückblickend, erklärten viele Gruppen, würden sie Dinge etwas anders machen. Was es war, was sie anders machen wollten, unterschied sich natürlich zwischen den Gruppen. Auch in diesem Sinne war das Vorhaben erfolgreich, denn ein Lernprozess wurde erkennbar angestoßen und reflektiert.

Weitere Informationen dazu, was wir und die Studierenden beim Führen der Interviews gelernt haben, können Sie unserem Bericht „Preparing for inclusive EFL classrooms: Lessons learned from and guidance for inquiry-based approaches focusing on neurodiversity“, verfügbar auf unserer Website ellen-project.eu, entnehmen.

Wenn Du eine neurodivergente Person kennst, kennst Du eine neurodivergente Person.

Wir sind alle Individuen – das gilt für neurotypische und neurodivergente Personen gleichermaßen. Wie wir Unterricht erfahren und was wir uns in Bezug auf Unterricht wünschen, ist ebenfalls individuell. In diesem Band versammeln wir mehrere Interviews mit Personen verschiedener Neurotypen. Dabei wird deutlich, dass sich natürlich Überlappungen in den Erfahrungen zeigen – aber auch, wie groß individuelle Unterschiede sind, selbst innerhalb der Gruppe z.B. von Menschen mit Legasthenie/Dyslexie/LRS.

Die Interviews erinnern uns daran, dass alle Lernende – auch solche mit gleichlautend Diagnosen – durchaus unterschiedliche Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht gemacht haben, über unterschiedliche Ressourcen verfügen, unterschiedlich auf Belastungen reagieren und unterschiedliche Perspektiven auf Schule haben. Neben Berichten über Herausforderungen stehen Schilderungen von Erfolgserlebnissen und Begeisterung für konkrete Inhalte und Aktivitäten.

Es gibt keinen Königsweg – „best practices“ müssen im konkreten Unterrichtskontext kritisch betrachtet werden.

Vereinfachung ist in vielen Kontexten eine wichtige Strategie. Manchmal muss, in einem ersten Schritt, Komplexität reduziert werden, um ein Thema überhaupt greifbar zu machen. Aber eine zu starke Vereinfachung kann dazu führen, dass die tatsächliche Vielfalt aus dem Blick gerät und Personen nur noch als Vertreter*innen einer Gruppe und nicht mehr als Einzelpersonen gesehen werden. Diese Interviews dagegen sind, im positivsten Sinne, komplex. Sie erinnern uns daran, dass eine Methode immer im Kontext betrachtet werden und in der Unterrichtspraxis sorgfältig evaluiert werden sollte.

Ein Beispiel: Struktur ist hilfreich für Lernende. Auch die Autistin, die in Interview 10 interviewt wird, beschreibt, wie hilfreich es für sie war, wenn Stunden vorhersehbar waren, wenn sie eine Routine hatte, auf die sie sich verlassen konnte. Eine explizite Vorabstrukturierung empfindet sie dagegen als stressig:

Das waren dann die Fächer, die so eh schon so nach Schema F ähm ab-liefen, da die, äh die waren für mich ja irgendwie auch schon beruhigend, weil ich ja auch vom Ablauf von vornherein wusste, wie es weitergeht und was passiert und was jetzt nicht passiert. Und ähm das war, dann konnte ich mich wirklich intensiv auf den Stoff an sich konzentrieren, weil ähm alles andere die ganze Struktur im Prinzip von dabei einfach Gewohnheit und ähm nicht, weil der Lehrer dann ähm der jetzt an die Tafel fünf Punkte geschrieben hat, die an dem Tag in dieser Reihenfolge machen möchte. Das würde mich eher ja wie gesagt, stressen, wenn ich an dann merke die Zeit ist schon vorangeschritten und wir kommen, nicht durch. Und dann zeigt noch ein Mitschüler auf und hat irgendeine blöde Frage. Und, und ich denke immer nur ‚hach guckt auf die Uhr‘. Gerade am allerschlimmsten, wenn es die letzte Stunde ist und

ich noch Angst haben würde dass noch drangehängt wird an Zeit, obwohl schon eigentlich die Schule schon aus ist. Ähm das wäre für mich sehr kontraproduktiv.

Heißt das nun, dass Advance Organizer als Methode nicht mit Autist*innen genutzt werden sollten? Nein! Es heißt aber, dass das menschliche Bedürfnis nach Struktur und Routine nicht für alle Personen auf die gleiche Art und Weise erfüllt werden kann. Dies bedeutet auch: Lehrkräfte können aus diesem Band Inspiration und Ideen ziehen, aber keine ‚Handlungsrezepte‘ in Bezug auf konkrete Schüler*innen ableiten. Hier ist die direkte Interaktion mit den Lernenden besonders wichtig.

Welche Stimmen sind vorhanden, welche fehlen in diesem Buch?

Dieses Buch enthält Interviews mit autistischen Personen sowie Personen mit ADHS, Legasthenie/Dyslexie/LRS und Sprachentwicklungsstörung/Developmental Language Disorder (SES/DLD), sowie mit Stakeholder*innen inklusiver Bildung wie Lehrkräften und Schüler*innen (ohne Angabe des Neurotyps). Einige besonders prominente Neurotypen sind also in diesem Band – vertreten durch einzelne Stimmen – versammelt, andere fehlen vollständig. Dass sie in diesem Band nicht repräsentiert sind, heißt nicht, dass sie weniger wichtig für den Fremdsprachenunterricht oder Unterricht allgemein wären.

Die meisten interviewten Personen lebten zum Zeitpunkt des Interviews in Deutschland (Teil 1 des Buchs) oder Österreich (Teil 2 des Buchs), andere Länder (Schweden, Japan) sind nur gering vertreten. Wie Fremdsprachenunterricht mit verschiedenen Neurotypen erlebt wird, hängt aber natürlich davon ab, wie und mit welchen Rahmenbedingungen Fremdsprachen gelehrt werden. Dies sollte bei der Lektüre der Interviews beachtet werden.

Natürlich ist es auch so, dass selbst für Deutschland und Österreich keine annähernd repräsentative Auswahl an Personen vorgelegt wird. Die Rekrutierung von Interviewkandidat*innen in Deutschland lief primär über persönliche Kontakte der Lehrenden und der Studierenden. Entsprechend sind hier z.B. Akademiker*innen und Studierende stark überrepräsentiert. Ebenfalls nicht in diesem Interviewband repräsentiert sind neurodivergente Personen, die nicht via gesprochener Sprache kommunizieren.

Viele der Interviews sind mit jungen Erwachsenen und Erwachsenen geführt worden, die an ihre Schulzeit zurückdenken. Manchmal liegt die Schulzeit nur wenige Jahre zurück, manchmal aber auch deutlich länger.

Nur wenige Interviews in Teil 1 des Buchs sind mit Schüler*innen geführt worden.

Wie ist dieses Buch strukturiert?

Die Interviews sind nach Neurotyp und grob nach Alter gereiht. Diese Entscheidung kann als problematisch gesehen werden, weil sie impliziert, dass Neurotyp und Alter das jeweils wichtigste an diesen Interviews wäre. Dies ist aber nicht unbedingt der Fall. Es sind eher pragmatische Gründe, die uns dazu bewegt haben. Für Lesende, die eher einen thematisch orientierten Zugriff bevorzugen, empfehlen wir die Tabelle auf Seite 23 für einen ersten Überblick, sowie die Benutzung des Index.

Ebenfalls als problematisch gesehen werden kann unsere Verwendung von Labels wie „Autist“ oder „Frau mit Legasthenie“. Uns ist bewusst, dass es eine Vielzahl an Begriffen für die verschiedenen Neurotypen gibt, dass Autismus, ADHS und Co nicht immer isoliert auftreten, und dass manche Personen es vorziehen, gar kein Label zu verwenden. Ebenfalls bewusst ist uns, dass es unterschiedliche Meinungen zu „person first“ (Nomen „mit“ Nomen, z.B. „Musiker mit ADHS“) und „identity first“ (Adjektiv + Nomen, z.B. „autistische Künstlerin“) gibt. Die Verwendung von einheitlichen Bezeichnungen auf der Ebene von Kapitelüberschriften ist in mancherlei Hinsicht für Lesende einfacher – aber sie ist auch stark vereinfachend und vernachlässigt die Heterogenität in den Präferenzen innerhalb der verschiedenen Communities.

Wie kann man dieses Buch nutzen?

Natürlich können Sie dieses Buch einfach von der ersten bis zur letzten Seite lesen. Aber falls Sie dazu nicht die Zeit haben, gibt es folgende Hilfestellungen für Sie im Buch:

- Die Titel der Kapitel geben Ihnen Informationen über die interviewten Personen und einen Einblick in Kernthemen des Interviews.
- Im Index können Sie gezielt Themen nachschauen, die Sie besonders interessieren, z.B. „Gruppenarbeit“.

Die „Executive Summaries“ am Anfang jeden Kapitels geben Ihnen einen ersten Einblick in das Interview. Sie helfen Ihnen dabei, zu entscheiden, ob dieses Interview für Sie interessant oder vielleicht nicht so interessant ist. Wenn Sie nur die Executive Summaries lesen, entwickeln Sie trotzdem

ein gutes Gefühl für die Bandbreite an Ideen und Erfahrungen in diesem Band.

Manche Themen tun einem nicht immer gut. Damit Sie sich bewusst entscheiden können, welche Texte Sie wann lesen wollen, haben wir ein Verzeichnis von potentiell schwierigen Themen erstellt, und dokumentiert, in welchen Kapiteln sie vorkommen. Diese Information finden Sie auf Seite 22.

Beim Lesen des Buchs werden Sie öfters über Besonderheiten stolpern, die damit zusammenhängen, dass dies Gespräche waren, die anschließend transkribiert, also verschriftlicht, wurden. Kursiv gesetzte Worte bedeuten, dass ein Wort besonders betont wurde und diese Betonung für das Verständnis des Interviews wichtig ist. Drei Punkte zwischen zwei eckigen Klammern [...] sind ein Kürzungszeichen und zeigen an, dass hier Text herausgestrichen wurde – etwa Small Talk, der nicht zum Thema beitrug. Wenn Sie einen Hinweis in Klammern sehen, z.B. (*lacht*), beschreibt dies nicht-sprachliche Dinge, die auf der Audioaufnahme des Interviews zu hören waren oder während des Interviews passierten und die für das Verständnis wichtig sind. (*unv.*) zeigt an, dass eine Passage akustisch nicht gut zu verstehen, also unverständlich, war und daher nicht oder nur lückenhaft transkribiert werden konnte.

Gesprochene Sprache unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von geschriebenem Text. Das macht die Interviewtranskripte teilweise etwas schwerer zu lesen. Wir haben uns aber bewusst dazu entschieden, die Texte nicht zu sehr zu glätten. Das bedeutet, dass Selbstkorrekturen, halbfertige Sätze, etc. in den Interviews belassen wurden, und nur wenige Abweichungen von der Schriftnorm angepasst wurden.

Was ist mit dem Index?

Ein Index soll Leser*innen eines Buches dabei unterstützen, Passagen des Buches zu finden, die für ihr jeweiliges Leseinteresse relevant sein könnten. Im Falle eines Lexikons oder eines Sachbuchs ist die Erstellung eines Indexes ein Prozess, der nur begrenzt Interpretationen oder Subjektivität seitens der Person(en) erfordert, die den Index erstellen. Anders verhält es sich jedoch bei der Erstellung eines Indexes für ein Buch, das aus Interviews besteht, in denen die Erfahrungen der interviewten Person im Fokus stehen. Bei der Verschlagwortung der Interviews mussten viele Entscheidungen getroffen werden: Welche Teile eines Interviews werden im Index

angegeben, welche sollen nicht vorkommen, wie können diese Interviewteile passend benannt werden, um das Gesagte bestmöglich wiederzugeben, und nicht zuletzt die Frage, wie kann der Index am besten strukturiert werden? Mitunter hat es sich zudem schwierig gestaltet, geeignete „Etiketten“ für bestimmte beschriebene Situationen zu finden. Der Prozess der Erstellung des Indexes beinhaltet folglich auch Akte der Interpretation. Ein Beispiel, das diese Herausforderungen illustriert, wäre der Fall eines autistischen Interviewpartners, der beschreibt, dass er sich besser konzentrieren kann, wenn es im Klassenzimmer ruhig ist. Die Indizierung dieses Teils des Interviews in den Kategorien „Autismus – Lautstärke/Ruhe im Klassenzimmer“ suggeriert einen Zusammenhang zwischen Autismus und Lärmempfindlichkeit, den der Interviewpartner selbst nicht geäußert hat und der sich auch nicht aus dem vorliegenden Interview ableiten lässt. Wir wollen daher betonen, dass der Index erstellt wurde, um die Arbeit mit der Interview-Sammlung zu vereinfachen, dass man sich aber während der Nutzung der Grenzen des Indexes bewusst sein sollte. In anderen Worten: Die Kategorien im Index spiegeln nicht die Meinung der Interviewpartner*innen wider, sondern wurden vom Projekt-Team interpretierend erstellt.

Wie kann man dieses Buch in der fremdsprachlichen Lehrkräftebildung nutzen?

Dieses Buch richtet sich an alle Personen, die sich für die Themen Neurodiversität und Inklusion interessieren. Besonders relevant ist es sicherlich auch für die Lehrkräftebildung. Interviews aus diesem Band wurden an der Goethe-Universität Frankfurt, der Technischen Universität Dortmund und an der University of Maryland, Baltimore County in der Lehrpraxis getestet. Hier gibt es eine ganze Bandbreite von Einsatzmöglichkeiten: Sie können über den Index gezielt Textausschnitte zu bestimmten Themen finden, die Sie dann im Seminar diskutieren können. Das könnten z.B. Textauszüge sein, die Prinzipien von *Universal Design for Learning (UDL)* illustrieren, oder bei denen es um das Thema *Agency* geht. Natürlich ist es auch möglich, dass Lehramtsstudierende unterschiedliche Interviews lesen und dann im Seminar über Gemeinsamkeiten, Unterschiede und praktische Relevanz diskutieren. Wir haben auch positive Erfahrungen damit gemacht, Studierende diese Interviews *als* Interviews betrachten und analysieren zu lassen. Gerade wenn Sie selber *inquiry-based learning* oder

verwandte Methoden im Seminar nutzen, sind diese Interviews gut geeignet, um z.B. Fragen zum Führen von Interviews, zum Entwickeln von Interviewleitfäden, etc. zu diskutieren. Besonders hilfreich in diesem Kontext ist, dass diese Interviews von ganz normalen Studierenden (und nicht von langjährig erfahrenen Profis) durchgeführt wurden.

Im Kontext von Lehrkräftebildung sind für Sie sicherlich auch andere Arbeitsprodukte des ELLeN Projekts von Interesse. Auf unserer Projektwebsite ellen-project.eu finden Sie unter anderem die von uns verwendeten und auf Basis unserer Erfahrungen überarbeiteten Seminarunterlagen, ein *Teacher's Guide*, das ihren Einsatz beschreibt, einen Bericht über inquiry-based learning („A guide for implementing inquiry-based learning in English teacher education: Focusing on neurodiversity“), sowie Selbstlernkurse, die auf Basis dieser Interviews entstanden sind. Alle Materialien dürfen in der eigenen Lehre genutzt werden und fast alle Materialien dürfen dafür auch frei verändert und in der veränderten Form weitergegeben werden. Beachten Sie hierzu die jeweiligen Lizenzhinweise bei den Materialien selbst.

And what about people who don't read German?

This book includes both German- and English-language interviews. To ensure that as many people as possible can access it, we have included short “executive summaries” for each interview in the three project languages – English, Flemish and German. An English translation of the table of contents, of the index and of this introduction are available on our project website ellen-project.eu, in addition to the version in German included here.

Wem gebürt unser Dank?

Der einzige Grund, warum Sie dieses Buch heute (metaphorisch oder tatsächlich) in Händen halten, ist die aktive Unterstützung dieses Projekts durch eine Vielzahl von Stakeholder*innen. Da sind etwa die jugendlichen und erwachsenen neurodivergenten Personen, die sich Zeit genommen haben, die Interviewfragen der Studierenden zu beantworten. Und es sind die Schulen, die unseren Studierenden Zugang gewährt haben, und die Lehrkräfte, Schüler*innen und anderen Stakeholder*innen, die den Studierenden und uns allen vielseitige Einblicke in inklusive Schulen ermöglicht haben. Solch eine Unterstützung der Lehrkräftebildung ist nie selbstverständlich – noch weniger war es das in den Pandemie Jahren, in denen auch Schulen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert waren.

Unser Dank richtet sich auch an die Personen, von denen Sie heute kein Interview im Band vorfinden. Wir haben nur die Interviews in das Buch aufgenommen, bei denen wir von allen beteiligten Personen – sowohl den durchführenden Studierenden als auch den Interviewpartner*innen – die aktive Zustimmung hatten. Einige Interviews, bei denen nicht alle Studierende die Zustimmung zum Abdruck gegeben haben, fehlen daher – sie haben aber die Seminardiskussionen genauso bereichert und zum Kompetenzerwerb genauso beigetragen, wie die hier abgedruckten.

Ebenfalls danken möchten wir den Stakeholder*innen, die uns mit Feedback unterstützt haben – in Bezug auf dieses Buch, und in Bezug auf den Prozess, der zu diesem Buch geführt hat.

Dank gebührt auch den Studierenden – sowohl denjenigen, deren Interviews Sie heute in diesem Band vorfinden, als auch diejenigen, die in anderer Form an diesem Projekt beteiligt waren. Die Lehre im Rahmen des ELLeN Projekts war in vielerlei Hinsicht ein Experiment und wir wollen „Danke“ sagen dafür, dass sich die Studierenden auf dieses Experiment eingelassen haben.

Zuletzt sollte noch erwähnt werden, dass dieses Projekt ohne die Erasmus+ Förderung durch die Europäische Union (Fördernummer 2020-1-DE01-KA203-005696), in unserem Fall administriert durch den DAAD, sowie durch institutionelle Unterstützung der beteiligten Hochschulen, nicht möglich gewesen wäre. Die inhaltliche Verantwortung liegt aber selbstverständlich ausschließlich beim Projekt-Team.

Literaturliste

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Baker, D. L. (2011). *The politics of neurodiversity: Why public policy matters*. Lynne Rienner Publishers.
- Blume, C., & J. Bündgens-Kosten (Eds.) (erscheint 2024) Neurodiversität in Fremdsprachenunterricht und -lehrkräftebildung [Themenheft]. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 52(2).
- Bündgens-Kosten, J., & Blume, C. (2022). Neurodiversität–(k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?“. *Zeitschrift Für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 225–247.

- Chapman, R., & Carel, H. (2022). Neurodiversity, epistemic injustice, and the good human life. *Journal of Social Philosophy*, 53(4), 614–631. <https://doi.org/10.1111/josp.12456>
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. University of California Press.
- Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., Leekam, S., Milton, D., Parr, J. R., & Pellicano, E. (2018). Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(4), 943–953. <https://doi.org/10.1177/1362361318786721>
- Fletcher-Watson, S., & Happé, F. (2019). *Autism: A new introduction to psychological theory and current debate*. Routledge.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Jones, M., & Noble, M. (2021). “What about teachers?”: A duoethnographic exploration of ADHD in ELT. *Explorations in Teacher Development*, 29(1), 34–45. <https://doi.org/10.35542/osf.io/xautd>
- Legault, M., Bourdon, J.-N., & Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: The role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese*, 199, 12843–12868. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03356-5>
- Sautter, H., Schwarz, K., & Trost, R. (Eds.). (2012). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Kohlhammer.
- Schuster, N. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen: Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (5., aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Simon, C. S. (2000). Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155–187. <https://doi.org/10.1007/s11881-000-0021-7>
- Woll, A. (2017). *Kontaktbedingungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als Prädiktoren von Einstellungen zu Inklusion* [Päda-

gogischen Hochschule Heidelberg]. <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/230/file/Dissertation-Woll21Juni2017.pdf>

Inhaltswarnungen – *Sensitive content and content notices*

In den folgenden Interviews teilen eine Reihe von Menschen ihre Erfahrungen und Meinungen zu einer Vielzahl von Themen im Zusammenhang Englischunterricht, aber auch zu ihrem täglichen Leben im Allgemeinen. Dabei berühren sie Themen, die manche Leser*innen vielleicht vermeiden möchten oder deren sie sich vor dem Lesen bewusst sein sollten.

In the following interviews, a range of people share their experiences and opinions on a wide range of matters relating to the EFL classroom, but also to their daily life more generally. In doing so, they touch upon topics which some readers might wish to avoid, or to be aware of before reading.

Thema	Interview(s)
Alkoholmissbrauch – <i>Alcohol use disorder</i>	Interview 5
Anstößige Sprache – <i>Offensive language</i>	Interview 2
Covid-19 – <i>Covid-19</i>	Interview 1
Depressionen – <i>Depression</i>	Interview 2
Drogenmissbrauch – <i>Substance use disorder</i>	Interview 5 Interview 10
Essstörung – <i>Disordered eating</i>	Interview 10
Gewalttätiges oder von Schüler*innen als gewalttätig erlebtes Verhalten – <i>Violence or behavior students perceived as violent</i>	Interview 5
Mobbing – <i>Bullying</i>	Interview 5 Interview 10 Interview 11
Panikattacken – <i>Panic attacks</i>	Interview 12
respektloser Umgang mit Schüler*innen durch Lehrkräfte – <i>Teacher disrespecting student</i>	Interview 3
Selbstverletzendes Verhalten – <i>Self-harm</i>	Interview 10
Suizidversuch – <i>Suicide attempt</i>	Interview 10

Ausgewählte Themen – *Selected topics*

Thema	Interview(s)
Digitale Medien <i>Digital media</i>	Interview 1 Interview 2 Interview 11
Gruppenarbeit <i>Group work</i>	Interview 1 Interview 8 Zusammenfassung der Interviews mit Stakeholder*innen inklusiver Bildung
Tablets <i>Tablets</i>	Interview 1
Lernapps <i>Learning apps</i>	Interview 2

Interviews mit neurodivergenten Personen

1. Eine Jugendliche mit ADHS: „Also es kommt drauf an, also wenn es meine eigene Organisation ist, dann ja, aber wenn es fremd organisiert ist, dann eh denke ich mir nur so: ‚Nee‘.“

Interview von L. Wins, Noëlle Bentlage und Isabell Michalski

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einem Mädchen geführt, das ADHS hat. Sie beschreibt, dass sie bereits seit dem Kindergarten ein großes Interesse an der englischen Sprache hat und auch heutzutage mit ihren Freund*innen auf Englisch kommuniziert. Darüber hinaus nutzt sie die englische Sprache, wenn sie Informationen im Internet recherchiert. Die Interviewpartnerin bevorzugt Einzelarbeit gegenüber Gruppenarbeit. Im Kontext des Sprachunterrichts gefällt ihr die Simulation von Dialogen nicht. Wenn sie allein arbeitet, hat sie die Möglichkeit ihrem ‚perfektionistischen Selbst‘ nachzugeben. Außerdem kann sie dann ihre eigene Struktur festzulegen und dieser folgen. Ihre Lehrer*innen empfindet die Interviewpartnerin als besonders unterstützend, wenn diese ihren Unterricht gut organisieren und strukturieren. Weiterhin sind der Interviewpartnerin die Motivation und der Enthusiasmus der Lehrperson wichtig. Sie beschreibt außerdem, wie Medikamente ihr im Schulalltag helfen (insbesondere an Tagen, an denen sie sich besonders konzentrieren muss). Ohrstöpsel nutzt sie, um ablenkende Geräusche zu dämpfen; auch Häkeln und Zeichnen können ihr beim konzentrierten Zuhören helfen. Die Interviewpartnerin hat die Schulzeit während der Corona-Pandemie sehr gemocht, da die Organisation des Online-Unterrichts für sie sehr klar war. Zudem waren die Schüler*innen in kleinere Gruppen eingeteilt und die Lehrer*innen haben viel Unterstützung angeboten, was sie als hilfreich für ihre Organisation und Motivation wahrgenommen hat.

Summary

This interview was conducted with a girl with ADHD. She was interested in English very early on (since kindergarten) and this remained so - even now, she communicates a lot with friends in English and also looks up many things in English. The interviewee likes working alone and is not enthusiastic about group work and simulating dialogues. When working alone, she can also fully indulge her ‘perfectionist self’ and gets the chance to define and follow her own structure. She perceives teachers as especially

supportive if they organize and structure courses well. The motivation and enthusiasm of the teacher is very important. The interviewee explains how medication supports her (especially on days when a lot of concentration is needed). Earplugs help the interviewee to muffle external sounds; crocheting and drawing can also help with concentrated listening. The interviewee loved school during COVID-19. The online organization was very clear. The school was organized in smaller groups, teachers offered a lot of support, which helped her own organization and motivation.

Samenvatting

Dit interview is afgenomen met een jonge vrouw met ADHD. Ze was al heel vroeg geïnteresseerd in Engels (sinds de kleuterschool) en dat is zo gebleven - zelfs nu communiceert ze veel met vrienden in het Engels en zoekt ze ook veel dingen op in het Engels. De geïnterviewde werkt graag alleen en is niet enthousiast over groepswork of het werken met dialogen. Wanneer ze alleen werkt, kan ze ook haar "perfectionistische zelf" volledig uitleven en krijgt ze de kans om haar eigen structuur te bepalen en te volgen. Leerkrachten zijn vooral ondersteunend als ze cursussen goed organiseren en structureren. De motivatie en het enthousiasme van de leerkracht is erg belangrijk. De jonge vrouw legt uit hoe medicatie haar ondersteunt (vooral op dagen waarop veel concentratie nodig is). Oordopjes helpen de geïnterviewde om externe geluiden te dempen; haken en tekenen kunnen ook helpen bij geconcentreerd luisteren. De geïnterviewde ging graag naar school tijdens COVID-19. De online organisatie was erg duidelijk. De school was georganiseerd in kleinere groepen, de leerkrachten boden veel ondersteuning, wat haar eigen organisatie en motivatie ten goede kwam.

I1, I2, I3 – Interviewer*innen (*Interviewers*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I3: Alles klar. prima. [...] Das Interview soll ja um dein Leben oder dein Lernen in der Schule gehen und vor allem halt auch deinen Englischunterricht mit ADHS. Wie würdest du dir denn wünschen, wie wir dich anspre-

chen, wenn wir über ADHS reden? Wie ist das für dich mit ADHS? Würdest du sagen es ist eine Krankheit oder dein Nachteil oder einfach: ‚Ja, Ich habe ADHS, das ist so‘?

B: Es ist eher so ein ‚ja es ist, es so‘.

I3: Okay, sehr gut dann machen wir das so und dann werden wir darauf natürlich auch Rücksicht nehmen. Okay, da würde ich einfach mal übergeben an [NAME VON I1] und dann schauen wir mal, wie es so wird.

I1: Genau alles klar. So, ich bin [NAME], mein Gesicht, das hast du jetzt auch dazu. Genau. Eigentlich würde uns als erstes Mal interessieren, oder wir würden das super interessant finden, wenn du uns einmal einfach so ganz typischen Tag von dir beschreiben könntest. Also du darfst das auch aussuchen, ob es jetzt irgendwie vor oder jetzt während Corona sein soll. Einfach mal so, ganz typischen Tag und Schultag, was du da so machst?

B: Also ich steh immer gegen- Ich habe immer unfassbar viele Wecker und um 5 Uhr klingelt mein erster Wecker, damit ich dann um 7 Uhr aufstehen kann und dann fahre ich meistens mit dem Bus zur Schule und habe dann da so meine Stunden. Und wenn ich dann zu Hause bin, dann mache ich meistens erst noch Hausaufgaben und dann kümmere ich mich dann, wenn noch irgendwas zu tun ist, noch um so Sachen wie Katzenklos oder füttere die Katzen und dann bin ich meistens mit random Sachen beschäftigt. So manchmal spiele ich dann, manchmal häkle ich, lese ich. Was ich so machen kann.

I1: Sehr cool. Also auch genug Hobbies auf jeden Fall. Hast du damit jetzt damit jetzt so während Corona angefangen, dass du so viele Kleinigkeiten immer machst?

B: Ne.

I1: Oder hast du das schon immer gemacht?

B: Das war bei mir schon immer so, dass ich immer eher so ganz viele kleine Hobbies habe, anstatt mehrere große. Also, ich habe ein großes und das Cello spielen, aber da muss ich erst, erst wieder um meinen Unterricht kümmern. Und deshalb habe ich das jetzt schon wieder seit einem Monat nicht mehr wirklich viel gemacht. Und sonst ist das bei mir immer so wechselhaft. So mal habe ich so zwei Monate, in denen ich akribisch häkele oder in denen ich zigtausende Bücher lese und das wechselt ja so durch.

I1: Ach krass, sehr cool. Und generell würdest du sagen, dass sich dein Alltag auch jetzt durch Corona extrem verändert hat, oder meinst du es ist eher so ein bisschen nebenbei passiert?

B: Eher so nebenbei also ich glaube, die größten Änderungen waren ja dadurch, dass viele Leute jetzt ihre sozialen Kontakte nicht mehr so hochhalten konnten. Aber ich bin halt auch sonst eher so eine Stubenhocker-Persönlichkeit. Also war das jetzt dahingehend nicht so viel Änderung.

I1: Okay, also du hast jetzt auch wieder Präsenzunterricht, oder?

B: Ja, habe ich.

I1: Okay gut. [NAME I2]? Willst du loslegen?

I2: Ja genau. Also wir drei, wir studieren ja – Ich bin erstmal [NAME I2]. Du hast mich bisher ja auch nur vom Schreiben gehört. Wir studieren ja alle drei das Fach Englisch und ja, deshalb würden wir gerne auch so ein paar Fragen zu deinem Englischunterricht stellen. Vielleicht erst mal zum Anfang. Seit wann lernst du Englisch?

B: Seit dem Kindergarten.

I2: Oh wow, so früh schon?

B: (*unv.*) Aber es gab in meinem Kindergarten, gab es jede Woche so quasi eine kleine englische Stunde, wo halt mit so Spielen dann immer so englische Übungen waren. Aber so richtig lernen, ja seit der Grundschule.

I2: Okay. Und weißt du, seit der wievielten Klasse du das in der Grundschule hattest?

B: Ab der ersten.

I2: Krass. Cool.

I3: Das hört sich ja echt gut an. Bezüglich des Englisch-Unterrichts. Egal ob's in der Grundschule, soll jetzt in der aktuellen Schule – wird ja sowieso weiterführende Schule für dich sein. Welche Aktivitäten oder welche Methode im Englischunterricht findest du denn am besten? Ob das jetzt lehrerzentriert ist oder ob das?

B: Ich mag Hörverstehen und Leseverstehen am liebsten. Also ich gucke viele Serien auf Englisch und lese viel auf Englisch und mach das dann. Einen Großteil habe ich vermutlich auch eher darüber, dass ich Serien und Bücher auf Englisch mache, habe ich vermutlich auch eher dadurch gelernt als durch aktiv Unterricht.

I3: Ja, okay. Also –

I1: Nur, dass ich oh sorry –

I3: Ja mach ruhig, [NAME I1].

I1: Ja das fand ich jetzt irgendwie voll spannend. Machst du dann viel in deiner Freizeit auf Englisch? Ich meine, Twitch ist ja auch viel auf Englisch, oder?

B: Also ich –

I1: Also so.

B: Also ich gucke tatsächlich wenige Streams auf Englisch, aber ich habe so eine Tendenz dazu, dass ich halt einfach allgemein viel auf Englisch lese. Also ich leih mir – Ich habe irgendwie ab der sechsten Klasse, habe ich mir auch in der Bibliothek die Bücher auf Englisch ausgeliehen. Ich habe in der sechsten Klasse, glaube ich, alle drei Hunger Games Bände auf Englisch gelesen. (*lacht*)

I1: Was? (*lacht*)

B: (*lacht*) Ja, wir sollten eine Buchpräsentation machen und ich habe mich dazu entschlossen. Ja okay, dann nehme ich halt die Hunger Games.

I1: Wie cool. (*lacht*)

I3: Da bist du auf jeden Fall einigen voraus.

I1: Ja. (*lacht*)

B: Ja, das kam dann auch nicht so gut, weil das halt so eine sehr langgezogene Präsentation war.

I1: Könnte man ja mal wertschätzen.

B: (*lacht*) Ja, da gibt man sich so viel Mühe.

I1: Ist halt wirklich so.

B: (*unv.*)

I3: Gibt es denn Dinge im Unterricht jetzt im Englischunterricht oder auch in anderen Sprachen unterrichten, wo du sagst, was du da überhaupt keine Lust draufhast, weil dir das absolut keinen Spaß macht oder einfach nur doof findest?

B: Ich persönlich mag Gruppenarbeiten nicht, also so Sachen wie ja, ‚jetzt stell doch mal die Szene hier nach und schreib einen Dialog und spielt uns den danach vor‘. Da komme ich gar nicht mit klar.

I1: Ja.

I2: Ja gut.

I3: Würdest du denn sagen, dass das mit dem ADHS zusammenhängt? Oder, dass es einfach so eine Einstellung von dir ist, dass du einfach eher so, ich mach es lieber allein und dann weiß ich, dass es richtig wird?

B: Ich glaube beides. Ich denke, dass dieses, ich mache das lieber alleine einfach bei mir, mit dem AHDS am ehesten zusammenhängt, einfach weil ich da ein unfassbar perfektionistische Ader habe. Und wenn dann da irgendwie was schiefgeht, dann bin ich unfassbar schnell unfassbar frustriert und habe dazu dann auch noch eine große Angst vor anderen Leuten zu sprechen.

I1: Oh ja.

B: Das ist jetzt nicht so der Höhepunkt dann.

I3: Natürlich.

I2: (*unv.*)

I3: Zeigen deine Lehrer dazu dann auch Verständnis oder nehmen die da keine Rücksicht? Wenn du das lieber alleine machst, oder?

B: Also die Lehrerin, bei der jetzt gerade habe, ist dann auch meistens sehr verständnisvoll und versucht dann zumindest mich in Gruppen einzuteilen mit Leuten, mit denen ich so halbwegs klarkomme.

I3: Mhm.

B: Die macht dann nicht so ein ‚ach ja, ihr müsst jetzt alle gemischt hier, weil neue Freundschaften, Teambuilding‘ und so. Aber ich hatte auch schon Lehrer, die hat das gar nicht gejackt und die haben dann gesagt: ‚Du musst halt, jetzt kommst du halt im Berufsleben auch nicht drumherum‘.

I1: Okay nett, (*lacht*) das ist ja rücksichtsvoll.

I2: Hast du im Englischunterricht so Methoden, mit denen du am liebsten Englisch lernst? Also, du hast es schon gesagt, in der Freizeit guckst beispielsweise gerne Serien. Wie ist es in der Schule so?

B: Ich glaube, in der Schule sind das auch meistens so Meditationsaufgaben² und so mit denen ich am besten klarkomme, die mag ich gerne.

² Vermutlich handelt es sich hier um einen Transkriptions- oder Aussprachefehler und die befragte Person meinte Mediationsaufgaben.

I3: Dann so mit den digitalen Medien, dass ihr dann auch mit dem Tablet arbeitet oder ist das bei euch noch nicht in der Schule angekommen?

B: Also wir haben alle Tablets und dürfen sie auch technisch gesehen nutzen, aber wir machen jetzt nicht viel, was von den Lehrern ausgeht ... Mit den Tablets.

I3: Okay. Und nutzt du denn selbst das Tablet viel, um Vokabeln zu lernen oder vielleicht etwas zu schreiben auf Englisch. Geschichten oder so?

B: Ich schreibe allem auf dem Tablet. Ich nutze das Tablet allgemein als quasi Notizbuch für mich und schreibe dann auch im Unterricht darauf mit, weil ich so nicht 10000 Collegeblöcke mit rumtragen muss. Und so nutze ich das dann halt dafür.

I3: (*unv.*) Schreibst du denn auch viel auf Englisch oder guckst du nur Serien oder liest Bücher.

B: Ich habe so eine Angewohnheit immer, wenn ich mit meinen Freunden schreibe. Wir schreiben in der Regel auf Englisch.

I3: Och cool.

B: Keiner von uns ist Muttersprachler, aber trotzdem ist das. Irgendwie hat sich das so eingebürgert, dass wir miteinander auf Englisch schreiben.

I3: Oh schön. Auch nicht schlecht. Das habe ich noch nie gehört.

I1: Ja, wenn man sich da alle für interessieren. Ist schon extrem cool, wenn man da so eine Gruppe gefunden hat, oder?

B: Na, ich denke, das liegt daran, dass wir alle ja auch tendenziell so eine Affinität zum Internet haben und dass halt auch im Internet einfach viel auf Englisch ist. Und dass ich dann quasi, auch wenn ich irgendwas suche, ich es einfach auf Englisch schreibe, weil ich dann die meisten Suchergebnisse habe.

I3: Mhm.

I1: Ja, macht ja auch Sinn, wenn man sich eh über etwas unterhält, was vielleicht sowieso schon auf Englisch ist oder auf Englisch im Internet zu finden war, warum soll man dann versuchen, das irgendwie zwanghaft ins Deutsche zu übersetzen? Das macht ja auch einfach dann nur Sinn. Und ich meine, wahrscheinlich hast du, oder wie du erzählt hast, mit dem, mit der Präsentation und den Hunger Games auch einen ordentlichen Vorteil dazu in der Schule, oder?

B: Ja, ich bin da auf jeden Fall dann erheblich flüssiger, finde ich. Also ich habe da so eine Tendenz, dass das dann schneller geht und dass ich dann nicht noch mal 10000 Nachfragen stellen muss.

I1: (*lacht*)

I3: (*unv.*) Einfach so vom Verständnis.

I1: Hast du denn generell das Gefühl, ähm dass das einfach ähm ein Interesse ist, was sich so in dir entwickelt hat oder dass du das einfach auch so ein bisschen ähm zur Ablenkung benutzt hast, einfach dass du so ein bisschen irgendwie dich auf was anderes konzentrieren wolltest in deiner Freizeit, was dir vielleicht auch so für die Schule geholfen hat? Oder ist es komplett unabhängig passiert, dass du ja auch schon von der Grundschule oder vom Kindergarten an Englisch gelernt hast? Und –

B: Das ist ...

I1: Weißt du was ich, worauf ich hinaus will? Ist das so?

B: Ja. Also ich glaube, das ist tatsächlich was eher Unabhängiges.

I1: Also meinst du, wenn du ...

B: (*unv.*)

I1: Ja, Entschuldigung.

B: Ich eh, eh, ich muss gerade überlegen, was ich gerade noch im Kopf hatte, weil ich den zweiten Satz – wo ist er hin? Egal. Kommt nicht wieder. Ist raus und kommt nicht wieder.

I1: Ach, alles gut.

B: Sorry.

I1: Also meinst du, wenn du nicht schon so früh auch Englisch gelernt hättest, in der Grundschule, wäre das trotzdem, hätte sich das trotzdem einfach so entwickelt, weil du da einfach von dir aus ein sehr, sehr großes Interesse daran hast?

B: Ja, ich habe einfach allgemein ein Interesse an Sprachen und eh Englisch ist halt das, wo ich dann quasi schon den Hang zu hatte, weil ich es halt einfach immer hatte. Und aber ich hab' halt noch mal ein extra Interesse für Sprachen, einfach weil Sprachen interessant finde.

I1: Kannst du auch andere Sprachen?

B: Ich eh (*lacht*). Es ist total komisch, weil ich liebe Sprachen und ich finde sie voll interessant. Aber ich kann tatsächlich nur Englisch und Deutsch. Wirklich. Ich hatte mal Latein, aber da habe ich, das ist eh, war ein kleines Debakel.

I1: Ja, da können wir auch alle ein Lied von singen.

I2: Jaa.

I1: Wir mussten alle unser Latinum nachholen. In der Uni. Das war auch –

I3: Also fällt dir das Sprachenlernen schon eher einfach, weil du dich halt auch mit deiner, in deiner Freizeit viel mit Englisch auseinandersetzt. Du hast jetzt nicht irgendwie Probleme dadurch?

B: Ne.

I3: In der Schule mitzukommunizieren, mit den Lehrern oder so, das ist auf jeden Fall schon mal gut.

B: Habe ich nicht.

I3: Ja.

B: Achso ja, das fällt mir schon dadurch einfacher, denke ich.

I3: Welche oder welche Aktivität würdest du denn hilfreich finden in der Schule, was dir mehr gefallen würde als andere Aktivitäten? Du hattest ja vorhin gesagt, dass du Gruppenarbeiten nicht magst, aber meinst du es sind auch andere Dinge, die dir vielleicht mehr Spaß machen würden, noch mehr Englisch zu lernen oder meinst du es ist genau richtig so?

B: Also ich finde schon, dass es so ist, dass es so, wie wir das haben, schon ok ist. Also es ist jetzt, im Moment sind wir bei einer Lektüre und sonst ist das halt auch eher abwechslungsreich, was wir machen und jetzt nicht irgendwie, wir machen nur Gruppenarbeiten, wie es bei manchen Lehrern ist oder wir machen jetzt nur Schreiben, sondern die Lehrerin hat da schon einen schönen Wechsel drin an, wir reden jetzt und wir schreiben jetzt oder wir reden alle miteinander und das finde ich schon ganz angenehm so.

I3: Also bist du nicht gelangweilt im Unterricht?

B: Ne.

I3: Sehr schön.

B: Eher selten.

I3: Das ist auf jeden Fall ein gutes Zeichen.

I2: Und eh, wie war das so, eh während der Pandemie, also hat so Online-Unterricht gut gefallen, wenn du zum Beispiel Gruppenarbeit nicht so gerne magst und fandst du das gut, dass du dir auch Sachen alleine erarbeiten musstest?

B: Ich mochte den on- eh Online-Unterricht sehr, weil ich bin, allgemein, ähm jetzt nicht so die Person für soziale Kontakte auch in der Schule. Und ich konnte mir so meine Zeiten auch viel besser selbst einteilen und das war sehr hilfreich allgemein.

I2: Ja und was.

B: Das hat bei meinen Noten tatsächlich auch eher für eine Besserung gesorgt.

I3: Oh cool!

I2: Ja, das klingt gut und ähm würdest du denn gerne irgendwie was beibehalten? Also fändest du es gut, wenn ihr irgendwie auf Dauer online was hättet oder ähm gehst du jetzt auch gerne wieder zur Schule? Das hat er wahrscheinlich beides so Vor- und Nachteile für dich, oder?

B: Ich glaube, die Halbgruppen waren schon ganz gut, also weil einfach allgemein kleinere Gruppe, da konnten die Lehrer ja alle besser helfen, den einzelnen Schülern. Aber sonst wäre glaube ich meine Tendenz tatsächlich eher sogar zu Online-Unterricht statt Schule. Einfach weil ich das angenehmer finde. Aber Halbgruppen wären auch cool.

I3: Du meinst Halbgruppen mit der Wechsel-Unterricht, dass die eine Hälfte in der Schule ist und die andere dann zu Hause.

B: Ja.

I3: Wurdet ihr dann zugeschaltet, über 'nen beispielsweise Zoom-Link oder hattet ihr dann frei?

B: Mhm, das kam auf die Lehrer an. Also manche haben es so gemacht, dass sie eh dann die eine Hälfte dahatten und die andere Hälfte zugeschaltet haben. Dann gab es Lehrer, die haben dann auch die digitale Hälfte mit in den Unterricht eingebunden. Man, man. Bei manchen Lehrern konnten wir nur zugucken. Und dann gab es andere Lehrer, die haben gesagt: ‚Nee, das machen wir in der nächsten Stunde einfach mit euch noch mal einzeln und wir schalten hier niemanden digital zu.‘ Also es war tatsächlich von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich.

I1: Ja. Wie war denn so dein Tagesablauf, wenn du ähm Online-Unterricht hattest? Hattest du den durchgetaktet? So wie ein ganz normaler Schulalltag von der ersten Stunde bis zu sechsten?

B: Hmh (*verneinend*). Also ähm das war die und die digitalen Stunden. Wenn Lehrer digitalen Unterricht gemacht haben, kam dann so wie sie halt auch in der Schule wären und der Rest war dann halt quasi eh frei zu entscheiden. Aber durchgetaktet für mich habe ich das nicht, weil ich dann eher so arbeiten konnte, wenn ich gerade Motivation hatte. Okay, ja jetzt möchte ich unbedingt hier Mathe-Hausaufgaben machen. Jetzt mache ich eben meine Mathe Hausaufgaben und es war einfach viel freier für mich und viel angenehmer dadurch. Weil ich so eher so nach, wie ist gerade meine Laune darauf und darauf arbeiten konnte.

I3: Ja. Magst du das also, wenn es organisiert ist?

B: Mhm (*nachdenkend*). So semi. Also es kommt drauf an, also wenn es meine eigene Organisation ist, dann ja, aber wenn es fremd organisiert ist, dann eh denke ich mir nur so: ‚Nee.‘

I3: (*lacht*)

B: Nein.

I1: Lass mich meine Ordnung haben.

B: Jaa.

I1: Kann ich komplett verstehen. Ich bin da bei dir, bei dem Online-Unterricht.

I2: Ja ich auch.

I1: Da mache ich auch mehr mein Ding.

I1: Ähm du hattest ja gerade schon gesagt, dass es auf jeden Fall ähm Lehrer gibt, die da mal mehr und mal weniger Rücksicht da auch auf dich mit dem ADHS nehmen. Ähm könntest du da noch mehr ähm Punkte vielleicht eh aufzählen oder nennen, wo du sagst: ‚Boah, da würde ich mir echt ein bisschen mehr Unterstützung von meinen Lehrern wünschen oder Verständnis‘? Oder vielleicht Dinge, die dir auch gerade in den früheren Schuljahren ähm geholfen hätten? Oder wo du gesagt hättest: ‚Boah, das wäre jetzt echt cool, wenn das die Lehrer noch mal verstehen würden‘?

B: Mehr Rücksicht auf eigene Organisationsmethoden. Ich habe unfassbar viele Lehrer gehabt und habe die, die eh möchten, dass man eine Kla- eine saubere Mappe führt, wo von jedem Tag ein Blatt angeheftet ist. Oder dass

man ein Heft hat. Am besten vorne noch mit Inhaltsregister, was halt echt nicht gut ist. Wenn dann jemand so wie ich dasitzt und ähm letzten Endes ein Collegenblock hat, in dem eh mit Büroklammern zusammengehalten jeweils die Blätter von einem Thema sind. Also ich habe für jedes Fach habe ich da dann immer so einen Stapel für das aktuelle Thema, der einfach zusammen getackert ist oder mit Büroklammern zusammen. Und das ist so was, da kriegt man von Lehrern dann schon oft die Ansage: ‚Ja, nee, aber das geht so nicht. So kannst du ja nicht lernen. Wie willst du das denn in der Oberstufe oder an der Uni machen? Da kannst du ja auch nicht alle deine Blätter mit, einfach mit Büroklammern zusammenhalten oder irgendwie ...

II: *Was?*

B: ... in eine Tüte tun. Wie willst du das denn machen? Das ist doch nicht ordentlich, da kannst du dich doch nicht zurechtfinden.‘ Und wenn die mich dann fragen: ‚Ja, ähm, eh wo ist denn das und das Blatt?‘ Und dann blättere ich da einmal durch und habe dieses Blatt aber trotzdem in der Hand.

II: Ja.

B: Und das ist halt einfach trotzdem so, dass viele Lehrer dann da irgendwie die Mappe unbedingt noch einsammeln möchten. Aber ich habe halt keine.

II: Ja, das ist auf jeden Fall finde ich ein sehr, sehr guter Punkt. Da kann ich mich auch in meiner Schulzeit noch daran erinnern, weil ich war auch immer eher Typ geordnetes Chaos und ich habe das immer nicht verstanden, warum, wenn ich doch alles parat habe, warum das System dann irgendwie zwanghaft ändern, oder?

B: Ja. Und ich habe auch eigentlich meine Not- meine Art zu notieren, ist unfassbar ordentlich und strukturiert. Also ich habe da immer so eh quasi ganzes Blatt mit fein säuberlicher Überschrift und so. Und die sind dann aber halt alle auf diesem Stapel an Chaos. Und wenn sich Lehrer meine Blätter angucken, dann sind sie: ‚Oh wow, [NAME] das ist ja voll sortiert. Warum ist deine Mappe nicht so?‘ (*lacht*)

II: Aber die Lehrer, die dich schon länger kennen, die wissen dann ja wahrscheinlich auch, dass du das ganz gut selber im Griff hast, oder?

B: Ja, also eh das wissen die meisten Lehrer, das sind vor allem so einige, die da immer spezifisch sind und meine Englischlehrerin nicht. Die ist damit okay.

I1: Sehr gut. Ist das auch deine Lieblingslehrerin, in dem Sinne?

B: Ja, ich mag meine Englischlehrerin, die ist allgemein sehr nett, die macht guten Unterricht.

I1: Sehr gut.

B: Die ist auch eh, die ist auch so quasi ähm so streng, aber auf die freundliche Art so.

I1: Streng und Fair?

B: Im logischen Sinne und nicht über-streng.

I1: Ja wahrscheinlich auch fair und transparent und all so was, was dann einfach auch ...

B: Mhm. (*bejahend*)

I1: ... dazu beiträgt, oder? Oder würdest ...

B: Ja.

I1: ... du generell sagen, dass sie eine Eigenschaft hat, die du dir von all deinen Lehrern wünschen würdest, jetzt abgesehen auch von dem Verständnis für deine Organisation oder die Gruppenarbeiten. Irgendwas, wo du jetzt sagen würdest: ‚Boah, ...

B: Wir hatten –

I1: ... wenn das alle Lehrer hätten, dann wäre schon allen geholfen‘?

B: Sie ist einfach allgemein so eine eh von diesen Lehrerinnen, die einfach so zwar zeitgleich streng ist, aber halt trotzdem so, dass es in einem logischen Rahmen streng ist. Also sie sagt jetzt nicht: ‚Nee, nee, das muss jetzt aber unbedingt so und so, weil ich das so mag.‘ Sondern sie ist eher so eh: ‚Macht es wie ihr das braucht, solange es dann organisiert ist.‘ Und die ist dann halt auch nicht irgendwie direkt immer am Maulen, wenn man irgendwie was weg hat, sondern sagt: ‚Ja okay, jetzt dieses eine Mal ist okay, aber nächstes Mal ist es am besten wieder da.‘

I2: Mhm. (*bejahend*) Aber du hast ja vorhin schon die Oberstufe erwähnt. Ähm willst du dein Abitur machen und was willst du so für Leistungskurs nehmen? Wahrscheinlich wäre Englisch auch ein gutes Fach für dich, oder was meinst du?

B: Ja ähm. Ich hatte, ich hatte letzte Woche noch die Hospitationen, also Leistungskurs angucken und ich hab' mich auch schon entschieden. Also ich nehme auf jeden Fall Englisch und Biologie. Und ähm ich habe vor, Abitur zu machen.

I2: Englisch ist auf jeden Fall eine gute Wahl. Ich hatte dazu Pädagogik.

I3: Ich hatte auch eine Naturwissenschaft.

B: Ich hatte kurz den Gedanken Mathe zu nehmen, aber ich glaube, das ist doch keine so gute Idee.

I1: (*lacht*) Mathe-LK, ey, oh Gott. (*unv.*)

B: Der Lehrer, der mich begeistert hat. Der hat das so erzählt, so als wäre er selbst von Mathe einfach total begeistert so ‚yey, Mathe‘. Und das ist etwas, das springt dann sehr leicht auf mich über und ich war danach dann so ‚yey Mathe‘. (*lacht*)

I1: Und dann ist das am Ende nicht dein LK-Lehrer und du so: ‚Nein, nicht yey Mathe.‘

B: (*lacht*) Nein, bitte nicht Mathe. (*lacht*) Das hat dann dafür gesorgt – der Gedanke hat dann dafür gesorgt, dass ich mich um entschlossen habe und gesagt habe: ‚Ja okay, vielleicht dann doch kein Mathe‘.

I1: Aber wie cool, dass er dich da so begeistern konnte. Das ist ja auch eigentlich eine Fähigkeit für einen Lehrer, die man sich eigentlich auch immer wünschen würde, oder? Das man selber ...

B: Auch wenn ich den Typen irgendwie im Grundkurs kriege, ich dreh am Dinkelkeks. (*lacht*)

I1: Dann kann man ja Mathe immer noch schriftlich im Abi machen. Als Drittfach oder so. (*lacht*)

B: Ja.

I1: Sehr cool.

I2: Dürfen wir vielleicht auch fragen, ob du mit ADHS, ob du da schon von klein auf irgendwie auch Medikamente gegen nimmst, oder wie ist das bei dir?

B: Ich nehme Medikamente seit der zweiten Klasse. Also in der ersten Klasse gar nichts und es war auch alles unfassbar schlimm, weil ich nirgendwo wirklich hinterhergekommen bin und permanent unkonzentriert

war. Und dann nehme ich seitdem ich – seit der zweiten Klasse Medikamente und irgendwann hat sich das dann eingebürgert, dass ich Medikamente nicht immer nehme, sondern tatsächlich eher selten. Also ich nehme die, an denen ich weiß, ich habe heute unfassbar viel vor mir und unfassbar viele Fächer, in denen ich mich stark konzentrieren muss. Also wenn ich an einem Tag irgendwie Mathe und NB³ habe und dann noch irgendwie Deutsch und Englisch obendrauf, dann nehme ich auf jeden Fall Medikamente. Wenn ich da sehe, ja okay, das ist heute nur irgendwie Kunst und Englisch und Sport, dann lasse ich das eher weg. Weil ich dann weiß, ja, okay, das ist jetzt nichts, wo ich mich durch-konzentrieren muss.

I2: Also hilft dir das schon so an so Tagen, wo du super viel vorhast, dass du dann einfach konzentrierter bist?

B: Ja, definitiv.

I1: Hast du denn sonst vielleicht so kleine Routinen oder so kleine Verhaltensweisen oder so einfach für dich entwickelt? An Tagen, wo du vielleicht dann trotzdem dich vielleicht weniger konzentrieren musst, aber sagst: ‚Okay, dafür nehme ich jetzt noch keine Medikamente‘? Also hast du da irgendwie so für dich ein System entwickelt, oder machst du das ein bisschen wie es kommt?

B: Ich hab’ meistens immer irgendwie sowas an solchen Tagen wie Häkelsachen mit oder Zeichensachen, also Zeichensachen habe ich sowieso immer mit. Aber dann habe ich die Tendenz da nebenher irgendwie zu zeichnen oder zu häkeln, weil ich dann immer was zu tun habe mit den Händen und mit den Augen, weil ich kann halt trotzdem zeitgleich zuhören und mitmachen.

I1: Und sind deine Lehrer, der auch offen und sagen: ‚Das ist voll okay, mach das, Hauptsache du kommst hier mit‘?

B: Die meisten. (*lacht*) So, da ist meine Deutschlehrerin, die ist dann immer so ‚Ja [NAME], pass doch auf‘. Die ist da.

I1: Und du so: ‚Ich pass auf‘?

B: (*lacht*) (*unv.*) Ja, die ist da einfach weniger verständnisvoll.

I1: Ach ärgerlich.

³ Es ist nicht klar, was hier gemeint ist. Möglicherweise handelt es sich um einen Transkriptions- oder Aussprachefehler und es sollte NW (=Naturwissenschaften) heißen.

B: Oder an manchen Tagen habe ich auch mal so kleine Ohrstöpsel, damit ich nicht permanent – weil ich habe so eine Sitznachbarin, die knackt ihre Fingerknöchel, tippt auf ihrem Tisch rum mit Fingernägeln.

I3: Das lenkt dich schon extrem ab?

B: Ja, oder hat so kleine Glitzer Steinchen, mit denen sie die ganze Zeit herumknistert. Und das sind Geräusche, die sind irgendwie so hoch und dann macht mich das total kirre. Da brauche ich immer so kleine Ohrstöpsel, weil die filtern diese Geräusche raus.

I3: Also, du kannst dann ganz normal dem Gespräch folgen und dann, so was, wird dann einfach quasi so dumpf weggemacht?

B: Ich glaube, die gehen auf hohe Frequenzen und filtern die raus, so dass ich, wenn da vorne der Lehrer redet, dann höre ich das noch. Aber wenn meine Sitznachbarin neben mir hier irgendwie rum klickert und klackert, dann ist es weg, oder zumindest leiser.

I1: Sind das so elektrische? Also das sind jetzt keine normalen Ohropax, oder?

B: Doch, es sind tatsächlich ...

I1: Echt?

B: Es sind einfach ganz normale ... Es sind so kleine Gummi-Ohrstöpselchen mit so kleinen Luftlöchern. Ich weiß nicht, *wie* sie funktionieren, aber sie funktionieren.

I3: Hast du die vom Arzt bekommen? Oder hast du dir die einfach irgendwann gekauft und gemerkt, ja bringt was?

B: Meine Eltern haben die immer irgendwie rumliegen, weil die, wenn wir auch auf Konzerten sind oder so, oder allgemein auf lauterer Veranstaltungen. Mein kleiner Bruder nutzt die auch immer.

I3: Ja, ich benutz die auch. (*lacht*)

B: Die sind quasi einfach so im Familien-Vorrat immer vorhanden. Weil, man weiß nie, wann man sie jetzt braucht.

I3: Genau, ja. Und wenn es dir auf jeden Fall hilft, dich zu konzentrieren, dann warum sollte man sie nicht benutzen, ne?

B: Und sonst habe ich auch eigentlich immer einen Kopfhörer drin mit, meistens leiser, Musik. Also auch wenn Kopfhörer eigentlich nicht erlaubt sind, aber sie sind halt da.

Alle: (*lachen*)

I1: Du kannst es nicht ändern. (*lacht*)

B: Genau.

I3: Aber solange deine Noten in der Schule gut sind, sollte es denen ja auch glaube ich auch eigentlich egal sein, oder?

B: Das ist denen nicht so egal. Wir dürfen auch, wir dürfen kein Kaugummi, keine Mützen. Es gibt Lehrer, die sagen, wir dürfen im Unterricht keine Jacken tragen.

I3: (*unv.*) Jetzt während Corona, wo ihr lüften sollt?

B: Ja, es ist, es ist mir ein Rätsel.

I1: Das ist ja echt wild.

I2: Hat ja jeder Lehrer so seine Macken.

B: Alle Fenster sind offen. Wir sitzen im vierten Stock so hoch, dass es richtig arsch-kalt wird im Winter.

I3: Das glaube ich. (*lacht*)

I1: So eine Schneewolke zieht an euch vorbei. (*lacht*)

B: Keine Jacken für euch. (*lacht*)

I1: Krass. (*lacht*) Aber findest du – also würdest du sagen, dass das, es generell eigentlich sinnvoll wäre, wenn sowas wie Kopfhörer und so Zeichensachen oder Häkelsachen für alle Schüler dann erlaubt sind? Oder glaubst du, dass es dann schwierig ist? (*unv. Internet stockt*) Wer macht das wirklich vielleicht einfach, um nicht mehr dem Unterricht zu folgen?

B: Also ich denke, es ist definitiv sinnvoll, wenn es erlaubt ist, in Arbeitsphasen zumindest, also wenn wir irgendwas schreiben sollen oder so. Da ist es auf jeden Fall sinnvoll, weil da, dann sieht man ja trotzdem, wer macht da jetzt gerade seine Aufgaben, oder wer nicht? Beim Zuhören nehme ich die auch meistens raus. Also zumindest die Kopfhörer. Und, aber sonst denke ich halt auch schon, dass es echt sinnvoll wäre, würden die Schulen aufhören zu sagen: ‚Nee, Handys, Technologie, Kopfhörer, alles Böse, das lenkt ja alle nur ab.‘

I1: Ja.

B: Weil's halt einfach für viele Leute trotzdem hilfreich ist. Die meisten schreiben auch auf dem Tablet mit und dann gibt es trotzdem Lehrer, obwohl wir diese Tablets zum Teil sogar von der Schule gekriegt haben. Die sind so ‚nein, nein, nein, hier wird nicht auf Tablets rum geschrieben‘, die was weiß ich ... Was war das Wort nochmal? ‚Die Autokorrektur macht euch euer Schriftbild komplett kaputt.‘

I1: (*unv.*) Natürlich, so wie Jugendslang auch das Deutsch verhunzelt, weil wir alle auf einmal nicht mehr vernünftig Deutsch reden können.

I2: Und wie ist das sonst so? Dürft ihr sonst Handys oder so in der Schule benutzen, oder auch gar nicht?

B: Also Handys sind auf den Fluren verboten, außer es sind Oberstufen-Handy-Flure.

I1: (*unv.*) Sogar extra Handy-Flure.

B: Es gibt auf jeder Etage einen Flur, der ausgezeichnet ist als Handy-Zone, wo die Oberstufenschüler ans Handy dürfen. Und sonst haben wir in der Klasse noch mal eine eigene Regel, dass Lehrer, wenn sie uns im Unterricht am Handy erwischen, das Handy dann einkassieren dürfen und dass man dann für, ich meine ein oder zwei Monate, jeden Morgen sein Handy in den Schrank einschließen muss und es dann nachmittags bei der Schulleitung abholen muss.

I1: Krass, das ist streng.

B: Ja, es machen nicht alle Lehrer, also die meisten sind da trotzdem so ‚ja okay, juckt mich jetzt nicht so wirklich, ist euer Abschluss‘. Und dann gibt es Lehrer, die sind da so richtig akribisch und du sitzt letzten Endes nur da und knabberst irgendwie an deinen Fingernägeln unter dem Tisch und die sind halt trotzdem so ‚Handy her, jetzt‘.

I3: Ja, okay.

I1: Ja, kennt man. (*lacht*)

I3: Gut, haben wir noch eine Frage, die wir an dich stellen möchten? Ich glaube ...

I1: Ich glaube wir sind so weit durch.

I3: Wir sind so weit durch. Hast du noch eine Frage an uns, [NAME]? Möchtest du irgendwas wissen? Hast du noch was ganz dringend auf dem Herzen, was du uns als angehende Englisch Lehrkräfte vielleicht mitgeben möchtest?

B: Nein, ich glaube nicht. (*lacht*)

I3: Sehr schön. Also, dann würde ich sagen, dass wir durch sind mit den Fragen und dass wir die Aufnahme dann jetzt gleich stoppen werden. Vielen lieben Dank für all deine Information. Du wirst uns definitiv sehr viel weitergeholfen haben.

2. Eine junge Erwachsene mit ADHS: “... and I think a lot of us people with ADHD learn a lot through video games and through just experiencing things.”

Interview von M. Mirzaei Atabadi, Forosan Habibi und Hermann

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einer jungen Frau geführt, die ADHS hat. Die Erstsprache der Interviewpartnerin ist Englisch, Deutsch hat sie ab ihrem sechsten Lebensjahr gelernt. Im vorliegenden Interview beschreibt sie ihre Erfahrungen in Bezug auf das Lernen von Spanisch in der Schule und Filipino in ihrer Freizeit. Die Interviewpartnerin unterstreicht während des Interviews, wie wichtig es für sie ist, dass sie ihren persönlichen Interessen nachgehen kann – und wenn dies nicht während der Schulzeit möglich ist, dann davor oder danach. Für formales, bzw. schulisches Fremdsprachenlernen spricht sie sich für Aktivitäten aus, die Spaß machen, z.B. analoge und online Spiele und die Nutzung von Multimedia. Allerdings räumt sie ein, dass das meiste Lernen entweder in Immersionsituationen (medial oder in Person) stattfindet, oder, wenn jemand ein genuines, persönliches Interesse am Lernen hat. In dem Interview beschreibt die 20-Jährige außerdem, wie sie digitale Tools auf verschiedene Arten und Weisen nutzt: Um ein Netzwerk mit gleichgesinnten Freund*innen rund um die Welt aufzubauen, mit denen sie vorrangig auf Englisch kommuniziert; um ihre Pflichten und ihren Terminplan zu organisieren; und um ihre Bedürfnisse in spezifischen Kontexten mit assistiven Technologien zu erfüllen.

Summary

This interview was conducted with a young woman with ADHD whose primary language is English and who learned German after the age of six. In her interview, she also discusses her experiences learning Spanish in school and Filipino in her leisure time. The interviewee highlights throughout her interview how important it is that she can pursue her personal interests – if not during school time, then before and after. For formal language learning, she advocates the use of ‘fun’ activities, including multimedia and online and analog games. However, she acknowledges that most learning takes place either in immersion situations (via media or in-person), or when there is a genuine, personal interest in doing so. In the interview, the 20-year-old describes how she uses digital tools in several ways:

To create a personal network of like-minded friends around the world, with whom she communicates primarily in English; to manage her obligations and schedule; to meet her needs with assistive software in specific contexts.

Samenvatting

Dit interview werd afgenomen met een jonge vrouw met ADHD wiens primaire taal Engels is en die Duits leerde na haar zesde. In haar interview bespreekt ze ook haar ervaringen met het leren van Spaans op school en Filipijns in haar vrije tijd. De geïnterviewde benadrukt in haar interview hoe belangrijk het is dat ze haar persoonlijke interesses kan nastreven - als het niet tijdens schooltijd is, dan wel ervoor en erna. Voor het formele leren van een taal pleit ze voor het gebruik van 'leuke' activiteiten, waaronder multimedia en online en analoge spelletjes. Ze erkent echter dat het meeste leren plaatsvindt in situaties waarbij men ondergedompeld wordt in een taalbad (via media of persoonlijk), of wanneer er een oprechte, persoonlijke interesse voor is. In het interview beschrijft de 20-jarige hoe ze digitale tools op verschillende manieren gebruikt: om een persoonlijk netwerk te creëren van gelijkgestemde vrienden over de hele wereld, met wie ze voornamelijk in het Engels communiceert; om haar verplichtingen en agenda te beheren; om in specifieke contexten/situaties in haar behoeften te voorzien.

I – Interviewer*in (*Interviewer*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I: Here it is, all right. Uhm, yeah, if you don't want to answer any question or so on, you can just skip it or give the question back to us. So how are you today [NAME]? First of all.

B: Tired like always, but other than that good.

I: (*laughs*) All right. I'm a little bit tired as well. So, what are maybe two things you love to do in your spare time?

B: I like playing video games and drawing mostly, and writing. So that are three things: video games, writing and drawing. Lots of a creative stuff and storytelling related hobbies.

I: Nice. Do you do this after school, or are you still in school?

B: I am currently studying [SUBJECT] and uhm because of the courses that I'm taking the semester specifically, I've been able to do art also for classes. And well I've always liked – tried to tie in doing art for school, but other than that, I do my hobbies kind of during, before and after. In the mornings, I get up early enough to have like two hours to get ready and then have some extra time to just do my own thing before classes. Uhm, because for me it's very important to be doing something for myself before I do schoolwork, because it just helps me focus more. Which obviously is very difficult if you're in uhm high school and you have to get up at five just to catch the bus. Then in that case you don't get that extra time. Uhm, but nowadays I have a lot more free time to actually like do my personal projects. That helps a lot with being able to focus for one or two hours on stuff I don't want to do.

I: Yes, you spoke about high school. And we know that German is your L2, that is obviously why we are speaking English right now. So, when did you move here like begin to learn German?

B: I okay – So I have been living here since I was seven or so. So, my German is fluent, it's just that English is more comfortable. And I've been learning German ever since we moved here, so since I was seven and the thing that helped with that was being exposed to the language and having it all around me and having no other choice then to learn it. Uhm I've also learned a bit of Spanish for school and the thing that always helped in that setting was creative learning. So, with songs, or a video game, or a card game. That helps a lot more than just reading the words and translating them. Uhm, and then I also know like smatterings of other languages from watching shows in that language. So again, the whole exposure thing is very big and helpful.

I: Uhm. Yeah, what language subjects did you really have at school? Because I, uhm I think it's time tough to implement these artistic ways of getting to know a language.

B: Yeah, I had – the only classes that I had, where I actually learned a language like from scratch was obviously English and then the Spanish class. In the English class I had a teacher who would have us perform like

parts of a play. Like we performed a part of Frankenstein, I think, once. And she would also each week come in with a song that we would listen to at the beginning. And then in the beginning of the week we'd listen to it and then translate it and then we'd listened to it again later in the week and talk about it a bit more. Like in terms of how we like it and what themes it's discussing. Uhm, in Spanish class I remember we listened to a song once or twice. And then we also watched a show in Spanish with German subtitles. But still like that exposure to the language in form of a show helped a lot with like realizing how people use it in day-to-day life.

I: Yeah, you said you also learned Spanish. So, are you in the process of learning Spanish right now?

B: Not anymore. I learned it as part of school. And then when I switched schools, I dropped it because they didn't offer it at the new school. Uhm, but I, I- it's like there are certain things that have stuck with me. And I can sometimes understand like simple phrases still. And I think it's mostly due to those few instances of creative learning in terms of watching a show or listening to a song or we spent a month in Spain, and that also helps.

I: Yeah, just getting the input in like non-formal-setting somehow.

[...]

B: Learning the basics in a formal setting, is I think a good start like learning the basics of: 'Hello? How are you? My name is ... Where can I find this?' And like just everyday stuff is good, but once you get like to a certain point, you need to just like be exposed to the language to learn. Well, or I have. Uhm, I am also talking to two people from the Philippines a lot and just by proxy of talking to them and hearing them talk to each other, you pick up a few like things here and there. So, I think exposure to the language in terms – like through watching a show or playing a game is very important.

I: In general, how do you think ADHD has influenced your language learning experience?

B: I think it makes it definitely harder, like once you get older. Like as a kid, obviously kids learn things very quickly, especially if they are exposed to it twenty-four-seven. But later on, it's very much like: The fact that I remember to even – the fact that I don't remember to even like pick up the Spanish book, or the Spanish app, or whatever, already kind of slows you down. Because if you don't remember to do something, you obviously

can't do it. Uhm, and then also because a lot of language learning classes that I've taken always followed the concept of: 'Here is the word, here's the translation. Memorize it.' That doesn't work great if it's not done interestingly.

I: Yeah, I fully get that. I learned Japanese or tried to learn it. And it was really like: This is the word, learn it.

B: Yeah.

I: And this was the whole process basically.

B: Yeah, I do think that learning like language learning apps are a step in a good direction in terms of giving you a visual along with the word, *but* I think the most I've ever learned was actually going to a place or watching a show in the language.

I: So, were you generally allowed to use apps during your school time?

B: Uhm, I, so – I don't think apps were a huge thing or mentioned much when I was like learning Spanish, because this was like already three, almost four years ago, uhm, so there weren't just a lot of like popular apps to use and also this was at a time when teachers were very, very against using phones in class even to research. Uhm, and the teachers I had were kind of either the teacher wouldn't be very good with technology and therefore we weren't allowed to use it. Or the teacher was very: 'No technology ever!' This ... n- None at all! Not even to research. Or the teacher would just not be very good at all (*laughs*).

I: (*laughs*)

B: But uhm, there – like the Spanish teachers I had were either treating us as if we were very young kids and it felt a little like demeaning. Or they would be just assholes. And just be mean to us for no reason.

I: Yeah.

B: Uhm, ...

I: (*interrupts*) Yeah, I thought you might have had more use of those apps as you were like further up the brink of the digitalization –

B: Yeah, it really has not picked up much since now. But like, before now, very few teachers would let us, uhm, research using our phones in class up until like, uhm, I think it must have been 2018 or 2019 is when I got a lot of teachers that were like: 'Yes, just use your phone, look it up'. Uhm, and I think it depends on where you are. Uhm, and the – like, the staff of the

school, because, uhm, my old school had a lot of older teachers that didn't really get technology and weren't really willing to let us use it. There were a few here and there but not like – I don't think they made use of it as much as they could have.

I: Yeah. Was the same in my school time. We weren't even allowed to, uhm, take it out. So, uhm –

B: Yeah.

I: Like, are there now any apps? As you said, there was quite a development until now that.

B: Uhm.

I: That ...

B: Yeah ...

I: ... would have helped you in your school time?

B: Uhm, I think that Duolingo is a good one, because it reminds you that it exists.

I: (*laughs*)

B: Uhm, it also has a reward system. My partner uses it and had a streak of like 83 days or something. Uhm, so that definitely helps if you are actually willing to learn. If you have a passive interest in a language, I do not think anything can help you, honestly. But if you actually want to learn, then, uhm, there is a lot of apps. But I think Duolingo is what I have seen around the most. Uhm, but I think it is a very tricky thing to mention an app or a game or anything to students. Because when you are in a classroom setting, you are kind of in the mindset of 'I don't want to listen to this person'. Uhm, but I think that a good way to introduce basic vocabulary would be using a sandbox game, such as Minecraft. Because you have the image of what the thing is and then if you hover over, you know what it is called. So, you could use that to teach like food or different materials, or stuff like that. Like, uhm, I know a friend of mine used to play Minecraft in English and actually learned some, like, food stuff through that. Uhm ...

I: And there is also a community aspect maybe –

B: Yeah.

I: So ...

B: Absolutely ...

I: I learned – yeah, go ahead, please.

B: (*laughs*) Yeah, uhm, Minecraft. I am using Minecraft as an example, because it is such a free roam game, where you can do a lot with. And uhm, Minecraft can also be very easily used to build like community and learning to communicate with others in the language, because of the chat function. Or even if you are in person, you can give them a task like ‘build a town together!’. Then you are forced to communicate on who builds what and where it goes and what blocks are used and it is just like – I think Minecraft is applicable to many, uhm, educational contexts.

I: Yeah, it could also be made into an app, which could be ...

B: Yeah.

I: stopped by the teacher when he says like ...

B: Yeah.

I: I, uhm, I will be teaching for the next couple of minutes and then we will turn.

B: Absolutely.

I: At ...

B: Yeah.

I: Uhm, are there many, like, any other things, for example, time management, setting priorities or like alarm clock apps, schedulers?

B: Yeah. Uhm, so recently I took medication for a while, but it ended up causing depression, so I had to stop it. But while I was taking it, Google Calendar actually helped a bunch, because you can set when the notifications come in and you can color-code things, and it is very good, but ever since I have been off meds it has not been working for me. Because there is not enough of a reward for doing the task that I put in the calendar. So, I think if there is an app, where you can, like, customize a calendar, get notifications and then maybe get a, like, point reward for doing the task. That would, I think, help a lot. Because the reason, things are hard to do for me, and tasks are hard to do, is because if there is no reward for it, I do not see why it is useful to do. Uhm, so like, for example the task is ‘unload the dishwasher’ and you will get 5 points for that and those 5 points can be exchanged for a like customizing your in- game avatar or in-app avatar or something. Like, something like that would be useful, but I have not seen

any app that really like, makes it playful to do a calendar. Like keeping your schedule and stuff.

I: Yeah. Uhm, that really transitions very well to some of the next questions. So, what would be an app that if you had like, all the money, all the developers. What would you create?

B: Yeah, I definitely go with that idea of like a calendar app where you can color-code things and customize them. And set like notifications specifically, and you can do all the things that Google Calendar already does. But then also add a feature where you have a little avatar, and you can customize them. And uhm, maybe even do some interaction with other people's avatars. So, like, create this game within this calendar. And then, if you do a task on your calendar, you get points that you can redeem for, uhm, I don't know, a few minutes of talking to someone else, or customizing your avatar. And just make doing things fun by giving you a reward and something to work towards.

I: Yuh. Really good answer, thank you. (*laughs*)

B: (*laughs*)

I: Uhm, coming a little bit away from the time management apps, uhm, are you using, like, text-to-speech apps and the dictate-function?

B: I personally don't, usually, but since I write and draw a lot, my hands and wrists sometimes start hurting. And then I use them. So, it's more like a physical accessibility than actually helpful. But that's only because a lot of the dictate functions and apps, uhm, are like when they read out the text you – it's a little clunky at times and a little difficult to listen to because though readout things that like – you – when reading, formulate differently like numbers are read differently, when you read them than a dictate function does it. And the dictate functions also read out like the brackets and stuff and it can get very disorientating to hear 'bracket open blah-blah-blah bracket close', so in my opinion dictate functions need to be a little more like, made more flexible and be able to recognize certain patterns that you say differently. But that's, that sounds so advanced that I, I don't know, it's like something like applicable but ... Mm yeah, I don't use dictate functions a lot because there they just don't make it any easier.

I: Ok, so you don't think that the dictate function right now can help people with ADHD?

B: I think it can. It's just a person-by-person basis, because some people can like overlook the open bracket, the closed bracket and like the commas and like when they say numbers, but I personally have also dyscalculia. So, anything with numbers kind of loses me. So, when they start reading out twenty million numbers, it's disorienting, but I think it can and has helped people. So, I don't think the function in itself is bad. I just think it can be refined to help more people.

I: Right, so can you maybe remember instances where it helped you or friend of yours?

B: Uhm, there was one text that wasn't hard to understand, but it was hard for me to sit down and read. So, I put on the dictate function and was just doodling while I listened and that definitely helps. Like uhm, when it works for me, it works some simple texts that I'm just struggling to like focus on. When it doesn't work, it was complex things that I already don't understand and then, after like, focus fully on the text. Uhm, but it definitely helps with like easier to understand things and things that are already kind of get on some level.

I: And so to motivate you as you can just do something else whilst listening.

B: Yes ... Yeah.

I: Uhm, I or rather we as we were talking to [NAME OF THE LECTURER], uhm, said that you use autocorrect, Google Translate and Grammarly ... Yes.

B: Uhm, I don't use Grammarly simply because, when I, I downloaded once and it got in the way of my personal writing, which is a lot more like, you have a lot more grammatical freedom when you're writing creatively so I didn't download Grammarly, but autocorrect and Google Translate and also Google Docs and like Google has some very good tools for like working with other people uhm, and working in general, but Google not Google Translate, just autocorrect in general is very helpful because it teaches me how to write certain things correctly, because if you write something wrong, it's like 'hey, this is wrong' and bright red. And then if you click on it, it will show you how to write it correctly and be like 'did you mean this?'. And it helps like internalize how to spell things. Something that always bothered me, was when teachers complained about us typing because you don't learn how to write words when typing, but you do, it just then has a focus on the letters and not the movement of a pen, uhm and it. I've

learned how to spell pretty complex or complex for my standards words because of autocorrect, correcting them every single time and being able to see the correct thing.

I: Yeah, so you don't internalize wrong spelling over years, you just write it down.

B: Yeah.

I: What would you maybe then advise teachers or me as a future teacher to make it easier for ADHD people in their daily life?

B: Uhm. I think always the first step is always ask them what they personally think, they need and if they don't have any suggestions, I would honestly start off with like, uhm ... Like paying it close attention to what they do good in and see if you can figure out from there but if they do know this lesson and do whatever they're like, hey, the small accommodation would help or here's some extra time. Or, I can't do group work, then just let them not be able to do certain things because I think that's something that always bothered me was, uhm, I wasn't allowed to not be able to do something and I am still not allowed to not be able to do group work, but I also think that putting games into your class plans really helps like, doing a lesson where you're playing Minecraft altogether and have certain tasks or even like playing memory can really help. Just like make it fun to learn.

That's a big, big part of it I think for me and don't get upset if a student seems like they're not paying attention by drawing or fidgeting or doing whatever, because chances are they're just going to do it more then, like they're going to say that they're going to hear you go a stopping going to be no, I'm just going to do it more now because that's the reaction I always had was like hey stop drawing, I'd get embarrassed at first and then go right back to doing it either because I couldn't stop myself or because I just didn't like the teacher and wanted to keep drawing like. I think it's important to trust your students to know to an extent what helps them once given that like opportunity to learn what helps them uhm and I think a lot of us people with ADHD learn a lot through video games and through just experiencing things.

I: So, you think like digitalization with like laptop classes, gamification and maybe also scaffolding through these games as you yeah, you really live the experience, the learning experience that would be really beneficial.

B: I personally have been able to focus better since online classes. This obviously doesn't really translate to like work ethic because I think every person with ADHD will tell you that their ability to do tasks has gone down, but the fact that more teachers are like include or I've seen, some teachers include gaming in and like creativity more in this context is very helpful and I think it's very important to digitalize classrooms because it will open the gates to new ways of learning.

3. Eine junge erwachsene Person mit ADHS: *“I was so good at elementary school how can I be so bad now, what the hell.”*

Interview von Josephine Dogan, L.L., Anna-Lena Michalik und einer ungenannten Person

Zusammenfassung

Dieses Interview ist ein relativ langes Interview auf Englisch. Die befragte Person ist eine junge erwachsene Person, die erst in der Universität festgestellt hat, dass sie ADHS hat. Die befragte Person ist ein*e deutsche*r Studierende*r, die*der Animation im Bereich Gaming studiert. Nachdem im Interview zunächst die Studien- und Universitätswahl der befragten Person und ihr Interesse an (digitaler) Kunst (z.B. Zeichnen während der Unterrichtsstunden) besprochen wird, wendet sich das Interview den Erinnerungen der*des Befragten an die Schulzeit zu. Die befragte Person erörtert, wie ein Schulwechsel den Unterschied zwischen einem*r ‚schlechten‘ oder ‚guten‘ Schüler*in und ‚negativen‘ oder ‚positiven‘ Erfahrungen ausmachen kann und wie sich diese Gefühle wiederum darauf auswirken können, wie sie*er sich in der Klasse, mit der Lehrperson und im Umgang mit den Mitschüler*innen gefühlt und verhalten hat. Folglich dreht sich das Interview stark um die Erfahrungen der befragten Person im Zusammenhang mit sozialen Interaktionen während ihrer Grund- und Sekundarschulzeit. In diesem Zusammenhang wird auch erörtert, wie die ‚Sonderbarkeit‘ der befragten Person in der Mittel- und Oberstufe von ihren Mitschüler*innen und Lehrer*innen unterstützt bzw. nicht unterstützt wurde. Ein Schwerpunkt des Interviews ist außerdem die mangelnde Unterstützung oder das fehlende Verständnis für das ADHS und Lernschwierigkeiten durch die Lehrer*innen in der Oberstufe und was die Lehrer*innen nach Meinung der befragten Person hätten besser machen können. Die interviewte Person geht davon aus, dass sie sich mehr angestrengt hätte, wenn sie unabhängiger gewesen wäre und/oder ihre eigenen Ideen in die Aufgaben einbringen hätte können. In Bezug auf das Englischlernen waren Medien, insbesondere Medien in einem informellen und/oder sozialen Umfeld, am hilfreichsten für die befragte Person, die es bevorzugte, die Dinge auf ihre eigene Weise zu tun, und die sich für die digitale Kunst interessierte. Gleichzeitig mochte die*der Interviewte es nicht, öffentliche oder langweilige Dinge tun zu müssen, wie z.B. etwas zu präsentieren, Texte zusammenzufassen oder Dinge auswendig zu lernen, wie z.B. Vokabeln.

Summary

This interview is a relatively long interview, which is in English. The interviewee is a young adult who only realized during university that they have ADHD. The interviewee is a German university student who is studying animation in gaming. After discussing the interviewee's choice of studies, universities, and how they got interested in the art and digital arts in the first place (e.g., drawing during lessons at schools), the interview turns towards their memories of what school was like. They discuss how changing schools can make the difference between being a 'bad' or 'good' student and having 'negative' or 'positive' experiences and how these feelings can affect how they felt and performed in class, with the teacher, and compared to classmates. Therefore, the interview revolves a lot around the interviewee's experiences with social interactions during their primary and secondary schooling. Relatedly, the discussion also addresses how their 'weirdness' was or was not supported by their fellow students and teachers, especially in middle school and high school. A key focus of the interview is the lack of support or understanding of their ADHD and learning difficulties by their high school level teachers and what they think teachers could have done better. They argue that if they could have been more independent and/or put their own stamp on assignments, then they would have been more engaged. In terms of English language learning, media, especially media in an informal and/or social setting, was the most helpful for this interviewee who preferred doing things their own way and who was interested in the digital arts. At the same time, they did not like having to do public or boring things, such as present anything; summarize texts; or memorize things, like vocabulary.

Samenvatting

Dit interview is een relatief lang interview, dat in het Engels werd afgenomen. De geïnterviewde is een jongvolwassene die zich pas op de universiteit realiseerde dat ADHD een rol speelt. De geïnterviewde was een Duitse universiteitsstudent die 'animatie voor gaming' studeert. Na het bespreken van de studiekeuze van de geïnterviewde, de universiteiten en hoe de interesse in kunst en digitale kunst groeide (bijv. tekenen tijdens schooltijd), ging het interview over op herinneringen aan hoe school was. Er wordt besproken hoe het veranderen van school het verschil kan maken tussen een 'slechte' of 'goede' leerling zijn en het hebben van 'negatieve' of 'positieve' ervaringen en hoe deze van invloed kunnen zijn op hoe

leerlingen zich voelen en presteren in de klas, bij de leerkracht en in vergelijking met klasgenoten. Daarom draaide het interview veel om de ervaringen van de geïnterviewde met sociale interacties tijdens de lagere en middelbare schooltijd. Hieraan gekoppeld volgt het gesprek ook hoe 'anders zijn' al dan niet werd gesteund door medeleerlingen en leerkrachten, vooral op de lagere school en de middelbare school. Een belangrijk aandachtspunt in het interview is het gebrek aan steun of begrip voor ADHD en leerproblemen door leraren op de middelbare school en wat leraren beter hadden kunnen doen. Meer zelfstandigheid, of meer kansen om een eigen stempel op opdrachten te kunnen drukken, zorgden voor meer betrokkenheid. In termen van het leren van de Engelse taal waren media, vooral media in een informele en/of sociale setting, het meest nuttig voor deze geïnterviewde die de dingen liever op eigen manier deed en geïnteresseerd was in digitale kunst. Tegelijkertijd bleken presentaties in/met publiek of saaie dingen zoals teksten samenvatten of dingen uit het hoofd leren, zoals woordenschat niet de meest geliefkoosde activiteiten.

I – Interviewer*in (*Interviewer*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I: Alrighty [NAME], nice to have you here today.

B: (*chuckles*) Thanks.

I: Let me start of easy by asking ... Like how you are today? I think I have already asked that but just.

B: (*chuckles*) I am doing ... I am doing alright.

I: Alright. (*very quiet*)

B: I think. I am kind of nervous but ...

I: Did you have a good day or?

B: Yeah, I mean a pretty unproductive day to be honest. (*chuckles*)

I: Yeah, I think it was the same for all of us but ... I think that's just the holidays now, kicking in and ...

B: Yeah.

I: I think that is like right now that is, is the final (*unintelligible*) we have got to do so.

B: Yeah, yeah ... (*unintelligible*) have much to do at this point (*chuckles*).

I: Ok ... Yeah, [NAME] can you maybe tell us a little bit about yourself, about your background like your age or where you are from stuff, like that.

B: Sure. So, my name is also [NAME], again (*chuckles*). I am twenty. I am a student. I study animation in game at the [NAME OF A UNIVERSITY] in [GERMAN CITY]. I am also like, from near [GERMAN CITY] and what else ... Yeah, I guess, my ethnicity is that I am like – that I am from the Middle East, I am Arab. But I was born here. I do not speak Arabic very well (*laughs*). So that's a little fun fact, I guess.

[...]

I: And how did you come up with these (*unintelligible*) studies. I mean it is ... Yeah, how did you come up with it?

B: (*chuckles*) Yeah, it is more of a specialized thing for sure.

I: Mhm. (*affirming*)

B: I was trying to find a way to kind of have my passion of being – just like art and stuff like that to use that in a more practical sense. I like animation, I like video games as well and there was like a, there was like this kind of – I don't remember what you call it, but they introduced that study course at [NAME OF A UNIVERSITY] in [GERMAN CITY] at one point. I do not know. I guess they were invited, and they were allowed to introduce the study course there and I happened to be there at that time, and I was like: 'Wow, isn't that interesting?' (*chuckles*). And I mean there is quite ... little – like in terms of like the study course, like you don't really find that in Germany a lot. I mean. I think there is like other Universities in [GERMAN CITY] and a few scattered around but this one was like the closest to where I live and also, it's got a pretty good standing. I guess like, like, like, it's, it's, the professors are very competent.

I: So ... So, I assume you already were a little bit interested in arts before you started studying? Does (*unintelligible*)

B: (*chuckles*) Oh yeah, definitely.

I: Did that start at school already? Or was that always a passion?

B: I think I would say that I have always kind of been doing art, like since I was a kid. It did not become like more of a serious hobby until I was like,

I think twelve-ish. Somewhere around that age. Like eleven probably ... Yeah, I think I, (*chuckles*) I started getting into like digital art especially because I started drawing on a very broken iPod touch screen on like a tiny app (*laughs*) and that was how I got into digital art then. But yeah. It just always has been a thing I guess that I liked.

I: Yeah, I think a lot of students actually – or at least for me it was like that, that I always enjoyed drawing or painting while in class when I was kind of bored. (*chuckles*)

B: Yeah. (*chuckles*)

I: Then I just (*unintelligible*) and it got out of hand always.

B: Yeah. (*affirming*)

I: But I think that goes for most students for some reason.

B: Yeah, that was the best practice ever if you could just like, draw during class. (*laughs*)

I: Yeah, we have all discovered our inner Picasso during these sessions.

B: (*chuckles*) Very true, yeah.

I: Okay so, we already got a little bit into school, or the whole school thematic. Can you tell us a little bit about your school time? Like – what's your – like for example in primary school, is there any experience you have, that comes to your mind?

B: Oh God, that is an interesting question. Cause I have like two widely different experiences. Cause ... from first to second grade I lived somewhere else, like close to [GERMAN CITY]. And I went to a school there. And I guess because I had always been a bit shy, it was like, I don't know, I had a like really hard time there and did not really make a lot of friends. And then I switched schools because we moved away and like, I think it was like, from one day to another, I was just like – all of the sudden that I had like a ton of friends and was a lot more extroverted than before. So yeah, primary school was kind of interesting.

I: Okay.

B: (*unintelligible*)

I: So, would you, like in retro perspective, would you say it was rather positive or neutral or negative or would you say it changed, when you changed schools?

B: Yeah, I mean again, like when I changed schools it became like very positive. Because it also kind of – I think I also just like was a better student then, I guess, which makes sense, I mean, if you feel more comfortable in your school environment than that probably would help you in your studies overall. But yeah, I mean it went from being pretty bad to pretty good.

I: Okay you just mentioned your performance in school if I am not mistaken. Would you say that that had affected your overall experience in school? Like the way you felt about school?

B: (*hesitates*) Yeah ... I would say so because I guess when I was like in first and second grade when I was still in the other school, I felt like I was lagging behind a lot because I was just like not listening or whatsoever. And that kind of also made it uncomfortable because I really did not like (*unintelligible*) when my teacher spoke to me because I always felt like I was being like put on a spot. And I guess when I changed schools I kind of got like a really big ego. You know how like kids can sometimes be like very confident, like over-confident. To the point where I was like ‘Oh I could do all of this so well. How could you guys not do that? That’s so easy’ (*laughs*). And I was definitely that kid. It was like – I had like – I had like a friend who I had like a friendly rivalry with, and we were always like battling each other for the best grade. That definitely was not the case like when I was like in high school but (*laughs*). Yeah, it was really funny, I guess.

I: Okay, you just mentioned like your high school time. Did your experience change when you went to like the Gymnasium later on? I assume, you – did you go to the Gymnasium after primary school or?

B: Yeah, I did, I did, yeah.

I: Ok and how did your experience – or did it change? Was it the same experience at the Gymnasium?

B: Mh (*hesitating*), I guess one thing that I noticed right (*unintelligible*) when I look back, what kind of changed for me was that I like the environment was a lot more serious than it was in elementary school. And I remember I guess in elementary school I had a lot of teachers that were very supportive of how – I guess ‘weirder ones’ (*shows quotation marks in the air*). Like I was a bit of a like, like, I would like – I was really into writing, and I would write stories that are kind of like gory and my teachers would not be very supportive of that (*chuckles*). And then I got into 5th grade and

to the Gymnasium and my teachers were like: ‘What the fu** are you doing?’ and just like ‘what the hell, what is this?’ and they were very much – I think at one point I had like a teacher who called my dad in to speak with him, because of the weirdest situation ever, I will try to keep this short but it was because – you know how kids had those like friendship books or whatever, where you could like, I guess write in and create a little profile for yourself or whatever. And a friend gave me hers and I filled in and months later she gave it to the teacher for him to fill it in. I do not know why she did that, but I guess she just did and he called in my dad because I apparently wrote down that as a hobby I like driving over people with a bike or something like that, like something completely strange, I don’t know what the hell I was thinking as a child (*laughs*) but yeah sorry, anyways to get back to the point.

I: Oh, that is fine. (*quietly*)

B: To get back to the point, yeah I guess I was in the realization that being like very outly weird, was not necessarily that accepted so I needed to become a lot more shy and insecure for those things when I got into the Gymnasium and I guess that kind of continued onwards and then ... I think only like towards the end of my high school experience that kind of left and I was just like feeling very different about whatever people were thinking of me. But that took quite a while for me because – you know how teens can be. They ... would just like overthink every interaction and immediately think that somebody is going to judge or say something crazy. But it is really not that bad.

I: Yeah, I can relate to that.

B: I hope that ...

I: I mean I still do that occasionally today, so it is – I think that is kind of a habit that takes along but it is more important during our like teenage years, I guess.

B: Yeah, you are just like a lot more sensitive.

I: Yeah true.

B: I hope that answers the question by the way, I think went on and on. (*unintelligible*)

I: That’s completely fine. There are no right or wrong answers here it is about your personal experience so.

B: Okay.

I: When you talk about like experiences like this it is actually – it gives some context which is good.

B: (*laughs*) Riding over people on my bike gives so much context.

I: Yeah (*chuckles*) it is your experience, I guess.

B: It does, totally. Totally is an experience. (*laughs*)

I: You already mentioned a teacher of yours ... like ... to be a little bit more ... (*unintelligible*) what happened in class? Would you say ... How is the experience within class (*unintelligible*) friendship, social interactions? How did you – how is class for you? To put it like in a broad question.

B: (*laughs*) I guess it really depended, because there were definitely (*unintelligible*) things – I guess there were definitely classes that I really liked and would actually put effort in, but everything I didn't really feel like putting effort in was really hard and I guess I wasn't used to that because when I was in elementary school I felt like everything came to me really easily, so I was kind of (*unintelligible*) with the realization 'oh, I actually have to put effort into this' and not just kind of mindlessly draw or something (*unintelligible*) and I guess I definitely struggled quite a bit. I think in like fifth and sixth grade I have like pretty bad grades overall and ... yeah that (*unintelligible*) – I felt like really weird because I was like well, I was so good at elementary school how can I be so bad now, what the hell.

I: Was it because you were simply not interested in certain topics? Was that the issue? Or did you feel like this was the issue?

B: Not necessarily that – I mean in retrospect now – I guess like knowing that I have ADHD, it's like I couldn't (I could) definitely say that they were some things that I just completely couldn't like concentrate on unless I really put like effort into it. And I guess that's kind of the thing that – like unless something is inherently interesting, and I want to put effort into it, it just feels like such a (feet), like I have to like ... like it's like – it's actually hard to concentrate my brain on the thing and I guess it was kind of the experience that I felt that ... like whenever my dad or (something) well would be like 'surely it can't be that hard to sit still in class and not draw as something like'. And I would be like 'sit still'? (*unintelligible*) What do you mean, (*unintelligible*) it feels impossible at some points, I guess.

I: Would you say that the – it's a little bit about your perspective – what would you say the teachers could have done anything different to ease this experience for you? To *(unintelligible)*

B: What could have done something different?

I: I don't – like just in general – like the way.

B: No, no, you said something could have done something different, I didn't understand what you said *(interviewer unintelligible in background)*. Oh, okay sorry.

I: The teachers could have done something differently in order to make it easier for you to concentrate or focus on the topic.

B: That's actually a pretty good question. I am not quite sure because I feel like a lot of teachers were even like really unwilling to accommodate students that were *(unintelligible)* known for some type of like learning difficulties and stuff like that *(laughs)*. Like there was a lot of teachers who were even kind of complicated about that. And it wasn't that at that point it wasn't like I had known, or anybody had known that there was anything there that was making it difficult for me. So, I didn't really – at that time I didn't think like 'oh this is normal'. Like I was just thinking 'oh well, I guess it is just the way it is'. I guess in hindsight ... maybe. But also, if you are not diagnosed, it is really hard for teachers to actually make something easier for you ... yeah, I mean there were definitely like classes that were structured in a way that is easier to follow for people that like I guess lack concentration at times. And I felt like the more engaging a class would be, the more I was willing to engage with it as well. Like if it was just like okay, I am going to stand at the blackboard for 45 minutes and just go on and on and on and on and on like without even asking a single question or something like that.

I: Okay so tasks where you had to engage with the topic or with other students or the teacher or – can you be a little bit more specific in terms of that?

B: Can you repeat the question? *(laughs)*

I: I am sorry. You just talked about classes being more engaging for you *(interviewee shortly interrupting)* which made it easier for you to participate and actually do something in class. *(sound in the background)* Did I

understand that correctly? (*interviewee confirming*) (*interviewer unintelligible*) And was that in relation to like the classes or the tasks being more engaging to you or the teacher or?

B: I guess teachers being more engaging in the way that they would be like more open and nicer I suppose and also tasks that actually felt like ... that weren't – I guess – what is a good example? Trying to think but I don't know anything at the top of my head. But I guess like tasks that were more engaging and actually involved just like you putting in your own effort and you putting in your own like – what's the word – come on, I forgot the word. But just like actually getting the influence of the students into the task that isn't just like 'oh okay here is a task sheet please do it' type thing right? Like I felt was a little bit more involved (*unintelligible*) like group projects and stuff. I felt like I was also more engaged in ...

I: Okay so, maybe tasks that were a little bit more differentiated or ... like not your common 'read this text, write a summary' type of task so to speak. So those, (*interviewee confirming*) (*interviewer unintelligible*) those weren't really helpful. (*interviewee confirming*)

B: Yeah, I felt like the – like if it was more practical or if it was just like more of a ... breath of fresh air I suppose, it was more interesting to me and more easy to follow (*interviewer confirming*) which I feel like I think that goes for most people I suppose (*interviewer murmuring*). I hope – I think – probably right? I don't know. (*laughs*) Maybe.

I: Yeah, definitely ... Were there any kind of tools within class or out of classroom that you used to study or that helped you study? I don't know – did you have any digital tools for example?

B: Hmm, no, I definitely didn't have any digital tools or something. Honestly, I feel like for the vast major of my school experience I (*unintelligible*) completely (*winged*) it. As I am like, okay, hope and pray that if I just like write down stuff that I am going to actually learn it but then also not (*unintelligible*) it was never really that effective. I guess, I always just kind of (*laughs*) was like 'okay let's try our best here', but I don't think that I actually had much in terms of tools to help me study. I guess, sometimes if it a person counts as a tool, I have an older sister who ... in certain classes she would help me study (*interviewer murmuring*) which I thought was pretty helpful. If another person who has a good grasp on a topic explains it to me (*interviewer murmuring*) in a more calm environment like when I was at home. (*interviewer murmuring*)

I: Hmm, okay so basically just for me to summarize it. You had – your sister kind of supported you in school and helped you study but you also took your own individual notes to take along – to write down some progress or what happened in class.

B: Yeah, I mean to be honest I felt like there were definitely phases where I would just be doing practically nothing for school. At least it felt that way. And then there would be phases where I would definitely like try harder. I think over all actually – because I just mentioned that with my sister – like I think for me it was always like for as long as I feel I need the help, I am going ask for the help. But the second that I realize okay, I can do that on my own, I would be like really – I don't know like it would distract me to have another person there and I would just like want to be on my own and try to study again which wasn't always effective, but I guess it was just a feeling that I had.

I: So, you enjoyed working with others to a certain (extend) but you (*unintelligible*) preferred (*sounds in the background*) individual learning like (*interviewee confirming*) like your own style.

B: Yeah. Sometimes I think it was like 'okay I need you to stop talking'. (*unintelligible*) (*laughs*)

I: Would you say that this changed during your school time? Like that – when you were younger, you were more into group work, (and/yet) later on, you were more into individual kind of learning?

B: Hmm, yeah, I think later on, I was more into like doing stuff individually and at my own pace ... Yeah, I guess it was more so that I felt like at the end of my school experience I was kind of confident that I can do those things without like other people's help and with just like kind of trying to do most of the stuff on my own (*interviewer murmuring*) and kind of – I think I would just – I was getting more easily (*irritable*) in the sense that other people were around. I just be like (*unintelligible*).

I: Yeah, I think that is something that happens to a lot of students later on. I mean especially after puberty, people just change up to certain degrees and I can definitely relate to that (*unintelligible*) because I think I became like more of an individual learner as well.

B: Yeah (*interviewer murmuring*) I remember I used to like sometimes study with friends in school ... like I think, like whenever I got older, it was just so hard for me to concentrate in that situations because I would be

so (*unintelligible*) to (start/stop) talking with my friends and stuff like that and just be distracted by everything and everyone, so I was always just like it was almost like okay I am going to put myself into jail so I don't talk with other people. I am going to remove myself and be isolated (laughs) so I don't get distracted.

I: Hmm, I want to reach back here a little bit because you already talked about, or you mentioned ADHD. May I ask when you were diagnosed with ADHD?

B: Actually, very recently. Hmm, (*unintelligible*) it was like – what's the date again? Okay, it's December. I know it's December, why did I just have to look at my phone for that, Jesus. (*laughs*) You would think that it is something that I know. Ah, okay, it was I think in September of this year. That or August. I guess it was also the thing that when I was a child, it was also diagnosed but like not taken seriously, so it was like oh yeah, I guess that's there, and my parents completely forgot about it so. I guess it was diagnosed when I was 5 or 6 or something but then completely ignored and then (*unintelligible*) was only kind of – I only kind of brought that up again like in my head (then) later this year, I suppose.

I: So, like, ADHD per se, like as a, like as a diagnosis had any role during your school time?

B: No, like I was just sort of like – I had the impression that I was a pretty anxious person, like when I was a teen, cause I guess I had friends who like saw therapists and were diagnosed with certain things and what not, so I was always like under the impression that what I felt was very similar to how a lot my friends were describing like their anxiety and what not and I was always like it is probably something along those lines but I never necessarily looked into it until I grew older.

I: So ...

B: I never like thought it was anything concerning like attention span and learning difficulties and stuff like that.

I: So (*unintelligible*) ok, no, never mind, fine, sorry.

B: (*laughs*)

I: It's just always have to like – I have this guideline and what now and I always have to (*unintelligible*) these questions that I want to ask, but ok no you have to stick to the guideline right there.

B: (*laughs*) It's all good don't worry.

I: So, in terms of that there no real – were there any supporting systems in place for you? Did you notice like for example like in the English classroom? Did ... like in terms of that there were like any tools that helped you study or that were like a bit more individualized for example?

B: I guess the way, that language learning in general went for me, was that I would actually just not at all be learning through school really, it was mostly just learning it on my own through like media and stuff like that. I think a lot of teens nowadays also experience that they you know, you get on the Internet, and you see a lot of the media on there is in English and you also maybe movies and shows and books or whatever that are in English. And yeah, I guess I completely learned it through that, and I also had like a friend in school back then who was like American, so I spoke with him English all the time. I don't actually think I learned English through school like at all. (*laughs*) Like it was like this bit (*hand motion pinching fingers together*) like it was just tiny. I guess it was the basis and the rest I just kind of taught myself I felt.

I: Yeah, I feel the same. I feel like that we – that my grammar for example got a little better (*unintelligible*). Ok I – my grammar really got better during university but like the basics I picked up at school. But the whole proficiency within talking or like appliance of English came naturally later on when just ... (*hand motion*)

B: Yeah, it's really just through like talking with other people and stuff like that. Because I feel like you can't really teach that to people just through like a lecture or something. It needs to be applied. I mean, I feel like even the English you learn in school for the most part isn't necessarily the casual type of English that you would use in conversation, right? I always found it interesting in school that the way you learn how to tell the time was to say something like quarter past nine, but I don't feel like I heard that coming from a native speaker ever. Like they would just say something like nine fifteen or something like that, right?

I: So, ... so basically you said that you learned (*unintelligible*) better for example English outside of the classroom than within the classroom?

B: Yeah, I mean I guess what helped in school was that – I mean the only way the that I felt like my English improved through school rather was that in English class I would then be very eager to like actually talk and I don't know like, sometimes when the teacher would say like 'who wants to read

out this passage out?’ be very eager to do that as well. Again, I feel like I had a bit of an ego where I was like ‘haha, I’m so much better like my peers because I know how to pronounce ‘th’ and not mispronounce it horribly’. *(laughs)* Yeah, I felt like it was more out of my own volition, not so much because the lecture was like amazing or something.

I: Was there anything in particular, particular that you like that could have like improved the spirits that would have made the English foreign language classroom more attractive for you or more?

B: Oh! There is definitely one thing that I guess – it was like one thing, I felt was helping me a lot. In the beginning, I think it was like 6th grade, we had a teacher who was very strict but only speaking English in class like even for speaking to other students and stuff in class, and I thought this was very helpful. And then we had like after a year, we switched the English teacher, and the guy didn’t really enforce that at all onto us and was like ‘oh yeah just speak German, I don’t care’. And I think that – had that actually gone through like the entire time I was like in school, that would have probably been a lot more helpful because I feel like again like you need to kind of apply it. What’s the point of English in school if you don’t really use it much?

I: And in terms of again like *(laughs)* tools or – I don’t know, did you have any issue with time management? Was that an issue for you, or?

B: Yeah!

I: Do you think – sorry – do you think it would have been helpful like for the teacher to create a schedule or put up a clock for you or I don’t know?

B: Hmm ... That’s a good question because I feel like, I feel like I remember, I knew one person in our school who kind of got accommodations due to his ADHD. And it was that he was allowed to type on a laptop during exams because he just like – his handwriting was so messy that the teachers couldn’t read it. And also, because he took a lot longer to write than other students, and I felt like – whenever I heard about that I was like ‘damn, I wish that I had that’ because that, so much, that teachers be like ‘I can’t read whatever the fu** it says, like it’s so hard to read’ and I felt like that was really helpful. I guess also – I guess in class rather exams themselves. I don’t know, I guess a little bit more *(unintelligible)* having a little bit more ... I wish teachers wouldn’t have been so upset with me whenever I seem I was like, just like out of it and not listening whatsoever and I think

(*unintelligible*) when I was younger that was like something that I was super self-conscious of. That I always felt like, because I seem like I was just like in another dimension or something and a lot of teachers would point that out and maybe make fun of it or just like be getting mad at it and stuff like that. I guess, I felt like it was – it would have been nicer, had that been something that if I was diagnosed, (*unintelligible*) teachers could have just looked at it like and been like okay I guess, yeah no, maybe don't just start saying mean shit. I don't know necessarily what they could have done in terms of like tools like in a more practical sense because I have ever seen that like in my school experience. I actually don't know what are like some examples for that? The one that I know of is stuff like getting more time for deadlines or stuff like that which I guess I never did I kind of do think would have been helpful.

I: I can – one thing we are for example dealing with right now, is an attempt on how to teach English basically, like a guideline somewhat, and the general notion is to provide a certain choice when it comes to learning and not to force a certain task upon students like for example when presenting something. Then instead of making students read out something you could also like present it like in a freer way or that you can make a play out of it. Like it really depends on the context and it's hard to generalize this whole thing but basically to implement the element of choice when it comes to tasks. And I don't know if that is something that would have made it easier for you?

B: Yeah, actually now that you mention it, I did have an English teacher toward the end of high school who was like, like that she was willing to give us options for stuff like that and that she would – I mean like maybe we had like a book or something and she would be like: 'Here are two different tasks and you can choose between the two' and then one was maybe summarizing it and one was kind of more creative task and I thought that was really nice because you're not like given an easy route or anything. I didn't feel like that was what it felt like. It wasn't like 'oh, okay you don't have to do the task' but it was like you get to have a different option that might be more aligned to how you study. So yeah, I do think that would have helped.

I: In terms of tasks again: were there any specific tasks that you struggled with? Is there any task that you remember (*unintelligible*) like the type of task for example?

B: I mean every time we had to present something that was just an absolute nightmare obviously. (*laughs*) I mean I don't know if it is that obvious, but I definitely didn't appreciate having to present anything for that matter. Also, just say, if it's just something like 'okay here is a text, please summarize it', I felt like it was the most boring and pointless thing ever. If it didn't have like much of a – what's the word? It's like barely any input from yourself and its barely anything that you're getting out of, I felt. Also, I think whenever, like, when I was, when I was younger, and we still had to do like those like vocabulary tests and stuff like that ... I *hated* having to learn vocabulary. That was also the case when I was then learning French as well. I thought it was like so grading because I was like: 'Why do I have to learn this like at this very moment? Why do I need to know the word for, I don't know eh, baseball field or something like that? Why aren't you teaching me words that I actually need to use?' (*chuckles*) and I, I thought that was really annoying and also just because I can't memorize anything. Horrible (*unintelligible*) just a nightmare.

I1: Didn't you just like it because (eh) because – I mean you ... were rarely right good at it or like repetitive or?

B: Definitely, definitely the repetitiveness of it was something, is something that I felt like really effected, ehm, my, my concentration on tasks as well as – just like if I in my head, kind of judge the usefulness of a task and I feel like it's a waste of time, I get very frustrated with it because I'm like 'wow, now I'm here and sitting there like for two hours having to deal with tasks that, I feel like, isn't actually bringing me anywhere'.

I1: Hmm. (*approving*)

B: Ehm, (*deliberating*) yeah that mainly.

I1: So, so basically having a goal or notional sense behind a task?

B: Yeah, yeah.

I1: Like 'why am I doing this right now?' or having this ...

B: Yeah

I1: ... this idea of 'why I am doing this', is or was important for you.

B: Yeah and then again I, I – there was definitely some things that I felt like I struggled with more than my peers but I guess again like at that point it wasn't something I was super conscious of. I just kinda felt like 'wow, I can't memorize stuff at all unless I do it for like ages and practice it for like

days on end ... why is this so hard?’ and that also frustrated me, and I felt like, hmm, a task was a lot harder for me than it probably should have been.

I1: Hmm, (*approving*) eh this might be a little bit, I don’t know, weird question but ...

B: (*chuckles*) Go ahead.

I1: Yeah, were there like any certain kinds of where you felt being denied like access to (*unintelligible*), or like, maybe not in terms of you saying ‘I know you can’t be in here right now’ but rather the way the cast⁴ was designed or the way a teacher acted or something, something in terms of that?

B: Hmm ... (*deliberating*) there was like one instance that I have in mind that was a teacher that was very set on having organized notes and everything, so we had to have a folder and we had to ehm hand that in every few weeks for her to grade it, and she would be super particular about every little detail of it, and I remember ehm I put like a ton of effort into having mine look really nice because I knew how strict she was about that, and it was like so much effort because I have to rewrite my notes all the time because they just looked so messy, and I ended up still getting a really bad grade. I think it was like a four minus or something ehm because and I quote, eh, I wrote the texts in that folder with different colored inks then, and it was not always the same one, one time it was blue and the other time it was black and the other time it was green and apparently this was horrible, because it didn’t look organized.

I1: Wow ...

B: And it was like – it frustrated me so much.

I1: Yeah.

B: So much that I – (*chuckles*) cause I felt like it was so like, I felt like it – there were students who were like naturally in kind to have really nice handwritings and to be really organized and to have dates on every single page and that’s great for them but like some students don’t do that, I feel like for some students that isn’t like, li-like some students don’t benefit from having the dates on a page necessarily cause, I didn’t care if I have a date on there or not it didn’t make it like harder or easier or whatever for me to study, so I felt like it was requirements that I had to fulfill that like

⁴ It is not clear what is meant. Supposedly this is a transcription or pronunciation mistake and the interviewee meant to refer to a ‘task’ or ‘class’.

for others – they could like initially just hand in their folders and it was already perfect and for me I had to like redo the entire thing. (*chuckles*)

I1: Ehm, were there any kinds of materials that helped to study, or did you like, during class like, I don't know for example videos, digital media, pictures anything?

B: Hmm (*deliberating*) I feel like certain thing – I definitely liked watched those like YouTube like teaching videos and what not eh, like – I think for math and stuff like that I used to do that quite a lot for history as well like ehm, I think it was mostly stuff especially like that I could just like listen to while doing something else and kind of feel like I'm getting a lot of input from that ehm, and also just because those videos were a lot shorter than classes so that means that I could just like 'ok, I'm gonna put on that video, it's ten minutes, my whole concentration is gonna be focused on that video and then it's gonna be over. I'm gonna have all the knowledge that my teacher was trying to convey to me in four lectures so' (*chuckles*) that was always nice, I liked that.

I1: Ehm, so were talking about experiences that were discouraging or not as positive like the, the portfolio thing, eh, was there anything that or how was your motivation during school? Would you say that that changes or shifts?

B: Ehm (*deliberating*) yeah, again I guess it definitely – there were definitely different factors to it. So, on one hand there was a factor, if I thought the topic overall was engaging ehm, and on another hand I guess it also heavily depended on my like mental state at the time, and there was definitely times where I just felt like I couldn't do anything for school at all. My motivation was like, just like in the basement if, if you wanna call it like that ehm ... And also like having teachers like – if I had teachers that knew I could get along with ehm that was always very motivating but if I felt like I had teachers where I would genuinely have to like, be fearful (*chuckles*) that was extremely demotivating. I felt like, I was always – it was like a scary experience to get into class and ...

I1: Yeah. (*approving*)

B: ... and have to sit there.

I1: Ehm, so ... maybe like on a contrary, was there anything that that motivated you that kept your motio-, that kept your motivation high or ...?

B: Hmm (*deliberating*) again, any topic that interested me – the motivation would probably be higher also I think when in a class like with people that I liked, I guess. Cause you know how in the – I guess in the higher school part of school here in Germany, ehm you just kind of get jumbled up in different classes and you're not with the same people in every class obviously ehm and I noticed that definitely – like in the classes I had where I knew like very little people I would be like a lot less willing to engage with the class and I'd be like very ... I would just kind of waiting for it to get over because I was just like unhappy to be there in the first place (*chuckled*) so whenever I had people there that I knew, I was comfortable around that was very – that was, that was motivating.

I1: Ehm, alright. Eh and maybe as a final question, eh is there – would you, would you think of any way that your motivation could have uhh been fostered or you know, could have been better? Like you said there were certain instances with ehh, like just the way school was, that demotivated you or kept your mind motivational – you just were demotivated in general. Can you come up with any way that just could have been avoided or ...?

B: Ehm, (*deliberating*) I mean there's definitely some things that obviously can't be avoided, like if I'm just like doing horribly for example and there is just like zero motivation in my body, then it's probably not gonna get much easier even if teachers really try but I guess ehm for – just in general ehm what you mentioned, just like having choice when it comes to things and not feeling like you're being kind of pushed into one little – like it's like I have to attire the same rules, I fit myself into same shape that my not necessarily be comfortable (*chuckles*) ehm yeah if I, if I'm given, if I'm given options and given room for kind of do things my own way and more of my own pace, I feel like that would have been a lot more motivating and not felt as (*unintelligible*)

I1: Alright, I think that was about it from me. Anything that you want to add or ...

B: Hmm, I think it's a good question, do I have anything to add hmm (*chuckles*) I don't, I, I don't.

I1: Yeah, I was – just thought maybe one of my fellow students has a question that I forgot to ask or anything

B: Sure, sure if there's anything you wanna ask still then go ahead.

I2: No, I just wanted to thank you for sharing your experience with us.

B: That's, that's nice thank you as well. (*chuckles*)

I2: It was interesting.

B: Alright. I don't – I don't think I have anything else to add though other than – I don't know. Thank you, guys, for being very welcoming and very nice. This was, this was a nice experience. (*chuckles*)

4. Ein junger Erwachsener mit ADHS: “*Writing is boring. I love to talk. I have to concentrate.*”

Interview von A.B., Alexia Kosma und Nazlıcan Yildirim

Zusammenfassung

Dieses Interview ist ein relativ kurzes Interview. Das Interview ist auf Englisch und fand in Deutschland mit einem Erwachsenen statt, der ADHS hat. In dem Interview geht es hauptsächlich um ADHS und Sprachenlernen. Der Befragte erklärt, dass er gerne Sprachen lernt und was das während seiner Schulzeit in Bezug auf ADHS bedeutete. Er fand Aufgaben im Sprachunterricht langweilig, die viel Konzentration erforderten, wie z.B. das Schreiben, und er fand Aufgaben interessant und nützlicher, die mehr Interaktion und soziales Verhalten ermöglichten.

Summary

This interview is a relatively short interview. The interview is in English and took place in Germany with an adult who has ADHD. The interview mainly covers ADHD and language learning. The interviewee explains that he loves learning languages and what that meant during his school years in terms of having ADHD. He found tasks in the language classroom that required a lot of concentration boring, such as writing, and he found tasks interesting and more beneficial that allowed for more interaction and being social.

Samenvatting

Dit interview is een relatief kort interview. Het interview is in het Engels en vond plaats in Duitsland met een volwassene met ADHD. Het interview gaat voornamelijk over ADHD en het leren van talen. De geïnterviewde legt uit dat hij graag talen leert en wat dat betekende tijdens zijn schooljaren in termen van het hebben van ADHD. Hij vond taken in de taalklas saai, vooral die taken die veel concentratie vereisten, zoals schrijven, en hij vond taken die meer interactie en sociaal zijn mogelijk maken interessanter en nuttiger.

I1, I2 – Interviewer*innen (*Interviewers*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I1: Let's talk about our research topic. Ehm yeah. So, we have some more specific questions about the topic, we're going to discuss with you today. The first thing I would like to ask you is, what is your first language? I think you have already answered this and which foreign languages do you speak? Maybe you could focus more on the second part of the question.

B: Ehm, the languages I grew up with is English and German. But German is better as I lived in Germany my whole lifetime. Ehm, I've got bit of basic knowledge in Portuguese because I had to learn that when, when I did my Abitur. I've got really, really basic knowledge in Arabic, because I did ehm yeah Islamic sciences in [CITY]. Yeah, I had to learn Arabic there. But it's really, really basic and I've got really basic knowledge in a language which is called [LANGUAGE]. It's a, it's a minority language of about two thousand speakers. It's a, it's a language yeah, my family speaks and which is spoken in the area where my dad comes from. (*unintelligible*) It's a mix out of [LANGUAGE] and [LANGUAGE], the [LANGUAGE] language.

I1: Ah, that's very interesting, so you have clear – clearly a connection to languages, as I can see. Ehm, and which languages would you like to learn? Would you maybe like to improve the ones you have started with more or would you like to learn a new language?

B: I would, would love to improve my Portuguese because that's a Romance language, could be easy for me to, to learn Spanish, for example and eh Italian and I wasn't too bad at speaking Portuguese, but it has completely gone now, so I would like to improve eh speaking Portuguese.

I1: Yes. Of course, Portuguese is a nice language, which I would also like to learn it too. Ehm ok so, ehm did you enjoy the foreign language subjects more or less than other subjects in school and why?

B: Ehm, I enjoyed them more than yeah hard sciences like physics or mathematics, but I enjoyed them less like subjects like or politics or religion and that. Tha- So it's like in the middle field I'd say.

I1: Yeah, in the middle. Ok, I see. And then which one of the four aspects of foreign language learning, these are reading, listening, writing and speaking, did you have ah more difficulties with in the school? What do

you feel? And what do you think is the reason for that, for these difficulties?

B: Writing, I've got. Yeah, writing was the most difficult one, when I had to learn languages. And I don't know, I couldn't, I don't know what it's – I think it's boring. Writing is boring. I love to talk. I have to concentrate. I think it could maybe also be down to my ADHD because you have to concentrate and you have to have like a nice writing and sometimes my writing is a bit faster than, than my thoughts in my head and sometimes my thoughts in my head are a faster than, than I can write, so.

I1: Yeah so. So, you could say – excuse me. Ehm, so you could say that that maybe speaking was the most ehm maybe improved skill, of those four when it comes to language?

B: Definitely. Yeah.

I2: Maybe for writing you need to put that into a fit structure. So maybe that it might be the reason.

B: Yeah, yeah. That but could be a reason yeah.

I1: And my last question would be: Have you noticed any differences to classmate of yours without ADHD during your language learning or language acquisition process in your school life? And if yes, mention some examples.

B: Tha- i- ... That is a hard question, I don't know and I noticed like differences between people who don't have ADHD and people and myself in school in general. I mean I went to a special school. I went to the Hauptschule and I did my Abitur later and now I'm studying, so there must be a problem. Bu- But I don- I can't, I can't break it down to language learning. So, I can't really tell you. You know?

I1: Hm (*affirming*), ok I understand. So, you haven't really seen any difference – you haven't noticed in the classroom when you were learning English that there is yeah a specific difference or with your classmates.

B: For English it's really hard because I was, I wasn't always in front of my classmates in English, so ...

I1: Hm. (*affirming*)

B: So, I can't really tell you for English but I'm, I'm not the, the normal English learner because English has been a foreign language to, to my classmates, compared to my (*unintelligible*)

I1: Yes, right. I always forget that you're bilingual. I have to concentrate on your foreign languages. (*chuckles*) Ok, thank you.

I2: And how about Portuguese? Have you learned it informally?

B: Pardon?

I2: Ahm, did you go to any Portuguese course?

B: Yeah, yeah no I learned it in school, I had to learn it in school. And ehm, with Portuguese ... sometimes it was really hard for me – is to remember the vocabulary and to learn it in school and I had real problems with that but a friend of mine, she is from Brazil and and I went to Brazil for a month on a on an extended holiday and it was easy for me to adapt to Portuguese there and I had the feeling that I learned Portuguese quite fast because that was not in a in a dry and boring environment, like, learning Portuguese in class.

I2: Hm. (*affirming*) I can take on with the questions, and also I think what you're saying leads to my question, because we said ehm, have you noticed whether your language teachers have applied a different method or different materials for your learning and maybe in your class, in your Portuguese class, if they use more authentic materials where you can feel more like you're living the language, it will be easier for you?

B: Yeah, I think so.

I2: But do you think they were – they used different methods and materials? Can you give any examples of your teacher?

B: Ahm, (*thinking*) well they were just the, I guess the normal thing like learning with a book, learning like grammar rules by heart, learning yeah ... We had to learn vocabularies. That's what they did. Wasn't really like interacting and talking and that.

I2: Ok, so it wasn't really inclusive or on your speaking.

B: No. You mean yeah especially for ADHD or ...

I2: Aha. (*affirmative*)

B: Ah, okay. Well, most teachers – I did it when – at the Kolleg where ehm I did my Abitur and most teachers didn't know that I had ADHD. I didn't tell them.

I2: And would you prefer if they used different materials for you? Or ...

B: Ahm ... No, I wouldn't prefer that, because I don't want to be like a special kid or something like that. I would just like to do the normal things and I wouldn't like to use different materials.

I2: Makes sense.

B: It would probably be easier, but I don't know if it would make life easier for myself.

I2: Thank you, I understand. Ahm, and that did ADHD teach you regarding your language learning or acquisition in school?

B: What ADHD taught me?

I2: Yeah.

B: (*Thinks for four seconds*) It's a hard question. (*chuckles*)

I2: (*chuckles*) It's fine, you can take time to think.

B: I've, I've, I don't know if it's maybe – if it's just for ADHD, personally, I don't like to see – look at it ADHD as an illness. Ahm, it's, I don't know, it's ... just, just a different way of thinking maybe? So, so I don't know if it's down to ADHD or not, but I had like a, a troubled school life. Ehm, I had severe problems at school. So, I think that's something what ADHD or maybe being a troubled child told me to, to think outside of the box. Not have a like a direct school life. I'm, I'm studying special ne- needs education myself and I don't think there are many teachers out there who had (*unintelligible*) same school an or had experienced the same school system as the pupils at a special needs school, so I think that's something which, which is quite good compared to, to other students who just went to, to a Gymnasium, to a college.

I2: And we also don't think it as an illness and that's basically the reason for the interview because in the future we're going to be teachers and we want to be as inclusive as possible and we want to know how we can improve our classes so that our students with ADHD feel more comfortable.

B: Yeah.

I2: And do you have any advice for us in that sense? What do you think is important for us or any peers or teachers to know?

B: Well, I, I think that, that's ... On one hand, this neurodiversity thing, on one hand, I think it's a good thing because there they don't see ADHD or autism as illnesses, but on the other hand, I see, like the opposite direction which that thing has taken, that, they divide, um, people, and ... put into

some categories and this neurodiversity thing I feel like on Instagram and TikTok and stuff like that becomes like a trend. And personally, I don't want to have it as a trend and uh, I, I just want to, I just want to be treated normal, and, uh, and yeah. Maybe ... maybe I'm a bit different and I just want to be treated normal and that's why I would love that every person would be treated normal without having like special names, uh, like, neurodiversity or ADHD. And I think, as a teacher, the best thing as a teacher to do is to have, to stay in the middle ground, if you get my drift.

I1: So, it's about the categorization. Uh, it's mostly about this categorization, I mean, neurodiverse and ... not neurodiverse.

B: Yes. Yeah, yeah, I just, I just wanted to, I just want to be treated normal. That, well, that's just my personal opinion. If you asked someone else with ADHD, or ... somebody with a, uh, not a neurodiverse thing, like autism or something like that, maybe, uh, they'd tell you something different. But personally, I just want to be treated normally and yeah, and don't take things too serious. Yeah.

I1: Okay. Yes (*affirming*), that makes sense.

I1: Have you developed strategies as an adult that help you with your language acquisition with respect to ADHD, I mean, in comparison to when you were a kid?

B: Uh, no. I wouldn't say exactly language acquisition but, uh, developed some strategies because, uh, I can't take the ADHD medication because I feel sick from it, so I had to live without it. And I read a lot of books, and I have, like a really structured timetable. I do like a timetable every day, and uh, and that – that's a skill I developed, and I do a lot of, um, I use Excel for example and I have a really detailed and structured calendar. If I wouldn't have that, I wouldn't know what to do and I wouldn't do anything for the, for example, last week I forgot to do that calendar and I achieved hardly anything for the university. And that's something which really helps me.

I2: Did you do those for the language learning process too? I mean, or do you do it for, um, let's say for Portuguese and Arabic? Did you use the same strategy for every language?

B: For everything, not just languages. It's for everything, just to have a schedule. And at the moment, I'm not, I'm not learning any languages, so ... Yeah, I just have this structured timetable.

5. Ein Mann mit ADHS: “Well, I am a big bullet journal aficionado, so my bullet journal keeps everything planned for me. It is the hard drive of my brain.”

Interview von Sara Ferreiro, Lydia Khondoker und Sola Safi

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einem erwachsenen Mann (und Lehrer) in englischer Sprache geführt. Der Befragte beschreibt seine Kindheit als Schüler, der als intelligent, aber unerzogen galt. Erst im Erwachsenenalter wurde bei ihm ADHS diagnostiziert. Seiner Meinung nach wirkte sich ADHS positiv auf das Erlernen der deutschen Sprache aus, da er persönlich sehr motiviert war. Außerdem prägten seine Hobbys das, was er über Japanisch lernte, während er in dort lebte, da dies die Themen waren, auf die er sich fokussierte. So hat er zum Beispiel viele Vokabeln über Langstreckenlauf und Fotografie gelernt, da dies seine Leidenschaften sind. In dem Interview beschreibt dieser Lehrer, wie er sein Wissen über ADHS in seiner Arbeit mit seinen Schüler*innen einsetzt, um sich der Probleme deutlicher bewusst zu werden, die Lernende mit unterschiedlichen neurodivergenten Eigenschaften haben können. Er geht auch auf seine Strategien zur Bewältigung von ADHS ein, wie z.B. das Führen eines Bullet Journals, das Lesen von Büchern über Produktivität, die Nutzung von Weckern und das Einlegen angemessener Pausen. Das Experimentieren in seinem Lehrhandeln hält sein Interesse an seiner persönlichen beruflichen Verbesserung hoch, und er gestaltet seinen Unterricht aktivierend und nutzt verschiedenen Phasen, damit es nicht langweilig wird.

Summary

This interview was conducted with an adult man (and teacher) in English. The interviewee describes his childhood as a student who was considered bright, but ill-behaved. He did not receive a diagnosis of ADHD until he was an adult. In his opinion, his ADHD had a positive effect on his experience learning German, since he was personally highly motivated. Likewise, his hobbies shaped what he learned about Japanese while living in Japan, since these were the topics, he focused on. For example, he has learned a lot of vocabulary about long-distance running and photography, because these are passions of his. In the interview, this teacher describes how he uses his knowledge of ADHD in his work with students to have a

heightened awareness of the kinds of problems that learners with varying neurodivergent conditions might have. He also elaborates on his strategies for managing ADHD, such as using a bullet journal, reading books about productivity, setting alarms, and taking appropriate breaks. Experimenting in his teaching keeps his interest in his personal professional improvement high, and he designs his lessons with a great deal of activity and with different phases, to keep it from being tedious.

Samenvatting

Dit interview werd afgenomen met een volwassen man (en leraar Engels). De geïnterviewde beschrijft zijn jeugd als een leerling die als slim werd beschouwd, maar zich slecht gedroeg. Hij kreeg pas als volwassene de diagnose ADHD. Naar zijn mening had zijn ADHD een positief effect op zijn ervaring met het leren van Duits, omdat hij persoonlijk zeer gemotiveerd was. Op dezelfde manier hebben zijn hobby's meegespeeld bij het leren van Japans toen hij in Japan woonde, omdat dit de onderwerpen waren waar hij zich op concentreerde. Hij heeft bijvoorbeeld veel woordenschat geleerd over lange afstandlopen en fotografie, omdat dit zijn passies zijn. In het interview beschrijft de leerkracht Engels hoe hij zijn kennis van ADHD gebruikt in zijn werk met leerlingen door zeer bewust te zijn van het soort problemen die neuro-atypische leerlingen kunnen ervaren. Hij gaat ook in op zijn strategieën om met ADHD om te gaan, zoals het gebruik van een dagboek, het lezen van boeken over productief zijn, het instellen van alarmen en het nemen van de juiste pauzes. Experimenteren in zijn lessen houdt zijn interesse in zijn persoonlijke professionele ontwikkeling hoog. Hij ontwerpt zijn lessen met veel ruimte voor actie en hij werkt altijd met verschillende fasen, zodat het niet saai wordt.

I1, I2, I3 – Interviewerinnen (*Interviewers*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I1: Yeah, so one time again, I want to thank you for having us with this interview. We're very grateful for your insights. Uhm, and uh, one of the

first questions we asked ourselves was about your background with ADHD, in school ... and in your upbringing, if you like to answer that.

B: Oh, that's fine. Yeah. So, uhhh, well I guess, I always realized I was a bit different to other children, in some ways. I was quite sensitive, but I would never have thought it was kind of ADHD. And kind of, when I was growing up, hyperactivity was kind of thought of as sort of naughty boy behavior and I was very much an indoor child. Uh, I played outside, but sometimes I had really bad allergies. So, I was very happy to stay home, play computer games, read books and so. Uh, and you know I'm ... I'm kind of uh, well I'm, without too much information, I am LGBTQ. Uhm, so uh. So, I was a bit. It's kind of – I would not know whether it's terribly obvious. But uh, I was bullied for this as a teenager too, and ... although I wasn't quite aware of it myself at the time. Uhm, and so, I just, I knew I was different, but I always thought it was *that*, and not being neurodiverse. I just thought I have a different way of thinking to other people, and I didn't quite know how to handle that. So, it's only really in the last five years or something that I realized that I was ADHD and that was kind of – my wife had found some literature and that she had picked up in a doctor's waiting room. Uhm, she just read it, because she was bored, and it was like a little comic strip about adults with ADHD. And she was like 'oh my God, that's totally him!'

II: (*chuckles*) How funny.

B: Yeah, yeah, it was. She was really sensitive about kind of 'oh my God, what will he think if I say like he's ADHD?' And I was like 'oh yeah, mmh, my uhm, I am kind of'. I was wondering whether this is just me kind of being too sensitive and thinking that I am so different to everybody. But I always kind of wondered whether I maybe was on the autistic spectrum or something like that. Maybe I, maybe I actually am. I don't know. But uh, my doctor says, no. Not about my kid – Also has ADHD and is on the autistic spectrum. So, nyah. Yeah, but it was never really a problem for me at school, I will say uhm ... Or not exactly. Uhm, like in some subjects it really didn't manifest itself at all. So, I was an A student in English language. Uh, I got pretty good grades in uh English Lit, maths, you're going to laugh, but my German – I was once upon a time, pretty good, but now I am uh.

II: (*chuckles*)

B: Nahh. Yeah. It's, it's really, really not good, so yeah.

I3: Maybe it will come back, with practice.

I1: Yeah.

I3: Language has a way to do that. Hopefully.

I1: Yeah.

B: I do study occasionally (*chuckles*). Uh yeah. Uhm, but, then other subjects, I was just terrible. So, my design-, technology, skills are (*gasps*), home economics, uhm no. Surprisingly computers, I really loved them, but information systems, ugh.

I2: (*chuckles*)

B: And I really quite like sciences, but I could not continue to pay attention to chemistry or physics classes. When I went up to our uhm equivalent of high school – so I don't know if you know the English system, but we have something – it's called tertiary college, which is like high school but it's kind of 'hey, you're young adults, have freedom!' Uhm, and so when I was young, this freedom was really embraced. Uhm, and it was like 'oh no you don't *have to* come to class, it's a choice!' This is so obviously – who would choose to go with, you know? Yeah. Uhm, and there were ... Mh, I had alcohol issues in high school and substance abuse issues in high school too. Uh, those are all very much in the past. But uhm, it was a way for me to deal with, you know, living in my head. Uhm, and my grades were terrible. So, I got like a D grade and two E grades, so we specialized very much in high school in the UK. So, I did all sciences, because my parents were pushing me to get a good job. Dentist, doctor, uhm ... And, yeah. No, not the best idea. (*laughs*) Uhm, so I got bad grades, uhm and I'm lucky I got those grades, because I had to retake exams many times, uhm, so yeah, it is what it is. And then I went to university. Didn't cope well for my first year, changed course to something that suited my interest and abilities. And I thrived. It was great. Uhm, and then work – hit and miss. And it was actually just around the time of my master's degree completion. So, I would've been in my late thirties. Uhm, that's when I found out I was ADHD and I was having – I could do all the work but it's, uhm, time management. And so, I was frequently staying awake till three, four, five AM, sometimes working through like for forty-eight hours and stuff, just to get things done. Yeah, so I was working full-time and studying, and yes, not possible. (*chuckles*) So yeah, that's kind of my history with ADHD, I guess.

I1: Mmh yeah, you talked about you being pretty good in English and we were very curious to find out if you were also – if you had any other languages that you learned and how well you cope with those.

B: Yes well, my German. Uh, once upon a time I would have been around. Uh, maybe high A2, low B1 level Uh, but not now. (*chuckles*) Uh, uhm, I remember small bits of vocabulary, but I can't say anything beyond like ridiculous Duolingo sentences, yeah.

I2: (*chuckles*)

B: I did study French as well. Uhm, in theory. In practice, my French teacher was ... essentially useless.

I2: (*chuckles*)

B: Uhm, but I mean, it's not really her fault. It was that my school put the bad kids and kids taking a second foreign language in the same class. So, it's like 'what's the point?' And when I say bad kids, I don't mean like kids who are bad at languages, I mean like ... quite disturbed or disturbing young people, like quite violent behavioral problems and stuff. So, you got like kind of your – I hate the term gifted and talented, but typically straight A students and straight F students, *together*. Uhm, the hope was that the A students would model good behavior, but it was basically half of us were scared of the other half of the class and the teacher was not in control, so, yeah. Hm, so I've studied uhm languages. Uhm, I learned Japanese as an adult (*unintelligible*). Uhm and, you know, (*unintelligible*) little fits and phases of kind of self-study of uhm, Danish. Uhm and a little bit of Welsh, but nothing serious, so yeah, I think all language teachers do this. (*laughs*)

I3: We kind of can relate. (*laughs*)

I1: (*laughs*) But did your ADHD interfere with learning those languages or did it even help?

B: I think it helped with German. Uhm, I was very keen to study German vocabulary. And this was – it was kind of weird. Uhm, my teacher was very much ahead of her time, in *some* ways. In other ways, she was deeply conservative, uhm, but we frequently completed tasks rather than 'here is a grammar exercise' or something like that. And we were encouraged to take notes of grammar and vocabulary, uhm, that we were kind of learning but couldn't quite use *yet*. And so, our vocabulary was *quite* topic based, which was relatively unusual for the time. Uhm, so, uhm, yeah just like

kind of lots of random stuff. And we were encouraged to do extensive reading, uhm too, which I really enjoyed. Uhm, we had that kind of – they weren't like uhm short stories but it was actually German comic books, uhm but they were made for language learners, so a lot of graded language and things, but uhm they were really useful. Uhm, but uhm, yeah, my French class there was ... not much interest from the teacher in the class and not much interest from the students either. Uhm, uh yeah. And I guess as an adult when I was learning Japanese, kind of – I latched onto ... People with ADHD often develop special interests. So, when we get into our hobbies we're like *so* deep. So, I learned a lot of Japanese about long-distance running. I learned a lot of Japanese about photography, especially film photography. Uhm, so, uhm those kinds of things. Uhm, so I've got quite an extensive vocabulary in those areas. I've got huge gaps in my grammar knowledge. Uhm, sometimes my Japanese – it's like word salad, but I communicate quite well. I'd say I'm probably about maybe B1, B2, uhm Japanese. So, I don't think I'm C level yet. I don't think, yeah. So, one day!

I2: (*laughs*)

I3: Really great! So, you're meaning to say, if we understood correctly, that you use your interests to learn languages.

B: Yeah!

I3: ... as well?

B: Yeah!

I3: In a way ... you can remember efficiently, if you wish.

B: I'm quite aware of ... mh, the fact that my interests can help create a ladder to sort of like a different state of kind of concentration, uhm, that would help me. Yeah ... So, I do recommend this to my students as well and so like, you know, I learned a lot about sports science through my long-distance running obsession. Uhm, and then – so, I always said to my students, you know, maybe you're not obsessed with long distance running, but you will have uhm something that you are deeply interested in, whether that is, you know, something as simple or, you know, supposedly as frivolous as maybe Netflix dramas or, you know. But read about those Netflix dramas, yeah, listen to podcasts about it. You know, there's lots of stuff about Riverdale.

I1, I2 & I3: (*chuckle*)

B: Uh, yeah, yeah. Stranger Things, yeah, so, yeah those kind of things, great, so ... And don't be afraid to, you know, do things that are fun, but that we can kind of just do when we have the motivation to do, so yeah. So, I'm not a good student of German, but I do watch Dark.

I1, I2, I3: *(laugh)*

B: *(sighs playfully)*

I3: That's a brilliant way of using that as a strength.

B: It is, it's incredibly difficult. Because it's quite complex but uh, yeah. Uh, I do like it, so uh yeah.

I2: Could you tell us a little bit more about your expertise on teaching children with ADHD? Do you think that your newly gained knowledge has been helpful for that?

B: Well, I have a background as a primary school teacher, actually. I did that for a couple of years in the UK. When I trained as a teacher, I was teaching across the primary school curriculum, so children in ages between four and eleven years old. Therefore, I had some experience teaching children with ADHD. Of course, boys are easier to diagnose with ADHD since it's kind of more socially acceptable for them to behave in a very boisterous way but dealing with that in the classroom is a challenge. I have a feeling that a couple of the children I used to teach had diagnoses of ADHD and possibly other neurodiverse conditions as well, such as Tourette's syndrome. It is mostly conjoined with the complete inability to be self-aware about their behavior and how it affects other people, so it can be incredibly frustrating, but I guess I eventually learned how to sort of handle that without it making my head explode, I guess. *(laughs)* Then, as I was diagnosed, I basically just read a lot about it because that is what I was told to do by the first doctor that diagnosed me. I was told 'nah, you don't need medication, you are almost forty years old so, you just need to do research and put strategies into place to deal with it'. It didn't really work, but it did make me much more self-aware and realize that these kinds of behaviors do not work quite so well. It also made me more sensitive toward similar problems I had had growing up. At the time of the diagnosis, I was teaching at the university level, but also in junior high and high school here in Japan, so it made me think all the more about how to approach the students in my classes that seemed to show similar traits. I cannot say for sure if I had many students with ADHD since I had only known of two that had disclosed the information. It is very odd in Japan for parents to disclose their children's

mental health conditions. It is also quite strange for parents to get medical assessments of their children for mental health conditions since there is still quite a big stigma. For example, it is helpful knowing that some students may be falling asleep in class, not because they are tired, but because they just may be completely overwhelmed with information. Then there are students that might seem restless, and I try to deal with that too. So, I don't like to sit down either. *(laughs)* I can, obviously, but it can be a really weird situation. For instance, when I go out for coffee with my family or something like that I literally sit down at a cafe and, as soon as my drink is done, I am up and go 'so, ok, what's up next? Where are we going?'. *(laughs)* So, some students are like that, they go 'I'm finished, sir!', and they want to be doing stuff. So, I try to give them a steady stream of productive activities rather than, you know, counterproductive ones. I mean, it should be something that teachers take into account. The realities of the classroom sometimes mean that many will not have sufficient time to plan their lessons in meticulous detail, especially if there is a lot of marking to be done. So, perhaps it can be difficult, but I am quite good at making these decisions in the classroom. It takes practice, but it's something that came more naturally to me than maybe other skills, like ... paperwork. Paperwork is nightmarish for me. *(laughs)*

I2: Since you mentioned strategies that you use as a teacher, we wanted to know if you use any specific tools or newly learning strategies to teach English, and also for your own personal use, ever since you realize that you have ADHD and became more aware that some students might have it as well.

B: Well, I am a big bullet journal aficionado, so my bullet journal keeps everything planned for me. It is the hard drive of my brain so, yes, it's a schedule, but it is also a meticulous to-do list. If it doesn't go in there, I will forget it. As a university teacher, I have so much to do and quite a hectic schedule, so that strategy helps a lot. I think it is something that can benefit not only teachers, but also students. We know university students have an awful lot to do. They got courses, extra-curricular activities, and also all the other obligations in their lives, such as families, friends, and part-time jobs. One of the things that impresses me sometimes is when students come in with their very cute little diaries, these tiny three centimeters by three centimeters blocs. There is just no space to really write in them and I wonder how one can put everything one needs to do in there. I mean, Japanese makes it a lot easier to write in small spaces, but it's not that easy.

Maybe it would still be a little bit on the small side for me. (*laughs*) Here (*shows notebook*) is my to-do list and it gets recycled every day. So basically, this is the everything book. I am at my office at work as we speak, so this (*shows bookshelf*) is my archive of the job. I am very big into literature about productivity as well, so I also got lots of books about how to be productive here. I think we'd have to sit on books instead of chairs if I took them all home. (*laughs*)

I3: That's very nice! (*laughs*)

B: It is, it actually comes with many perks to read them. So yeah, strategies. I am always telling students to make sure they have some kind of planning system in place. So, one of the problems with ADHD is time blindness. It is very easy to start a task and get stuck in the task, so alarms are also useful. If I've got a task and I know that I'm gonna get too involved in it, I try to remember to set an alarm if I'm at home. At work, bells ring for each lesson so now I've got a good sort of warning there every time. I tell my students to set their alarms so that they won't study all day in a non-productive way, so they remember to take a break in case they don't realize that their concentration is totally shot. Especially if their work involves learning a language, not just typing or doing research for an essay. That kind of thing is important.

I3: Since you mentioned those strategies, we would also like to know how you remind yourself to use them.

B: I don't know because it's become a habit now, but developing the habit was a bit tricky. I think I was quite lucky that I started using a bullet journal when I was freelancing. I used to be a business English teacher at companies while I also worked at high schools, so I needed to be super organized for that and experimented with different systems to see what worked. The bullet journal system won, so I just kept it going when I started in other jobs, especially universities. So, I've always been pretty organized that way since I was a freelancer because, if I wasn't, I was at risk of making a client angry and that meant losing money. Or, if they talk to other people about it, I could also get a bad reputation. But yeah, some of it is trying to be a little bit self-aware. So, I would plan lessons and evaluate lessons quite frequently as well. I don't always write down everything about my lessons now. I'm quite late in my career, I fail, but I do still write things down about what works and what doesn't. But it's not quite as systematic as I was. All of these small files (*shows folders in bookshelf*) are lesson plans

and things from when I was a business English teacher. I would keep the lesson plans and a reflection to go with it about what works, what didn't work, why it didn't work ... Lots of materials were made by me so I needed to do that. Sometimes I realized in my reflection things like 'oh, never use this again, it's terrible' or something like that.

I3: That's a great tip, to reflect on how useful something was and to improve it, it's for sure very helpful. Our next question would be ... How do you design or organize the classes in order to help students with ADHD? For example, by using visual reminders or other strategies as well.

B: I always have my learning outcomes on my first and on my final slide. I know this is common practice in school education, but it's not common practice in higher education, especially in Japan. You're lucky that most teachers get teacher training, and they learn about how to teach at the university level. Many of my colleagues have never been taught how to teach. Since you are studying to be teachers, most of your lecturers are former teachers. My department is [NAME OF DEPARTMENT], so it's basically business, economics, and stuff. You don't learn to teach when you study economics, so some of the students really struggle in those kinds of classes because they leave thinking 'I don't know what the point of that lesson was'. So, I encourage students to talk about their lessons with each other. If you didn't understand, get the main point from somebody who did understand. A bit of peer teaching. Or to use your college teacher's office hours to help you get more help, so you know what the point is. You might need that. I also try to have activities rather than passive learning, so they actually do things. For example, we did a reading lesson last week from a regular textbook. It was about [TOPIC] and stuff. So, I had students look at that and try to figure out where the textbook writers had taken the information from. Some of this was cited quite easily in a science article which was easy to find by the students. Then they could see 'oh, wow, so this is how the writers put this all together' and would say, 'I can do this for my assignments!'. So, I went 'yes, that's why we're doing this'. (*laughs*) So, it's interesting for them. I've had them make educational materials for younger learners than themselves, based on [TOPIC] and things like that. And that's not the goal of the class that the course was based on, but it was a course based on lecture listening and the lectures were based on productivity. So, they had to listen, learn about productivity, and then use what they learned to manage the project about making those material from sources. So, it's always having the students do, not just think about doing

or listening only. There's definitely a place for listening and reading, but nobody just listens or reads for the sake of just listening or reading. You listen to entertain yourself or read to entertain yourself, or to learn new things, such as how to do something that you want to do.

I3: All right.

B: So, to make this more specific about ADHD ... Some of my students clearly have similar traits to me and I would say it's likely ADHD. I know of one of my students who very much feels that they do have ADHD, but they haven't gone to see a doctor about it. So, I am just making sure that those students have a bit of variety in the classroom. So, our lessons are ninety minutes long ... if you're sitting for ninety minutes, you are gonna be really bored. So, making sure that there's a bit of difference in the activities ... Yes, there's going to be some sitting and listening and doing boring stuff, but hopefully, I tried to limit that as much as possible. Whether I am successful or not is another thing, I think my students would have to tell you that ... But yeah, it's getting a lot of 'doing', I guess. Allowing students to get up and walk around the classroom, to draw based on what they read or listen, to think. So, I guess it makes ... I'm not scared of taking risks. I've always been kind of a weird kid while growing up, so now I kind of embraced that cost of weirdness. It takes me to new places and gives me ideas that some of my colleagues might not have, but then they are like 'huh! Interesting'. So, yeah, sure, it's not superhuman. It's just not being scared to take some screened risks sometimes.

I3: So, experimenting is a good idea as well to just see what works and what doesn't ...

B: Yes, I love experimenting. I did a course as an English teacher [NAME OF COURSE] and I was really disappointed with that because the practical side of the assessment didn't encourage experimentation with lots of new methods that you are encouraged to read about. So, what is the point? So, one can try new things all the time as a teacher, and you'll notice this when you're in charge of your own classes. It's very easy to plan for the whole year, well, obviously not all at once, but it's easy to plan a year and repeat it, but it's really boring to do that too, and you'll find that 'ugh, it's that boring lesson again, I don't really wanna do that ... What can I do instead to keep myself interested?' And, you know if you're interested, it's contagious. The students will be 'oh yeah! Let's go for this'. That's a big part of my teaching style, I guess.

I3: That's a great tip, to reflect about how useful something was and to improve it, it's for sure very helpful.

I1: For our last question, we wanted to ask you if you use fidget toys in your classroom.

B: I think that if I had fidget toys, I would need a desk about three times bigger than my desk in the classroom, but I will say I am horrendous for clicking my pen. I am a drum machine, almost. (*clicks pen and laughs*) I am a nail-biter, but I don't know whether I really bite my nails in the classroom. I've been told that I don't, but it might be just because people don't notice. But I certainly have no problems with students using fidget toys. The problem with fidget toys is that sometimes they become a distraction for the person that they're supposed to be helping to not be distracted. So, it's very much on a case-by-case basis. Sometimes, some of the best fidget toys aren't even fidget toys. As I said, cliquey pens, empty staplers ... now that we're in our hybrid technology learning phase, maybe having a sneaky window open besides the lecture ... (*laughs*) It's fine. I am happy to let students use their phones if they want to quickly check or fiddle with that, just not to be face-down on the phone at the expense of taking part in the class. Fidget toys aren't a big thing here, but I have some students who fidget. I have actually seen quite a few female students using this ... kind of hair tie that look ... like a bracelet?

I3: Like a scrunchy?

B: Like a scrunchy, but it looks like a phone cord.

I3: Oh!

B: So, they made bracelets that look like that. It looks a bit like a foreign bracelet. It's called [NAME] and I have seen people buying stuff like that. Some of my students have hair ties like that, I'll see the female students fidgeting with hair clips.

I3: I do it with my ring all the time.

B: Yeah, me too! (*shows ring in hand*)

I3: I used to think I never fidgeted but then I realized I keep moving my ring from one hand to the other or spinning it on my finger all the time.

B: When I had hair (*laughs*). Many years ago, I used to have long hair as a teenager and that was a big fidget toy for me. I also used to wear quite baggy and long clothes, so I would often use the sleeves of sweaters and

things like that. So that was a great question, yeah. I think there are a lot of things designed as products to sell to people with neurological conditions, but I don't know if they are truly beneficial for them. I'd like to keep an open mind. If it brings somebody a bit more happiness or comfort, then it certainly is not a bad thing. It's one of those weird situations that I get. I am not an expert on that, so I try to get the information from my own experiences and what I've read. It's one of those things. Ah! One more strategy. So, my students, because they are adults ... if they're feeling tired, since you know, college students are often going to bed at 2:00 a.m. and so on, it is a common thing.

I3: Oh, we know. (*laughs*)

B: Yes. So, I do say: I'd much rather that they'd stay awake and be able to learn something than be in a constant state of being half asleep. So, if they're looking sleepy, I tell them they can get out, get a coffee from the vending machine or the campus shop, make a quick comeback, and just be ready. And that's fine. I don't get many students taking me up on it, but not none. So those students who need it really do appreciate it and yeah, sometimes I say, 'I'm not here to be your dad. I got a kid at home to be a dad to, you know, I just want you to learn stuff. It's my job'. I think all schools could learn a lot from the college system, but I think colleges could learn a lot from schools as well. There's not enough dialogue between different education sectors. I think, when you're working on skills full-time, when you're in charge of your own class you think, 'oh my, at university, some of my teachers were awesome, and some were ... very much not awesome'. Well. If there's anything else, like I said, let me know!

I3: Thank you. Those were all our questions! Thank you very much for all your valuable insights, it's been fantastic!

6. Ein Mann mit ADHS und SES: “I could write things down for days, even several paragraphs. But the moment I put those sheets away or I try not to read from them, they are all easily forgotten.”

Interview von Açela Güllü

Zusammenfassung

Dieses Interview beleuchtet die Erfahrungen eines Mannes, der sowohl ADHS als auch eine SES (Sprachentwicklungsstörung) hat. Bei dem Befragten wurde ADHS im Alter von zehn Jahren diagnostiziert, seine Sprachentwicklungsstörung wurde jedoch erst mit Mitte zwanzig entdeckt. In dem Interview geht es hauptsächlich um die Erfahrungen des Befragten während seiner Schulzeit, aber auch um seine aktuellen, berufsbezogenen Erfahrungen. Vor anderen zu sprechen und etwas zu präsentieren war für den Befragten eine große Herausforderung. Lesen und Schreiben empfand er als weniger herausfordernd. Er war sich jedoch bewusst, dass das Schreiben von zusammenhängenden Texten und das Lesen ihm viel mehr Anstrengung abverlangte, als es bei seinen Klassenkamerad*innen der Fall zu sein schien. Ein weiteres Thema des Interviews sind die Erfahrungen, die der Befragte mit dem Sprachenlernen gemacht hat. Er beschreibt sich selbst als enthusiastischen Sprachenlerner, und hatte auch Spaß daran, etwas über seine Erstsprache, Englisch, zu lernen. Während es für ihn schwierig war in der Schule Französisch zu lernen, lernte er ziemlich viel Deutsch, als er während seiner Schulzeit einige Jahre mit seiner Familie in Deutschland verbrachte. Der Befragte unterstreicht, dass er sehr verständnisvolle und hilfsbereite Lehrer*innen hatte, die ihm durch kurze Treffen halfen, bei denen sie seine Situation besprachen und Ideen austauschten, wie sie ihn am besten unterstützen könnten. Außerdem erinnert er sich daran, dass er eine Präsentation ausschließlich vor Lehrpersonen und nicht vor der ganzen Klasse halten durfte.

Summary

This interview sheds light on the experiences of a man who has ADHD and DLD (Developmental Language Disorder). The interviewee was diagnosed with ADHD around the age of ten, but only found out about his DLD in his mid-twenties. The interview mainly focuses on the interviewee's ex-

periences during his time at school, but it also touches upon his more current, work-related experiences. Talking in front of others and presenting something was a major challenge for the interviewee. He perceived reading and writing as less challenging. However, he was aware that writing coherent texts and reading required much more effort from him than seemed to be the case with his classmates. Another topic of the interview are the interviewee's experiences regarding language learning. He describes himself as being enthusiastic about learning languages, and also enjoyed studying his first language, which is English. While it was difficult for him to learn French, which he studied at school, he picked up quite a bit of German while spending some years in Germany with his family during his school time. The interviewee highlights that he had very understanding and supportive teachers who helped him by having some short meetings with him, during which they would discuss his situation and exchange ideas of how the teachers could best support him. Furthermore, he recalls being allowed to give a presentation just to his teachers instead of in front of his whole class.

Samenvatting

Dit interview belicht de ervaringen van een man die ADHD en DLD (Developmental Language Disorder) heeft. De geïnterviewde kreeg de diagnose ADHD toen hij 10 jaar oud was, maar kwam er pas achter dat hij DLD had toen hij midden twintig was. Het interview richt zich voornamelijk op de schoolse ervaringen, maar er wordt ook ingegaan op zijn huidige ervaringen binnen zijn werksituatie. Praten voor anderen en iets presenteren was een grote uitdaging voor de geïnterviewde. Lezen en schrijven zag hij als minder uitdagend. Hij was er zich echter van bewust dat het schrijven van samenhangende teksten en lezen veel meer inspanning van hem vergde dan bij zijn klasgenoten het geval leek te zijn. Een ander onderwerp van het interview zijn de ervaringen van de geïnterviewde met betrekking tot het leren van talen. Hij beschrijft zijn enthousiasme over het leren van talen en genoot ook van het bestuderen van zijn eerste taal, Engels. Hoewel het moeilijk voor hem was om Frans te leren, dat moest hij op school bestuderen, leerde hij behoorlijk wat Duits toen hij tijdens zijn schooltijd een paar jaar in Duitsland doorbracht met zijn familie. De geïnterviewde benadrukt dat hij zeer begripvolle en ondersteunende leerkrachten had die hem hielpen door een aantal korte

bijeenkomsten met hem te hebben waarin ze zijn situatie bespraken en ideeën uitwisselden over hoe de leerkrachten hem het beste konden steunen. Verder herinnert hij zich dat hij een presentatie mocht geven alleen voor zijn leraren in plaats van voor de hele klas.

I – Interviewerin (*Interviewer*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I: First, let's try to get to know you a little better. Can you please introduce yourself to us?

B: My name is [NAME]. I live in the UK, and I work for, more simply put, a DIY store, so hardware and customer service etc.

I: And how was your studies? Did you go to university?

B: Um ... No. I basically did my A-levels. I was planning on going to college but due to the developments of the time, I dropped out.

I: I see. Can you please tell me about the first time you realized you were having troubles that the other students did not have?

B: So, there was no real first time during my education that I realized that. It was more of a case of: I knew I was struggling but I didn't know that I had any disorders or anything. I just tried to do the best I could but never really kept up with everyone in certain subjects. It wasn't until later on in my life that I sort of visited doctors and had these discussions. I was diagnosed with ADHD at a young age, around the age of ten, and I thought that any kind of failings in my life were associated with my ADHD. It wasn't until my mid-twenties that I finally realized I had a problem with learning in general.

I: You talked about certain subjects at school. Do you remember which subjects exactly you had problems with?

B: I had issues with English, I had issues with sciences and business-related subjects, business studies in general. They all required a lot of reading and forward thinking and such.

I: Now that we are getting a bit more specific, can you please tell us in which areas you had the most difficulty due to DLD. It could be struggling to find the words or express ideas, organizing sentences ...

B: When we go up to make presentations, standing in front of a group, I could write things down for days, even several paragraphs. But the moment I put those sheets away or I try not to read from them, they are all easily forgotten and I might know what subject I wanted to talk about, but I had difficulty articulating my sentences. It then became a confidence issue which then led to more mess ups regarding my speech, if you will. As far as it goes, reading was okay but talking out loud and articulating my thoughts around a conversation was rather challenging.

I: I see. You said that reading was okay, what about writing? You also said that before presentations you would write down several paragraphs.

B: Writing was okay. It just took a bit more effort. I used to study with a few friends, and I used to be so envious about how they could just, you know, keep writing without having to pause and think. They sort of had their natural flow with all those long and complicated sentences. For me, it would be a case of stopping, rewriting, scribbling that out, rewriting again and so on. One of the best ways to describe it is: my vocabulary wasn't really expanded at a young age so I would reuse the same words constantly. If you were to read any of my documents from the age of 18, they would seem like they were written by a 10-year-old actually. With all the repeated words and sentences ...

I: Hmm. So, you had your own way of writing and in schools we are familiar with teachers giving us instructions on how to write. Was it hard for you to follow those instructions?

B: Yeah, I mean we all start education young, and we grow up picking up habits some of which are assisted by teachers to be good habits whereas I think most of mine were just bad habits that I'd gotten into and it was really hard to break out of even under instructions.

I: I see. Let's talk a bit more about language acquisition. How was your experience with acquiring a different language?

B: Umm. I had great enthusiasm for learning different languages. At the time of my teenage education, I was in Germany. My dad was in the army, so we moved there, and I attended a British school, but obviously outside of school I was surrounded by German culture and people. So, I attempted

to learn as much German as I could. Now it's gotten to a stage where grammatically I can't speak German, but I can understand a lot more than I can speak, if that makes sense.

I: So, you would say that the biggest difficulty for you is about speech and not reading or understanding.

B: Yeah, it's mainly about formulating my sentences that I have issues with rather than understanding what is said to me.

I: What about reading? Do you still understand when you read a text in German?

B: Bits and pieces. If it starts to get too in depth or too specific in terminology, I might have difficulty understanding again.

I: So, you learnt English at school as your first language. Did you enjoy the classes? As in literature etc.?

B: Yeah, I actually did. Book assignments and reading in general was a decent hobby for me. So even if I went home and they said, 'This is your assignment, read this book and tell us what you think, write something up about it,' I would enjoy the whole process. It was genuinely fun and engaging. It just constantly irritated me how slow I was during the whole learning process.

I: Slow as in ... Could you elaborate on that please?

B: My reading in general is quite slow. You could give me a 300-page book, somebody will finish it in a day, somebody will finish it in a week, it will take me several weeks to get around to it. Also writing – if I wanted to write down a few paragraphs about how I felt or what I thought about the book, I would write it and then realize that some parts of it would not be relevant to the whole paper and I would kinda try and bring those back on track.

I: I see. So, you were still aware that you had certain opinions and it was harder for you to reflect that opinion exactly in the way you wanted to.

B: Yeah, yes exactly. Again, see ... Perfect example. I'm still having issues with getting my opinion across.

I: What about your L2 at school? For Turkey, it's German, for Germans maybe it's French. What was the case for you?

B: Yes. That's when I made a very regrettable decision. Living in Germany and being an English-speaking citizen, I decided to learn French, whereas

learning German would have been a lot more useful to me. For the most part, I had issues with learning the language. Constructing a sentence, again, was my biggest challenge, just like in any other language. My reading in French also never took off, I was quite bad at it. But back then people often told me that my spoken French was really good, and I seemed to have a good accent.

I: How did you feel in that classroom in general? Did you feel like you were behind, or did you feel very well integrated?

B: I mean ... I don't think specifically because of the classroom itself or the teachers or students that I was friends with ... I didn't think any of them made me feel excluded. But when it came to answering questions, the first few weeks I started that school in Germany, I was enthusiastic, and I would raise my hand to give an answer and that answer would be wrong mostly. So, I, I believe I did it to myself, stopped raising my hand and I started to seclude myself from the rest of the class. I was trying to hide away, if you will. Trying to be unnoticeable. I thought that I was constantly failing and the embarrassment of that made me want to shy away. In English classes, during my speeches, if I made a mistake, I felt an immediate embarrassment. I would stop speaking and even ask the teachers for permission to leave the classroom. I did have a great English teacher. I approached her outside of the classroom and I just said 'I don't feel comfortable speaking in front of people. I know I need to do better at my studies but if you could possibly not ask me to talk in front of the class anymore, I think that would really help with my confidence.' And she agreed. She tried to help me out and she even pulled a couple of teachers during one of the lunch breaks and sat me down and said 'Alright, I just want you to read us your presentation. You're not reading to a whole class, just us three teachers.' And it really helped. It did boost my confidence.

I: Would you say that you were mostly afraid of your peers' judgement?

B: Yes, I think that was the issue there.

I: You said presenting in the class was a challenge for you. What forms of tasks did you enjoy in the language classes, then?

B: I enjoyed the book studies, be it French or English. Sitting down with a book and all that ...

I: So mostly individual works and not with a group?

B: Yes exactly.

I: Do you still prefer to work individually instead of working with a team?

B: These days ... No. I believe, because I took a job in retail and now I speak with the customers on a daily basis. Having all sorts of conversations every day. Some of them are light-hearted, some of them are funny, some of them are serious and business orientated, and sometimes argumentative. But that's really helped with my confidence. For example, when I first started working, I was scared to even call another store to ask them for assistance, let alone calling a customer. Now, making phone calls is no longer an issue. I can keep a good conversation if I am constantly focused on it. If I tend to let my mind wander, which my ADHD will do, I lose track of conversations. But I've definitely grown a lot more in the past six years or so about these basic life skills.

I: Did you need to put extra effort into the development of those skills?

B: The business itself, they don't want you to just go out there and be yourself, straight away. They want you to, sort of, orchestrate yourself around *their* goals and what *they* want their customers to see. So, I was given guidelines and a couple of handy phrases to start conversations off and a couple more to keep them going. I started with those but eventually I kinda grew into my own and no longer needed those guidelines and I could still produce the same outcome just by being myself.

I: So, we have the question 'What could your teachers do to improve your learning situations?' but you have already given us an example. The main problem was about fear of peer judgement. What do you think would/could help you, from your peers, to make you feel more comfortable in front of them?

B: Unless you were to change everyone's attitude towards mistakes ... I mean, there's actually – I don't think there's anything they could do. I had a small group of friends in some subjects, and we did study groups together, that was really fun. But you cannot be close with everyone and when talking in front of all of them, I don't know if there's any way, we sort of can adjust everyone's reactions to the mistakes.

I: My final questions are a bit more general, you can answer them as freely as you want. What have you learnt from living with DLD? What skills did you acquire due to DLD that otherwise you would not have been able to acquire?

B: In my experience, high school is the most difficult section of your education. And after that, nobody really cares about the mistakes that you make. So, I feel like, if I had the confidence when I was younger that I have now, I would probably progress a lot better in my studies. I maybe wouldn't have had the fear of embarrassing myself.

I: Would you say that you needed to give 150% of effort to everything you did?

B: The preparation is definitely much tenser than what other people usually do. For me specifically, it's a longer and a harder process especially with ADHD as well. Most of my papers tend to be not in a linear progression but more of a crazy mess, if you will. I'll go from, let's say I have a topic and I have five main points to talk about. It should go in order as in 1-2-3-4-5. But I'd probably put them in this chaotic order like 1-3-4-2-5 and then start again from the 2 again or go back to 1 and do a backflip onto 4 ...

I: Did you come up with any self-made techniques like speedbumps? For example, 'Okay, I am now in the first step and then I am going to do this and that ... I am going to stop and think about each step ...' Did you have those little self-affirmations?

B: Yes, but it wasn't the case of stopping at any certain point, it was more of stopping at a certain time and then reevaluating. I would do forty-five minutes of work and then I would stop for five minutes to do whatever I want. Then I would come back, ten minutes of rereading what I got so far and begin again. Because I felt that going over my topics would help me get back on track, to remember what I'd done or not so far.

I: That is actually a brilliant idea. When did you come up with that?

B: That was actually my English teacher, again. When I was around sixteen.

I: Is there one final thing you would suggest to teachers of the future, if you will, who want to make school life easier for students with DLD?

B: I, honestly, always had great teachers. They were always super understanding and I think that's the main thing that was required. Lack of judgement and just being seen ... 'Okay this is what we're working with, this is the issue, let's deal with it.' Really close to my heart, it helped me tremendously. I think that was all I needed. They didn't even need to spend much time on it, they formulated a plan with *me*. They would sit me down and talk me through it basically. Ten-to-twenty-minute meetings and never

more but within those precious minutes we would address the situation and we would throw around ideas on how they could assist me. Very quick and objective conversations, period. Maybe not as a child but definitely later in life when I realized how far I've gotten because of those minutes, it's just brilliant.

I: It's refreshing to see that sometimes all we need is a little understanding and a stress-free environment. Thank you so much [NAME]. It was great talking to you.

B: Honestly, it was my pleasure. Thank you.

7. Ein autistischer Junge: „Ich bin eher tatsächlich der, ich mag nicht, ich kann nicht so gut mit Menschen.“

Interview von einer unbenannten Person

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einem autistischen Jungen geführt. Es ist auf Deutsch und fand in Deutschland statt. In dem Interview geht es darum, wie es für ihn ist, Autist zu sein, und wie er den Englischunterricht empfindet. Das übergreifende Thema des Interviews ist, dass die jüngeren Klassen Englisch oft hauptsächlich aus einem Buch lernen und sich mit kleinen Sprechaufgaben abwechseln. Während es ihm nichts ausmacht, mit diesen Aufgaben Englisch zu üben, fällt es ihm im Allgemeinen schwer, mit anderen Menschen zu interagieren. Aus diesem Grund hasst er es, in Gruppen zu arbeiten – eine beliebte Methode in Sprachlernklassen. Unterrichtsstunden und/oder Bücher, in denen die Klasse als ganze Gruppe laut performen musste, gefallen dem Befragten nicht (dazu gehört oft das Singen, was ziemlich laut werden kann). Als besonders schlimm und störend empfindet der Befragte Aktivitäten, bei denen es um Gruppenarbeit, Singen oder allgemein um Lautstärke ging. Es gibt aber auch Aufgaben im Englischunterricht, die für ihn besser funktionieren, wie z.B. Fragen stellen oder beantworten, Gesprächen auf einer CD zuhören und/oder an Aufgaben in einem Buch arbeiten.

Summary

This interview was conducted with a boy who is autistic. It is in German and took place in Germany. The interview covers what it is like for him to be autistic and how he felt about his English classes. The overarching topic with the interviewee is that the younger grades often learn English primarily out of a book and take turns with little speaking tasks. While he does not mind practicing English with these class tasks, in general, he has a tough time interacting with other people. Thus, he hates having to do group work – a popular method employed in language learning classrooms. He also dislikes the classes and/or books where the class has to perform out loud together as a whole group (this often entails singing, which also tends to get quite loud). The interviewee said that activities that involved group-work, singing, or were just generally loud were particularly bad and annoying. But there are also tasks in the English language classroom that

work better for him, such as asking or answering questions, listening to conversations on a CD, and/or working with tasks in a book.

Samenvatting

Dit interview is afgenomen met een jongen die autistisch is. Het interview werd afgenomen in het Duits en vond plaats in Duitsland. Het interview gaat over hoe het voor hem is om autistisch te zijn en hoe hij zich voelde bij de lessen Engels. Het overkoepelende onderwerp met de geïnterviewde is dat in de lagere klassen jongeren voornamelijk Engels uit een boek leren en weinig spreekopdrachten krijgen. Hoewel hij het niet erg vond om Engels te oefenen met deze klassikale opdrachten, heeft hij het over het algemeen moeilijk in interactie met andere mensen. Omdat hij niet goed is in de omgang met mensen, heeft hij een hekel aan groepswork, een populaire methode in de taallessen. Hij hield ook niet van de lessen en/of boeken waarbij de klas samen als een hele groep hardop dingen moest zeggen of zingen (het zingen is ook nogal luidruchtig). De geïnterviewde zei dat activiteiten met groepswork, zingen of gewoon in het algemeen 'luidop taken' bijzonder slecht en vervelend waren. Maar er zijn ook taken in de Engelse taallessen die voor hem beter werken, zoals vragen stellen of beantwoorden, luisteren naar gesprekken op een cd en/of werken met opdrachten in een boek.

I – Interviewer*in (*Interviewer*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

V – Vater der befragten Person (*The interviewee's father*)

I: Genau jetzt würde die Aufnahme starten die Aufzeichnung läuft gut dann erstmal. Eh, freust du dich auf deine neue Schule – auf welche Schule wirst du eigentlich gehen?

B: Gesamt'.

I: Auf eine Gesamtschule bei dir in der Ecke in der Umgebung oder?

B: Hmm nicht ganz, aber hmmm.

V: Neun Kilometer sind das ähm das ist in dem ...

B: Sagst des ihm.

V: Jaaa, aber zu fahren sind's dann neun ähm wir haben in [STADT IN DEUTSCHLAND] sowieso fast nur noch 10 Gesamtschulen.

I: Okay.

V: Ähm die Schule wo [NAME] hingeht, ist aber was Besonderes, weil die Schule jahrgangsübergreifend ...

I: Hmhm.

V: ... und nicht komplett in Fächern, sondern in Werkstätten und Projekten arbeitet.

I: Ah das ist interessant, aber das ist bestimmt nicht schlecht.

V: Das ist ähm so wie wir's gesehen haben und so wie wir's auch eh von den Lehrkräften so vermittelt bekommen haben ist das 'ne ganz tolle Sache [NAME] freut sich schon tierisch drauf.

I: Ja cool.

B: Ja schon.

I: Ja ist bestimmt auch einfach nochmal, aber das hört sich wirklich cool an und ist dann auch nochmal was Besonderes.

V: Und diese Dinge, die hier so an der Seite zu sehen sind, Studiokopfhörer, das Mikrofon, Gitarren usw. ist für ihn alles, wo man drauf kloppen kann und wo dann wo dann Töne rauskommen.

I: Ja verstehe, aber dann ist das ja genau das Richtige für dich, dann bin ich gespannt, wie es dir da gefallen wird, aber super aufregend. Gut, ähm jetzt aber direkt mal zum Englischunterricht. Woran aus den letzten Jahren im Englischunterricht erinnerst du dich denn noch? Das kann jetzt alles Mögliche sein, das kann was ihr (inhaltlich gemacht habt) sein.

B: Wir haben ...

I: Hm.

B: Wir haben doch Englischunterricht eh in dem PlayWay, in dem PlayWay oder so nicht so mein Lieblings ...

I: Wie bitte, nicht so dein Lieblings-?

B: Nicht so mein Lieblingsenglischbuch.

I: Ah ok, das ist das Buch, von dem du gerade gesprochen hast.

B: Ja, Playway heißt es.

I: Ah okay, warum ist das denn nicht dein Lieblingsenglischbuch?

B: Stell dir mal vor 'ne 24 Schüler Klasse, die einen Song auf Englisch ununterbrochen singt.

I: Mhm.

B: Und das auch noch ziemlich laut.

I: Mhm.

B: Nervt.

I: Ja kann ich verst-

B: Weil da drin gibt's mehr Songs als sonst was.

I: Mhm.

B: Und da gibt's halt nämlich auch noch 'ne CD und das nervt halt tatsächlich relativ schnell relativ ner- relativ viel.

I: Mhm, ja Lieder sind im Englischunterricht relativ häufig, ne, das ist dir bestimmt auch schon aufgefallen.

B: Ja, aber vor allem weil mir Lieder nerven.

I: Ja, aber ich kann dich beruhigen. Das geht auf der weiterführenden Schule erstmal so nicht weiter. Da wird nicht mehr so viel gesungen. Gibt es denn noch etwas woran du dich erinnerst außer die Lieder oder das Buch?

B: Eh sonst tatsächlich, dass da auch ab und zu mal – pf, eigentlich tatsächlich gibt es da in diesem Buch oder insgesamt in Englisch, machen wir nicht wirklich super viel.

I: Mhm, macht ihr viel mit dem Buch oder anhand des Buches?

B: Anhand des Buches machen wir am meisten noch.

I: Okay, ähm wenn du jetzt sagst ihr macht nicht so viel in Englisch, kannst du mir mal so 'ne typische Stunde beschreiben wie die son- dann so abläuft.

B: Also, kommt drauf an ob ...

I: Ich sehe die Fliegen sogar auch – sorry, ich wollte dich nicht unterbrechen.

B: Nein die Fliegen.

I: Jäh.

B: Also meistens kommt's drauf an, ob der, ob die Lehrerin schon im Unterricht war und wir deshalb in der Stunde angefangen haben o-, ob die also schon da war als wir angefangen haben.

I: Mhm.

B: Oder ob die gerade erst gekommen ist.

I: Mhm.

B: Kommt's drauf an, ob die, wenn die schon da war, begrüßen wir uns nicht mehr auf Englisch.

I: Mhm.

B: Aber wenn die gerade gekommen ist, begrüßen wir uns auf Englisch.

I: Mhm.

B: Ja dann holen wir halt wieder das Heft raus, das Activity Book und das Pupils.

I: Mhm.

B: Ja und dann arbeiten wir da schon ein paar Minuten drin so ungefähr eh wir machen so fast die komplette Stunde und kurz vor knapp heißt es dann wir machen uns fertig für die Pause.

I: Mhm, ok gibt es denn du hast jetzt gerade schon gesagt es findet immer auf Englisch 'ne Begrüßung statt, das ist ja dann immer Anfang.

B: Nein nicht immer.

I: Ja je nachdem ob die da war, mhm?

B: Ja.

I: Ja, ähm gibt es denn etwas, was noch immer am Anfang oder im-, immer am Ende einer Englischstunde war?

B: Das Einzige, was ich grad' noch weiß, war Englisch insgesamt, was wir grad' in der Schule haben ist: 'What's the weather like'.

I: Ah mhm.

B: Wir haben so 'nen ganzes Tagesgedönse.

I: Mhm.

B: Immer das Kind, was gezogen wurde, darf sagen 'what's the weather like', dann darf's jemanden dran nehmen, der auf Englisch sagt, wie das Wetter grad' ist.

I: Mhmhm, was gab's denn da noch so für ähm Sätze, die gefragt wurden, also ,what's the weather like' hast du gerade schon genannt. Was wurd' da noch so gefragt? Gab's da noch andere Sätze oder Formulierungen?

B: Sonst machen wir auch ganz am Anfang immer noch eine Sache auf Englisch, nämlich das Datum.

I: Mhm.

B: Wir machen so einmal das normale Datum in Deutsch, also heute ist der und der, an diesem Monat und diesem Jahr und einmal auf Englisch.

I: Mhm.

B: Ja.

I: Ja, wie findest du das? Diese Begrüßungen und Fragen und so?

B: Kommt drauf an. Kommt tatsächlich drauf an, wer Kind des Tages wurde.

I: Mhm.

B: Wir haben es jetzt auch vor ein paar Wochen so geregelt, dass nicht – wenn man nicht will, dass man dann in 'nen Korb wandert, das Namensschild von jemandem und dann kann man und in dem Korb darf nicht gezogen werden, weil da halt die drin sind die nicht wollen.

I: Mhm, ja ich verstehe was du meinst und ist dann ja auch ein ziemliches Zufallsprinzip. Warst du da auch schonmal dran?

B: Eh schon öfters.

I: Und hast du das dann gerne gemacht oder war das mehr so hm?

B: Ja ich hab' tatsächlich gesagt, ich will noch machen, weil man kommt halt tatsächlich, man es fühlt sich so an, als würde man sauelten dran kommen.

I: Mhm.

B: Kommt man aber gar nich' – ja bei mir ist das halt tatsächlich öfters das Zufallsprinzip, dass ich nur sauelten drankomme.

I: Okay.

B: Meistens ist's irgendjemand anders.

I: Mhm, aber wenn du dann drankommst, war das ok für dich? Hast du auch gemacht und war dann ganz gut?

B: Ja.

I: Mhm okay, das finde ich schonmal sehr interessant ähm, weil ich natürlich auch selber Englischunterricht schon mache und da mache ich das tatsächlich ähnlich, aber nochmal vielleicht eine andere Frage: Ist denn der Englischunterricht immer mit der gesamten Klasse?

B: Eh, kommt drauf an wie viele krank sind.

I: Mhm.

B: Die dann grad' nicht können.

I: Mhm, aber ihr werdet jetzt nicht irgendwie in Gruppen eingeteilt oder es findet auch mal irgendwie ne –

B: Ne, in Gruppen werden wir nicht eingeteilt. Oh was machst n du?

I: Oh was haben wir denn da?

B: Mein Kater.

I: Ah wie süß.

B: 'Nen kleinen schwarzen Kater.

I: Süß.

V: Ist er noch da?

B: Ne, grad' gegangen.

I: Also gibt es vielleicht auch mal Zeiten, in denen du alleine mit einer Lehrkraft oder einer Begleiterin oder einem Begleiter lernst?

B: Hm nö.

I: Das heißt du bist immer mit in der Klasse?

B: Wir machen das meistens entweder, wir machen das meistens halt echt so, dass jeder drin ist, der gerade nicht krank ist.

I: Ja und dann findet quasi der Unterricht mit der gesamten Klasse statt, verstehe.

B: Außer denen die gerade nicht da sind.

I: Ja.

B: Zum Beispiel ein Freund von mir ist im Moment sauft nicht da, weil geht grad' nicht. Er sitzt jetzt im Rollstuhl.

I: Oh, okay.

B: Und deshalb kann er nicht am Unterricht teilnehmen insgesamt.

I: Ja gut, das ist natürlich dann was anderes. Ne, oh je. Ähm gibt es denn etwas im Englischunterricht, das du besonders schwierig oder besonders leicht findest? Fällt dir da was ein?

B: Insgesamt finde ich Englisch insgesamt relativ leicht.

I: Mhm.

B: Könnte auch daran liegen, dass ich Englisch auch saugern mache.

I: Mhm.

B: Das liegt daran, wenn man mal auf jemanden mit Englisch, auf Englisch sprechen muss oder will, wär sowas nützlich.

I: Mhm.

B: Und ja sauschwierig finde ich da jetzt eigentlich nicht viel – nur kann ich mir sauwenig merken in Englisch, also schon sehr viel, aber halt nicht immer alles.

I: Mhm.

B: Also eigentlich nichts besonders gut und nichts besonders schwierig.

I: Okay und gab's etwas, das dir besonders Spaß gemacht hat oder was du besonders blöd fandst?

B: Eh ja ein Spiel, mir fällt grad' der Name nicht ein, aber wir haben das se- ein Spiel fand' ich richtig blöd und die haben das stundenlang gespielt und es war super laut.

I: Okay.

B: Es musste auch noch gesingt, gesungen werden.

I: Mhm, erinnerst du dich also du weißt wahrscheinlich gerade den Namen nicht, aber vielleicht kannst du ja mal erklären was das was da gemacht werden musste bei dem Spiel.

B: Ich will grad' nicht, das kann ich jetzt wirklich nicht erklären.

I: Okay, ach alles gut.

B: Ich kann's jetzt zwar ganz banal erklären, das ist so 'n klassisches ,du nicht, du nicht, du', also so man darf, man muss stehen und es werden immer ungefähr drei Leute angetippt immer, also es geht so ,du nicht, du nicht, du setzt dich jetzt hin' und das immer weiter, bis keiner mehr steht.

I: Und das dann auf Englisch.

B: Ja.

I: Ok.

B: Plus es muss gesungen werden und die machen das saulaut mit sehr vielen.

I: Mhm.

B: Zum Glück, sagen die, machen wir das nicht mehr.

I: Gab's denn noch an- 'tschuldige, nochmal.

B: Was?

I: Was hast du gesagt? Wiederhol das nochmal, sorry.

B: Zum Glück machen die das nicht mehr, weil's sonst wären meine Ohren komplett im Eimer.

I: Okay, du hast jetzt, du redest jetzt viel von diesen Liedern. Ist denn nur, jetzt hab' ich mal 'ne ganz andere Frage, ist Musikunterricht dann also auch nicht so dein Lieblingsfach oder hat – ist das was ganz anderes dann?

B: Eh ne, das mit dem Englischunterricht ist, ist halt was anderes. Musikunterricht mach ich saugern, ich hab' hier sogar einige ... ich hab' hier sogar 'ne Cajon.

I: Ja.

B: Ja, man sieht die grad' nicht eh.

I: Cool.

B: Doch 'n bisschen. Ja sieht man nicht perfekt.

I: Aber du interessierst dich also schon so 'n bisschen in die musikalische Richtung?

B: Ich würd' sagen, ja, oh jetzt sieht man die gut.

I: Oh ja stimmt. Ja richtig cool, da sehe ich Einiges im Hintergrund.

B: Der schwarze Kasten hinter dem Drum, hinter der Drum da.

I: Ja, kann ich sehen, richtig cool.

B: Das ist, das ist die Cajon in ihrem, Dings, Rucksack.

I: Mhm.

B: Also Musik mach' ich saugern.

I: Okay verstehe, dann ist es was anderes im Englischunterricht. Macht Sinn.

B: Jaja.

I: Okay, erinnerst du dich denn noch an andere Spiele? Wo wir grad' bei dem Thema Spiele sind, also natürlich im Englischunterricht ne, aber gibt's da noch 'n Spiel, was dir im Kopf geblieben ist?

B: Es gab nur dieses eine Spiel, zumindestens wenn ich das richtig hab', sonst machen wir sowas wie Schreiben oder halt kennst – also, ich war ja vorhin bei den Liedern.

I: Mhm.

B: Das erklär' ich mal kurz, also bei den Liedern muss ich sagen, ist es so, dass Dings mal kurz, jeder hat in seinem Activity Book und in seinem Pupils Book mindestens eine CD ...

I: Mhm.

B: ... Also insgesamt zwei CD's, wenn ich das grad' richtig im Kopf hab', ja und deshalb wird da auch immer mal wieder – uns immer kriegt der Lehrer oder die Lehrerin eins der Bücher und der nimmt dann die da raus. Wir haben so CD-Rekorder pro Klasse mindestens einmal, wenn ich das grad' richtig im Kopf hab'. Ja und dann wird da wird da die CD da reingeschoben und immer etwas ganz Bestimmtes auf der CD gesucht. Meistens ist es sowas wie Text, der gesprochen wird.

I: Mhm.

B: Den wir dann so richtig machen müssen. Eh, kennst du dieses Malen nach Zahlen mit diesen Feldern, die man ausmalen muss?

I: Ja klar kenn' ich das.

B: Ja, das da ist nicht ganz zutreffend, aber da gibt es so, es sind immer neun Felder.

I: Mhm.

B: In die jeder die Zahlen wann welches dran kommt ...

I: Mhm.

B: ... eintragen muss, es ist aber völlig zufällig, völlig komisch. Ja, aber ist dann so.

I: Ja verstehe. Gut, aber es war jetzt wahrscheinlich eher selten, dass ihr euch auch mal, irgendwie – habt ihr euch auch mal irgendwie in den Sitzkreis zusammengesetzt oder war das echt immer mehr so?

B: Das war bei dem Spiel, was ich vorhin erwähnt habe.

I: Mhm.

B: Da musste man, da mussten wir uns in den Sitzkreis extra für setzen.

I: Ah okay, aber bei mit Arbeit mit Buch dann am Sitzplatz?

B: Eh.

I: Oder?

B: Meistens arbeiten wir mit dem Buch am Sitzplatz, aber wie ich grad' erwähnt habe, auch einmal haben wir gespielt im Sitzkreis.

I: Ja okay, wenn du ähm irgendwie mal 'ne Pause brauchst oder so, sag immer einfach Bescheid, ne. Du kannst immer auch, wenn ich hier aufnehme, und das was ne du kannst das jederzeit sagen, ok?

B: Ja grad' ist noch alles ok.

I: Sehr gut da bin ich ja froh. Ok, wir haben gerade schon kurz darüber gesprochen, ähm, ich hab' jetzt so ein bisschen rausgehört, dass nicht so häufig Partner mit Partnern oder Gruppen gearbeitet wird, oder?

B: Um ehrlich zu sein gar nix der Partner oder Gruppen.

I: Wie würdest du das denn finden m- mal im Englischunterricht mit einem Partner oder in einer Gruppe zu arbeiten?

B: Joa, da muss ich sagen, bei mir ist es, ich kann nicht in Par- mit Partnerarbeit oder Gruppen was anfangen.

I: Mhm.

B: Ich bin eher tatsächlich der, ich mag nicht, ich kann nicht so gut mit Menschen.

I: Ok verstehe. Das heißt du warst froh, wie es jetzt im Englischunterricht lief?

B: Ja.

I: Ok.

B: Ich mag halt tatsächlich keine Partner- und Gruppenarbeiten.

I: Okay, redet ihr denn viel auf Englisch im Unterricht oder ist hauptsächlich Deutsch?

B: Eh im Englischunterricht reden wir vor allem, wie's auch immer Deutsch wieso auch immer.

I: Mhm.

B: Aber das heißt, aber wir reden auch ab und zu mal auf Englisch 'n bisschen.

I: Ja du hattest ja vorhin auch schon von diesen Formulierungen gesprochen ‚what's the weather like‘, das ist ja dann auch auf Englisch. Wenn jetzt die Lehrerin euch zum Beispiel aufträgt: ‚Macht auf der und der Seite die Nummer‘, sagt sie das auf Deutsch oder auf Englisch?

B: Eh.

I: Oder ist das unterschiedlich?

B: Die Lehrerin sagt das meistens, wir machen das meistens so, dass wir die CD halt abspielen und dann muss man gut aufpassen, um zu gucken, wann welche Nummer kommt.

I: Mhm, okay.

B: Und zwar und nicht nur wann welche Nummer kommt, sondern wann, es werden da auch Szenen abgespielt sozusagen, aber rein instrumental, sag' ich mal ja.

I: Verstehe.

B: Deshalb ist es so.

I: Okay, ähm. Habt ihr schonmal Dialoge oder Rollenspiele im Englischunterricht gehabt?

B: Eh.

I: Also vielleicht ich weiß nicht vielleicht, kennst du das, wenn man zum Beispiel irgendwie ein Gespräch an einem Verkaufsstand nachspielt, wo man irgendwie was kaufen muss oder sowas, kennst du das?

B: Ne, haben wir noch nicht gemacht. Haben wir nicht gemacht.

I: Okay.

B: Wir proben momentan auch für ein Theaterstück und da kommt ein Satz vor auf Englisch.

I: Oh wow, das ist dann nicht viel.

B: Ich weiß.

I: Könntest du dir denn vorstellen, wenn du jetzt zum Beispiel mit in meiner Klasse gewesen wärst, sowas dann auch mitzumachen? Wenn man so 'ne Verkaufssituation nachspielt, wie das auch später im wahren Leben ja vielleicht mal läuft, wenn man im Ausland ist, find'st du das gut oder eher nicht so?

B: Muss ich jetzt nachdenken.

I: Ok.

B: Na ich denke jetzt noch ein paar Minuten drüber nach, wir machen hier jetzt einfach weiter.

I: Mhm.

B: Und ich sag' wann ich die Frage beantworten kann, ok?

I: Klaro, kein Problem. Ähm habt ihr, ich schieß hier direkt mit der nächsten Frage los. Habt ihr irgendwie sowas wie Fingerpuppen im Englischunterricht benutzt?

B: Wie was Gruppen?

I: Fingerpuppen.

B: Fingerpuppen.

I: Ja.

B: Ne.

I: Ok, gab's gar nicht.

B: Das haben wir nicht benutzt tatsächlich.

I: Ok hat mich interessiert, weil die nutze ich zum Beispiel auch, aber dann, ähm, ja da geht ja jeder Lehrer auch anders mit um.

B: Ja.

I: Wie, ähm, wie ist es denn, wenn du beim Sprechen auf Englisch 'n Fehler machst? Ähm ist dir das unangenehm oder wie gehst du damit um?

B: Eh ja, mir ist es dann, ich, ich mach sauviel, ich verspreche mich tagtäglich mindestens einmal, egal ob auf Deutsch oder auf Englisch. Ja, deshalb find' ich's dann das, ich find's nicht schlimm.

I: Joa, das heißt du denkst auch es ist ok Fehler auf Englisch zu machen oder?

B: Ja.

I: Find' ich gut, ist auch auf jeden Fall richtig. Ähm, ist es dir denn leichtgefallen, dann auch dem Englischunterricht immer so zu folgen oder warst du auch mal schnell abgelenkt oder wie war das für dich?

B: Ganz ehrlich ich war sauselten, sauwenig abgelenkt eher.

I: Mhm, das ist doch gut, oder?

B: Ich pass' tatsächlich auf bei Englisch.

I: Warum grinst du?

B: Weil ich grad' denken, weil ich grad' nachdenken muss.

I: Ok.

B: Weil ich ja hier einen Studiokater gewesen ist, wieder reinkommt.

I: Achso.

B: Ach ja, aber er geht schnell wieder direkt raus. Ich höre ja keinen Kater im Flur, egal ob rot oder schwarz.

I: Studiokater.

B: Dann noch 'ne Studiokatze, stimmt. Das stimmt, wir haben 'ne Katze, die schreit immer meine Schwester an, wenn sie gerade aufnimmt, so mit so, so zum Beispiel streamt oder so.

I: Achso wirklich.

B: Die Katze, die immer, wenn sie das sieht, bin ich bin gerade entmutet.

I: Frech von ihr.

B: So, so: ‚Gib mir Aufmerksamkeit‘.

I: Ja, ja, ich glaub' auch. Das macht sie dann ja deutlich. Ok, so viel zu der Ablenkung, die du ja jetzt auch gerade hattest, war das im Englischunterricht eher seltener, dass du abgelenkt wurdest oder wie war das?

B: In Englisch wurde ich tatsächlich – hab' ich tatsächlich mich nicht wirklich ablenken lassen.

I: Sehr gut.

B: Hm, blöde Fliege.

I: Hast du denn bei den CD's das dann auch immer gut verstanden was da geredet wurde?

B: Ja.

I: Konntest du dem gut folgen?

B: Ja, das einzige was, u- und übrigens du hast doch vorhin einmal gefragt, ob wir sowas wie 'ne Kaufhausnachstellung machen?

I: Mhm.

B: Wir haben ja dieses Pupils Book.

I: Mhm.

B: Da sind immer – schreiben wir nicht rein, sondern da sind immer so, meistens so kleine Szenen wo zum Beispiel zwei Charaktere miteinander auf Englisch reden.

I: Mhm.

B: Und dann muss man das halt übersetzen.

I: Mhm.

B: Ja.

I: Das war dann eher der Fall.

B: Ja.

I: Okay verstehe. Okay gut. Hast du dich denn generell auch gerne am Englischunterricht beteiligt, also auch gemeldet und so?

B: Melden mach ich in Englisch so gut wie immer.

I: Cool.

B: Ich bin eigentlich saugut in Englisch fällt mir grad' auf.

I: Also, machst du das auch gerne, das Melden meine ich jetzt?

B: Melden insgesamt nicht so meins, aber wenn's in 'nem speziellen Fach geht, wie Kunst oder Musik, meld' ich mich schon öfters.

I: Mhm und Englisch hast du ja gerade gesagt, ne? Da machst du's glaub ich auch gern.

B: Ja.

I: Gut, ähm, was, gibt es was, das du deiner nächsten Englischlehrkraft vielleicht gerne sagen möchtest oder was sie oder er vielleicht über dich wissen sollte?

B: Ne fällt grad' nix ein.

I: Weil gerade jetzt kriegst du ja eine neue Englischlehrerin. Kann ja gut sein, dass die, ne, vielleicht möchtest du ja, das erfährt sie ja nicht, das

bleibt ja unter uns. Vielleicht gäb's ja was, das du ihr gerne sagen möchtest, was du dir vielleicht wünschen würdest.

B: Ne, ne, da fällt mir grad' nix ein.

I: Okay, das heißt du hast jetzt so auch erstmal nichts w- was du dir vom zukünftigen Englischunterricht wünschst oder vorstellst?

B: Ja.

I: Gibt's nichts?

B: Hab' ich da grad' n Bellen gehört?

I: Jahh, hier ist die Tür auf und da war der Hund n bisschen laut.

B: Ah.

I: Ist aber nicht mein eigener.

B: Ja verstehe.

I: Okay ähm, was wünschst du dir denn vom Englischunterricht in der weiterführenden Schule auf der Gesamtschule? Gibt's da was, dass du dir wünschst?

B: Hm ne.

I: Das es so ist wie jetzt oder soll's n bisschen anders sein?

B: Mir ist es eigentlich relativ egal, Hauptsache es bleibt gut.

I: Ok und gut wäre für dich?

B: Hauptsache keine Gruppenarbeit.

I: Ok verstehe, ja ok gibt es – wir sind auch wirklich jetzt schon echt hier am Ende. Gibt's denn noch was das du mir noch erzählen möchtest? Was dir gerade einfällt aus dem Englischunterricht oder auch von was ganz anderem, aber was ich jetzt vielleicht nicht gefragt habe?

B: Ne, mir fällt grad' nix ein.

I: Gut, dann ähm bin ich mit meinen Fragen tatsächlich durch. Wenn du auch keine Fragen mehr hast, ähm ich würde die Aufnahme jetzt auch erstmal stoppen. Dann können wir so vielleicht noch ein bisschen reden, ich mach' das jetzt hier erstmal aus.

8. Ein autistischer Jugendlicher: „*Ich finde, Einzelarbeit ist besser.*“

Interview von Marius Mander und zwei unbenannten Personen

Zusammenfassung

Dieses Interview ist ein sehr kurzes Interview mit einem autistischen Teenager. Dieser 16-Jährige gibt vor allem an, dass er gerne allein arbeitet. Er räumt zwar ein, dass Gruppenarbeit Möglichkeiten bietet, sich auf das spätere Berufsleben vorzubereiten, weist aber auch auf den zusätzlichen Stress hin, den Gruppenarbeit für ihn bedeutet: Nicht alle Gruppenmitglieder sind gleichermaßen aktiv, und das stört ihn – die Arbeit an einer Gruppenaufgabe nimmt manchmal (zu viel) Zeit in Anspruch, die für andere Aufgaben benötigt wird. Online-Zusammenarbeit funktioniert außerdem nicht immer reibungslos. Er erwähnt auch, dass er mit einem Cousin Englisch spricht.

Summary

This interview is a very short interview with an autistic teenager. This sixteen-year-old mainly indicates that he likes to work alone. He does acknowledge that group work offers opportunities to prepare for later professional life, but also points out the extra stress group work causes him: Not all group members are equally active, and this bothers him - working on a group task sometimes takes away (too much) time from other tasks. Collaborating online does not always work smoothly. He also mentions speaking English with a cousin.

Samenvatting

Dit interview is een zeer kort interview met een autistische tiener. Deze 16-jarige geeft aan dat hij vooral graag alleen werkt. Hij erkent wel dat 'groepswork' mogelijkheden biedt om zich voor te bereiden op het latere beroepsleven, maar wijst ook op de extra stress die groepswork hem oplevert: niet alle groepsleden zijn dan even actief en dat stoort hem - het werken aan een groepstaak neemt soms (te veel) tijd weg van andere taken. Online samenwerken werkt niet altijd even soepel. Hij noemt ook Engels spreken met een neef als een nuttige informele manier om de taal te leren.

I – Interviewer*in (*Interviewer*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I: Also ja, danke erst noch mal im Voraus, dass du das Interview überhaupt machst, dass du mich hier eingeladen hast bei dir. Fangen wir an mit so einen paar Standardsachen, einfach, damit wir ein bisschen was über dich erfahren. Und dann mache ich es ein bisschen spezifischer. Und wenn du noch mal Fragen hast, dann kannst du die jederzeit stellen. Erst mal ein paar grundsätzliche Fragen. Wie alt bist du denn?

B: Ich bin 16 Jahre alt.

I: Okay. Und auf was für einer Schulform bist du gerade?

B: Ähm.

I: An was für eine Schule gehst du?

B: Die in [NAME EINER STADT]. Also Hauptschule.

I: Okay. Und seit wann hast du Englisch als Fach in der Schule?

B: Seit der vierten Klasse.

I: Seit der vierten Klasse. Und würdest du sagen Englisch, das ist so ein Lieblingsfach von dir? Oder gibt es da andere, die dir mehr gefallen?

B: Nee, Englisch ist jetzt nicht mein Lieblingsfach, aber ich finde es trotzdem wichtig.

I: Ja okay, warum findest du es wichtig?

B: Es ist ja ein Hauptfach und man braucht es ja im Berufsleben auch.

I: Kennst du irgendwelche Situationen jetzt schon in deinem Alltag, wo du sagst, da bräuchte ich Englisch?

B: Am Flughafen vielleicht.

I: Zum Beispiel, wenn du wissen willst, wo, wo das Terminal ist oder sonst was?

B: Oder wenn man programmieren muss, dann muss man auch Englisch können.

I: Hattest du schon mal irgendeine Situation, wo du Englisch sprechen musstest, um voranzukommen, außer im Unterricht?

B: Mit Freunden oder mit meinem Cousin aus [LAND]. Der ist nach Deutschland gekommen. Und mit dem habe ich Englisch gesprochen.

I: Und das hat gut geklappt?

B: Hm.

I: Cool. Was würdest du denn sagen? Was gefällt dir am Englischunterricht? Oder was gefällt dir nicht am Englischunterricht?

B: Ich weiß es nicht.

I: Vielleicht irgendein Thema oder irgendwas in die Richtung, wo du meinst, das war immer ganz cool, oder das fiel mir schwer? Das hat mir nicht so Spaß gemacht?

B: Die Vokabel-Tests waren gut.

I: Hattet ihr sowas häufiger?

B: Jede Woche etwa.

I: Also aus und sozusagen jetzt zum Beispiel, wenn du mit deinem Cousin auf Englisch gesprochen hast, dass der schon geholfen hat, dein Englisch zu verbessern, dass auch mal einfach so im Freien.

B: Ja, das hat mir schon sehr geholfen.

I: Ja, okay, cool. Gut, das war zur Einführung. Dann gehen wir mal auf unser Thema ein: Thema Gruppenarbeit. Macht ihr sowas häufiger bei euch im Unterricht?

B: Ja. Gruppenarbeit in Englisch machen wir vermehrt Gruppenarbeit.

I: Wie sieht das dann aus?

B: Wir bekommen Arbeitsblätter ausgeteilt und dann macht man es mal zusammen oder so.

I: Okay.

B: Und wir hatten das in einer Projekt-Prüfung. Da war also Präsentationen das Thema.

I: Wie lief das?

B: Mhmm ... Ja, das war ja so eine Prüfung. Da haben wir erst mal alles vorbereitet zusammen, was man besorgen muss. Und dann bei der Durchführung haben wir das Projekt dann gemacht, also was gebaut oder irgendwas hergestellt und uns dann gemeinsam präsentiert, dann.

I: Ja, und wie war das? Hatte das Spaß gemacht?

B: Ja, es war schon stressig.

I: Was glaubst du, warum oder was genau war stressig daran?

B: Ja. Das Ganze auswendig zu lernen dann.

I: Für die Präsentation meinst du?

B: Ja.

I: Okay. Aber generell Gruppenarbeiten gefällt dir besser als Einzelarbeit, oder?

B: Ich finde, Einzelarbeit ist besser.

I: Ja, warum?

B: Ja ... Weil, wenn und wenn man auch zu Hause was machen muss, dann schreibt man sich auch mal auf WhatsApp. Dann muss man lang warten, dass er zurückgeschrieben hat.

I: Aber sonst? Das mit mehreren, zum Beispiel an einem Tisch zu arbeiten. Ist das für dich einfach oder fällt dir das eher schwer?

B: Ja, da schon.

I: Ja. Okay. Cool. Und lass mich mal schauen. Wenn du in so einer Gruppenarbeit jetzt drin bist, dann hat jeder immer so Rollen. Der eine, der erklärt dann zum Beispiel: ‚Okay, du machst das, du machst das, du machst das.‘ Der andere, der die Sachen aufschreibt, so dass jeder ein bisschen seine Rolle hat. Wenn du jetzt zum Beispiel dieses Projekt Gruppenarbeit hast, was würdest du sagen, was war da so deine Rolle? Was hast du da so gemacht?

B: Ich habe die PowerPoint gemacht.

I: Ja, cool. Und würdest du sagen, dass das generell, dieses Arbeiten in der Gruppe, dass das geholfen hat, mehr Englisch zu lernen oder mehr zu dem Thema zu lernen, als wenn du es alleine hättest machen müssen?

B: Nochmal.

I: Er. Aber das ist ja dann schon ein großes Thema gewesen, wahrscheinlich. Und ihr habt das ja mit mehreren gemacht. Würdest du sagen, dass das gut war, dass man das zusammen macht oder hätte man es auch genauso gut alleine machen können?

B: Aber Gruppenarbeit, das hilft auch.

I: Ja.

B: Also ist auch wichtig.

I: Ja ok. Also warum findest du, dass das wichtig ist?

B: Im Berufsleben muss man auch oft in Gruppen arbeiten.

I: Und würdest du sagen, dass dir das hilft, wenn du in Gruppenarbeiten arbeitest? Mit dem generell besser mit den Menschen dann klarzukommen, wenn man mal in der Gruppe zusammengearbeitet hat ... Dass man sich danach dann besser versteht. Vielleicht auch, weil man in der Gruppe mal zusammengearbeitet hat.

B: Ja, ja.

I: Okay, cool. Würdest du aber was wirst du jetzt sagen? Sollte man häufiger Gruppenarbeiten machen oder wird dir das persönlich dann zum Beispiel zu stressig irgendwann?

B: Ja, also ab und zu mal.

I: Und was könnte ich jetzt als Lehrkraft zum Beispiel machen, um eine Gruppenarbeit für dich angenehmer zu machen? Hast du irgendeine Idee?

B: Ne, ich habe keine Idee.

I: Wenn du, wenn du jetzt mal überlegst, was hatte in den Gruppenarbeiten zum Beispiel was richtig gut geklappt und was hat vielleicht nicht so gut geklappt?

B: Ich erzähle jetzt mal, wie es mit der Gruppenarbeit noch so war. Also ich habe mit zwei anderen zusammen gearbeitet in der Prüfung und eine hat oft gefehlt und deswegen fand ich das auch nicht so okay.

I: Ja klar, das ist dann natürlich auch doof. Du musst immer schauen, du bist auf andere angewiesen und das nimmt dann dir manchmal vielleicht die Arbeit dann irgendwie weg. Wurdet ihr zusammen benotet für die Gruppenarbeit oder einzeln?

B: Einzelne, einzeln?

I: Ähm, würdest du jetzt aber sagen, dass das dadurch, dass sie in der Gruppe gearbeitet hat, dass du es einfacher hat, dir das Ganze zu merken, was du da gelernt habt? Oder ist das für dich? Wenn du das in Einzelarbeit machst, leichter?

B: Jetzt zu präsentieren, dann ist es in der Gruppe leichter, weil man kann sich das dann so aufteilen.

I: Aber wenn du jetzt lernen müsstest, bist du dann doch wieder der, der gerne alleine lernt?

B: Ähm, ja.

I: Gut. Lass mich überlegen. Eine Frage hatte ich noch: Wenn du jetzt mit vielen Mitmenschen zum Beispiel eine Gruppenarbeit von fünf Personen, wenn du mit denen zusammenarbeitest, ist das für dich stressig, wenn viele dann gleichzeitig reden und du versuchst auch noch irgendwie das reinzubekommen, was du zu sagen hast oder geht das?

B: Ja, das ist schwierig.

I: Wie verhältst du dich dann? Oder wie ist das für dich vom Gefühl her?

B: Ja, dann versuche ich mal so mal zu sagen, dass ich auch was sagen und irgendwann merken die das und dann rede ich auch.

I: Okay, aber es ist jetzt nicht so für dich, dass du da ein Problem hättest und dich das dann stresst, wenn da jetzt fünf Leute sitzen und jeder redet.

B: Ne das stresst mich nicht.

I: Okay. Gibt es sonst irgendwelche Situationen und Alltag, die dich stressen oder wo du merkst, das ist jetzt gerade ein bisschen zu viel auf einmal?

B: Ja, ich fand es stressig, dass also vor den Prüfungen noch drei Arbeiten noch geschrieben wurden. Erdkunde, Geschichte und Chemie.

I: Wow auch noch drei komplett unterschiedliche Fächer.

B: Ich, ich wollte mich eigentlich auf die Prüfung konzentrieren, da zu lernen auch.

I: Ja.

B: Aber ich musste dann für die anderen Arbeiten lernen.

I: Habt ihr da mal irgendwie versucht, in der Gruppe zusammen zu lernen? Dann für solche Sachen? Für die Prüfung?

B: Nee, das mache ich alleine.

I: Das machst du dann auch alleine, okay.

B: Also es gibt auch Prüfungsvorbereitung. Das habe ich gemacht.

I: Und da wart ihr dann mit mehreren?

B: Genau und zu Hause habe ich auch gelernt.

I: Okay, grundsätzlich dann doch lieber alleine. Okay.

B: Das hat mich schon gestresst. Du hast davor noch drei Lernkontrollen geschrieben – wurden.

I: Also einfach ein bisschen zu viel auf einmal?

B: Aber, ich habe da in der einen eine Eins geschrieben.

I: Oh sehr gut, sehr, sehr gut. Dann lass mich noch mal schauen. Gut, noch mal abschließend auf das Fach Englisch. Würdest du oder was würdest du sagen? Was hat immer am besten geklappt für dich? Um besser zu lernen?

B: Wenn Vokabeltests geschrieben wurden, dann habe ich mir einfach das Programm angeguckt, auswendig gelernt und dann gings.

I: Okay, habt ihr euch mal gegenseitig abgefragt?

B: Nee, ich lerne das alles selbst.

I: Auch alles okay. Gut, dann hast du noch irgendwas, was du sagen möchtest? Irgendwas, was dir gerade noch einfällt, eine Story zur Gruppenarbeit in Englisch oder sonst irgendwas?

B: Ähm, ne.

I: Okay, dann sind wir auch schon fertig.

9. Ein autistischer Mann: „... also grundsätzlich lerne ich immer am besten, wenn ich eine intrinsische Motivation habe das zu lernen.“

Interview von B.Y. und zwei unbenannten Personen

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einem autistischen Mann geführt, der im Interview hauptsächlich auf seinen schulischen Werdegang zurückblickt. Er findet Englisch sehr wichtig, da er für eine internationale Firma als Softwarearchitekt arbeitet und somit an den meisten Tagen mehr Englisch als Deutsch spricht. Als er jünger war, war er zunächst nicht besonders motiviert, Englisch zu lernen, bis er verstand, dass Englisch sehr wichtig sein kann, um Zugang zu interessanten Informationen zu bekommen. Der Befragte lernte lieber allein und mochte keine Gruppenarbeit. Er gibt auch an, dass er sich unwohl fühlte, wenn Lehrer*innen neue Methoden nutzen, weil ‚neu‘ sich für ihn immer schwierig anfühlte. Erst während des Studiums lernte der Befragte, wie man lernt, da er bis dahin das Lernen nicht wirklich mit dem Durchdenken von Dingen in Verbindung gebracht hatte. Er wusste immer, dass er ‚anders‘ war, noch bevor bei ihm Autismus diagnostiziert wurde.

Summary

This interview was done with an autistic man who mainly looks back on their school trajectory. They find English very important because they work for an international firm as a software architect and thus speak more English than German in a day. When they were younger, they were initially not that motivated to learn English until the moment they understood that English could be very important for getting access to interesting information. The interviewee preferred to learn alone and disliked group work. They also indicate that when teachers came up with new methods, this became uncomfortable for them, because ‘new’ always felt difficult. They started to learn how to learn only in higher education, because until then they did not really see learning as being linked to thinking things through. They always knew they were ‘different’ even before being diagnosed as autistic.

Samenvatting

Dit interview is afgenomen van een autistische man die vooral terugkijkt op zijn schooltraject. Engels wordt erg belangrijk gevonden omdat de man werkt voor een internationaal bedrijf als software architect en op een dag dus meer Engels dan Duits spreekt. Op jonge leeftijd was er niet onmiddellijk veel motivatie om Engels te leren tot het moment dat het begrip groeide dat Engels heel belangrijk kon zijn om toegang te krijgen tot interessante informatie. De geïnterviewde leerde liever alleen en had een hekel aan groepswork. Op de momenten dat leerkrachten met nieuwe methodes kwamen, zorgde dit voor ongemakkelijke situaties, omdat 'nieuw' altijd moeilijk voelde. Pas in het hoger onderwijs kwam het inzicht over “leren leren”; tot dan werd leren niet echt gekoppeld aan het nadenken over dingen. Het begrip over het 'anders' zijn was er al voordat de diagnose autisme werd vastgesteld.

I – Interviewer*in (*Interviewer*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I: Gut, also wir als Gruppe fokussieren uns auf persönliche Kommunikationsstile, die das Sprachenlernen bei Menschen die neurodivers sind, zum Beispiel in der Schule, als auch speziell im Klassenzimmer, beeinflussen können. Und da wäre unsere erste Frage an dich, welche Sprachen hast du denn damals in der Schule erworben?

B: In der Schule habe ich nur Englisch gehabt. Oh, und Latein, wobei man Latein nicht ehrlich zählen kann, weil kein Mensch spricht es, aber ja. (*lacht*)

I: Und spielt dementsprechend auch Englisch eine Rolle in deinem Leben?

B: Ja massiv. Wir könnten das Interview genauso gut auf Englisch führen. Ich muss beruflich – ich bin Software-Architekt, also Programmierer und ich arbeite in internationalen Firmen. Die Tagesgeschäftssprache ist eigentlich immer Englisch, ich spreche mehr Englisch als Deutsch ... Witzi-gerweise habe ich nie außerhalb von Deutschlands gewohnt, führt immer dazu das Leute etwas irritiert sind, weil ich relativ gut Englisch spreche, aber ja.

I: Schön! Gab es bei dem Englisch lernen bestimmte Herausforderungen, die du in der Schule hattest?

B: (*seufzt*) Wenig was über das hinausgeht, was Schule an sich an Herausforderungen hatte. Also klar habe ich mich viel gelangweilt. Eine Sache, mit der ich oft zu tun hatte, ist, dass ich halt wenig Hemmungen habe zu sagen, was ich meine. Was zur Folge hat, dass gerade am Anfang, als wir angefangen haben Englisch zu lernen, habe ich halt sehr viele Fehler gemacht, wo ich gemerkt habe, andere hätten sich wahrscheinlich gar nicht getraut die zu machen. (*lacht*) Ich erinnere mich sehr gut daran, dass wir in einer der allerersten Stunden der Schulleiter auch da war in der Klasse, zur Beobachtung der Lehrkraft, gefragt wurden, ob wir ‚hour‘ lesen und aussprechen können. Also die Stunde. Und ich hatte wenig Hemmungen zu sagen, dass ich das ‚hour‘ lesen würde. Das hat, wir kommen aus dem Rheinland, wo auch (*unv.*) auch ein verbreiteter Begriff ist, zu sehr viel Gelächter geführt.

I: Da schämen Sie sich auch nicht?

B: Nein! Es war nur, es ist ein Ding was hängengeblieben ist, weil es wirklich sehr viel Gelächter verursacht hat.

I: Und gab es dementsprechend auch bestimmte Methoden, die du dann beim Englischlernen oder auch im Unterricht verwendet hast?

B: Eine Sache die für mich sehr gut – also grundsätzlich lerne ich immer am besten, wenn ich eine intrinsische Motivation habe, das zu lernen. Das heißt ich habe Englisch am Anfang mehr oder minder, wie vieles in der Schule, so halb gelernt, weil es mich nicht interessiert hat. Es war aber, als ich dann realisiert habe, dass wahnsinnig viel Dokumentation, die mit Computern zu tun hat, was mich brennend interessiert hat, nur auf Englisch zu bekommen war. Dann hatte ich ein’ guten Grund. Das heißt was ich dann getan habe, ist wahnsinnig viele Dinge lesen auf Englisch, einfach in meiner Freizeit, die weit entfernt waren von dem, was wir in der Schule gemacht haben. Und das hat halt am meisten geholfen.

I: Und wie würdest du dementsprechend deinen persönlichen Kommunikationsstil beschreiben im Unterricht? Sei es in Gruppenarbeiten oder Präsentationen? Ich mein’, man hört ja oft von Neurodiversen, beziehungsweise Autisten, dass sie bisschen schüchterner sind, bisschen in sich eingekehrt. Wie sieht das da bei dir aus? Würdest du das unterschreiben?

B: Ich würde mich selber so nicht beschreiben. Lass mich drei Sachen auseinanderdröseln ... Gruppenarbeiten – Gruppenarbeiten gab es im Englischunterricht fast gar nicht bei uns. Ganz am Anfang mal so dieses gemeinsam irgendwie ein Arbeitsblatt bearbeiten, aber es gab es praktisch nicht. Das gab es in anderen Fächern deutlich häufiger. Also in Mathe und den Naturwissenschaften oder auch in Geschichte. Im Englischunterricht erinnere ich mich nicht daran. Dann hatten wir die Präsentationen. Präsentationen waren für mich nie ein Problem. Also grade so das klassische Referat habe ich sehr gerne gemacht. Ich hatte nie ein Problem damit mich vor Leuten hinzustellen und Dinge zu erklären. Das fand ich eigentlich immer sehr interessant das zu tun. Ich habe dabei auch nicht das Gefühl, dass das eine negative Reaktion irgendwo verursacht hätte. Das war eigentlich immer eine Sache, die meine Stärken waren. Was war das Dritte was du hattest? Wir hatten Präsentationen ...

I: Genau, Präsentationen. Wir hatten zum Beispiel die Hypothese aufgestellt, dass Autisten beziehungsweise Neurodiverse größere Schwierigkeiten hätten die Sprache zu lernen. Dementsprechend interessiert uns das, wie die Sicht bei dir drauf ist. Ob du die Hypothese bestätigen würdest.

B: Erstmal so nicht. Schule an sich hatte halt das Problem, dass es meistens unglaublich langweilig war ... Aber mit Langeweile lernt man umzugehen.

I: Und was hast du dann in den Situationen gemacht?

B: Wenn ich wusste, ich werde dabei nicht erwischt, dann habe ich in der Zeit halt entweder gekritzelt, also ich bin der klassische Doodler nebenbei, irgendwas zu malen, oder ansonsten habe ich halt ins Nichts geguckt und gewartet.

I: Du sagtest jetzt Gruppenarbeit gab es so in eurem Unterricht nicht, wie hättest du denn gehandelt?

B: Wenn ich aus anderer Situation rüber ziehe – Ich habe Gruppenarbeiten immer als etwas empfunden, dass ich die Arbeit mache und die anderen sich zurücklehnen. Ich weiß nicht, warum das so ist. Aber ich habe sehr häufig erlebt, dass es sehr schwierig ist für Leute Aufgaben aufzuteilen. Ich habe dann meistens die Geduld verloren und habe dann gesagt: ‚Okay Leute, ich mach es einfach‘ und hab’ dann nur noch die Zustimmung des Nicken mir abgeholt. Es gab ein, zweimal, dass jemand anders sich dazu involviert hat, das war in Geschichte. Das ich dann gesagt habe: ‚hast du darüber nachgedacht, ob X und Y eine Rolle spielt?‘ Das fand ich toll, aber das war extrem selten. Ich weiß, dass viele Leute mein Stil in Gruppen, das

weiß ich auch heute von der Arbeit her, als sehr dominierend empfinden. Also, dass ich, wenn ich zu irgendeinem Thema etwas sage, dann habe ich recht und das merkt man. Ich kriege es nicht hin und ich habe Schwierigkeiten damit es so auszudrücken, dass die anderen Leute das Gefühl haben, sie dürfen sich dazu noch äußern. Ich bin besser geworden im Laufe der Jahre, aber in der Schule ist das wahrscheinlich noch härter gewesen.

I: Und spüren Sie oder haben Sie das Gefühl, wie Ihre Mitmenschen darauf reagieren?

B: Nein, eigentlich nicht. Ich merke nur, dass Leute sich nicht einbringen. Ich hab' halt das berühmte Problem, dass ich nicht mitkriege, was andere Leute empfinden. Das ist nicht so, dass ich – Wenn irgendjemand vor Stress zusammenbricht, das merke ich. Das kann man sehen. Aber die anderen Dinge, das geht an mir gerne mal vorbei. Ich mache bei vielen Dingen heute, mache ich das so, dass ich also wirklich quasi so ein Flussdiagramm, eine Checkliste habe, die ich durchgehe, wenn ich mit Leuten interagiere. Um zu prüfen, ob es den Leuten gerade, ob die Leute mitmachen, ob es ihnen gut geht. So sehr Regeln auswendig lernen. Das ist generell mein Ansatz mit vielen Dingen umzugehen, schlicht und ergreifend eine Regel aufzustellen. Die dann mechanisch abzuarbeiten, was witzigerweise dazu führt, dass ich am häufigsten derjenige bin der sagt: ‚Oh, Kollege XY ist schon lange krank, lass uns doch mal eine Wir-Denken-an-dich-Karte schicken‘. Also diese typischen Dinge, die viele Leute als sehr sozial, sehr besorgt wahrnehmen, tue ich schlicht und ergreifend deswegen, weil ich weiß, ist jetzt seit vier Wochen nicht da, vielleicht sollte man mal eine Karte schreiben.

I: Gut, ja. Und jetzt bezogen auf die Schulzeit, war die Diagnose damals schon bekannt?

B: Nein. Ich wusste immer, dass ich anders bin. Das war mir schon bevor ich in die Schule kam, klar. Ich hab' auch, also ich hab' – Alle Freunde muss ich in Führungszeichen setzen, die ich hatte, habe ich gehabt, weil meine Mutter die angeschleppt hat für mich. Ich hab' selber mir keine Freunde gesucht und hab an denen auch bis heute kein ausgeprägtes Interesse. Und die Diagnose habe ich erst – Also den Verdacht, dass es Autismus (*unv.*), Asperger-Autismus sein könnte, hab' ich erst (*seufzt*) Ende 20, Anfang 30, vor ungefähr zehn Jahren gehabt. Und die tatsächliche Diagnose ist jetzt drei oder vier Jahre her.

I: Okay. Also noch relativ früh, ja.

B: Ja.

I: Dementsprechend hattest du jetzt nicht das Gefühl, dass Autismus dein Sprachenlernen beeinträchtigt?

B: Nein. Nein. Ich hab' mich nie beeinträchtigt gefühlt, mir war klar, dass ich soziale Angemessenheit nicht richtig hinkriege. Aber das war mir nie wichtig, nicht inhärent. Also dieses, eben was andere Leute eben haben, dass es ihnen peinlich ist, wenn sie das versauen. Dass sie Schwierigkeiten haben Freunde zu finden. Ich hatte keine Schwierigkeiten Freunde zu finden, ich wollte keine Freunde. Das war auch völlig okay für mich, das ist es bis heute.

I: Ja. Gut. Dementsprechend wusste ja auch nicht, beziehungsweise damals war das ja auch so, dass Autismus sehr spät lang erforscht wurde und ich weiß jetzt nicht wie lange deine Schulzeit her ist, dementsprechend wusste ja auch nicht deine Lehrerin das vielleicht, also das wahrscheinlich alles normal ist. Hattest du das Gefühl, dass deine Lehrerin etwas gemerkt hat, oder?

B: Ja. Also zum einen, meine Schulzeit ist 2001 zu Ende gegangen mit dem Abitur. Ja, ich denke meine Lehrer wussten das. Ich weiß nicht, was sie wussten. Ich habe mich zum einen, also entweder war ich halt permanent gelangweilt oder wenn mich ein Thema interessiert hat, dann war ich sehr schnell so Lehrers Liebling. Dieses klassische Teacher's Pet. Weil ich dann, wenn ich mich für irgendwas interessiere, dann gehe ich halt auch mit der Intensität daran, die für viele Andere mit schon völlig erstaunlich ist. Das heißt in so Fächern wie Informatik oder Physik oder Chemie, für die ich gebrannt habe, da habe ich also sehr, sehr viel mitgemacht. Ich hab' regelmäßig am Tag der offenen Tür die Vorführungen im Physiksaal gemacht. Seit der neunten Klasse habe ich, glaube ich, jedes Jahr da quasi meine Zeit reingekloppt. Und ich – Den Lehrern muss klar gewesen sein, dass ich ein nicht besonders normales Kind gewesen bin ... Wie sie es beurteilt haben, kann ich nicht sagen.

I: Super. Würdest du dann *uns* als angehende Lehrer einen Tipp geben, wie wir mit, ja Kindern mit Autismus oder Kindern, die neurodivers sind, umgehen können?

B: Ich glaube das Wichtigste ist, wenn man den Eindruck hat, dass es so ein Kind ist, es nicht dazu zu zwingen Dinge zu tun, die gar nicht gehen. Gruppenarbeiten sind eben so ein klassisches Problem. Da muss man dann halt schauen, ob das Kind damit umgehen kann oder ob es darunter leidet.

Das kann sehr belastend sein. Ich hatte das konkrete Problem nicht, aber das wäre eine Sache, um die ich mir Sorgen machen würde.

I: Gut, ja. Das heißt dann lieber so in Einzelarbeiten?

B: Genau, Einzelarbeiten ist super. Gerne Extraarbeiten dahaben. Also das war ja – Bei uns in der Grundschule gab es noch das Prinzip: (Hier) macht alle in Stillarbeit euer Arbeitsblatt und wer fertig ist, darf sich noch eins holen. Und ich weiß, dass ich in Mathe regelmäßig vier oder fünf von diesen Blättern durch gekloppt habe. Das war sehr toll. Ich hatte Spaß daran. Und war schneller als jeder andere. Das war schön, dass das auch mal unterstützt wurde. Es gab einfach mehr Material. Also vielleicht auch eine Sache, ja genau. Wenn so ein Kind Interesse hat an etwas, dann saugt es das auf wie ein Schwamm. Das muss man einfach wissen und dann, wenn man dann den Input liefern kann, ist das toll.

I: Gut. Also würdest du Einzelarbeiten auch einer deiner Lieblingsmethoden?

B: Ja. Ja, absolut.

I: Empfehlen. Gab es da noch anderes, womit du super klarkamst, also zum Beispiel (*unv., Mikrofonstörung*) mit Vokabellernen aus?

B: Ja. Vokabellernen – Ich hab’ ein Gehirn, das sich unglaublich gut Dinge merken kann. Ich bin der klassische Mensch, der zwanzigstellige Passwörter vergibt, die nur aus Buchstaben, Zahlen und Sonderzeichen bestehen und ich merke mir davon auch einige. Entsprechend war Vokabellernen auch immer so eine Sache, die ist mir nicht sonderlich schwergefallen. Da habe ich mir meistens die Listen zweimal angeguckt und danach konnte ich die. Es sei denn ich hab’ die Vokabeln für völlig nutzlos gehalten. Dann sind sie durchgefallen, wie durch ein Sieb. Aber normalerweise war das überhaupt kein Problem. Aber ich hab’ es nicht als spannend empfunden, sondern war einfach nur, ist halt kein Problem.

I: Du sagtest eben auch – Tut mir leid. Ja, du sagtest jetzt auch dass Freundschaften nicht so dein Ding waren, wie sah es dann aus zum Beispiel extern außerhalb der Schule, warst du da jemand, der alleine gelernt hat oder sich auch mal dann mit den Freunden, die deine Mutter mitgebracht hat, gelernt hat? (*unv., Mikrofonstörung*)

B: Nein. Gelernt habe ich ausschließlich alleine. Immer. Ich hab' erst im Studium zum ersten Mal Arbeitsgruppen gehabt und hab die nicht für besonders sinnvoll gehalten. Es war nur, weil einem jeder empfohlen hat das zu machen. Ne, gelernt habe ich immer alleine.

I: Gut und dann auch nochmal zu unserem Fokus, worauf wir (*unv. Mikrofonstörung*) fokussieren, ist denn dein – Ja, oder stellt dein persönlicher Kommunikationsstil besondere Herausforderungen für das Sprachenlernen dar?

B: (*seufzt*) Hängt ein bisschen davon ab, was man unter Sprachenlernen versteht, würde ich sagen.

B: Wenn man unter Sprachenlernen dieses klischeehafte – ich glaube Pons macht das die ganze Zeit – Sie sind auf einer Reise und kommen in ein Gespräch mit Leuten, die auf dieselben Richtung unterwegs sind Story nimmt – es gibt nichts Öderes. Ich komme nicht mit Leuten ins Gespräch, ich will nicht mit Leuten ins Gespräch kommen. Sie sollen mich in Ruhe lassen, wenn ich irgendwo hinreise. Das macht es also absolut unmöglich für mich mit dem Text etwas anzufangen. Verstehen kann ich das natürlich, aber es ist eine so irreal Situation, die da gesetzt wird als Beispiel an dem, was erarbeitet wird. Das geht gar nicht. Am besten gelernt habe ich tatsächlich mit technischer Dokumentation. Also diese Dinge die sehr stark auf soziale Interaktion gehen. Das tut's nicht. Es ist eine Qual. Im Englischunterricht war es schlimm, aber es war zumindest nicht permanent dieses, dieses Gruselzeug.

I: Und hat sich – Beziehungsweise du meinst ja, du hast viel mit Englisch zu tun. Das kommt jetzt auch von deinem Beruf aus oder hast du das Interesse in der Sprache Englisch schon damals in der Schule empfunden?

B: Mir war in der Schule schon klar, dass Englisch für mich sehr nützlich sein würde. Aber ich habe es aus einer utilitaristischen Sicht gesehen. Ich habe gesagt – ich habe relativ schnell begriffen, dass ich es brauchen würde, wenn ich mich weiter mit den Themen, die mich interessieren, beschäftigen möchte. Ich glaube, ich möchte – ich würde nicht ... Ich habe auch immer einen gewissen Stolz darin gehabt, ich kann es gut. So eine Selbstbestätigung ist sehr schön. Aber ich habe es immer aus anderen Motivationen gehabt, die mich dazu gebracht haben. Anders als zum Beispiel bei Physik oder Mathe, bei denen ich intrinsisch das Thema interessant fand.

I: Darf ich fragen was das für Motive waren?

B: Bei Englisch oder bei Mathe?

I: Beim Englischunterricht.

B: Beim Englisch, wie gesagt: ich habe Betriebssystem Handbücher, Programmierhandbücher, ... das Internet fing da gerade erst an in den 90ern. Das heißt damit hatte ich noch nicht so viel zu tun, aber da wo ich Kontakt damit hatte, war völlig klar, da brauche ich Englisch. Das waren Newsgroups, Mailinglisten. Das war die Handvoll brauchbarer Webseiten, die es gab. Also, da war völlig klar: Ja, es gibt Sachen auf Deutsch, aber wenn man irgendwelchen interessanten Content haben will, auch von der Menge her, da ging es nur über Englisch.

I: Ja und so die abschließende Frage, die wir noch fragen wollen würden: Ist es denn so, dass du viel in der Schule eh Schulzeit viel gelernt hast oder viel Aufwand, Energie reinstecken musstest? Oder war es eher in dem befriedigenden Bereich?

B: Ja, ich habe erst an der Uni gelernt zu lernen. Das muss ich sagen. An der Schule bin ich in Themen, die mich interessiert haben, sowieso geradeaus durchgerannt. Das war gar kein Problem. Bei Themen, die mich nicht interessiert haben, war ich immerhin noch gut genug, als dass ich damit nicht auf die Schnauze gefallen bin, mit Ausnahme vom Sportunterricht, aber ich bin der Meinung, der gehört nicht an die Schule. Also insofern, also an der Schule habe ich eigentlich nie viel gelernt. Ich weiß, ich habe in der Oberstufe habe ich aufgehört meine Hausaufgaben zu machen, weil die Chance, dass ich es in 5 Minuten am Anfang der Stunde so viel davon in meinen Kopf reinkriege, dass ich jede Frage beantworten kann. Also wenn sie nicht eingereicht werden mussten, sondern nur Fragen dazu kamen. Die Chance war so hoch, dass es sich einfach nicht gelohnt hat sich zu Hause hinzusetzen und irgendetwas auszuformulieren. Also ich konnte das genauso gut in der Stunde machen.

I: Gut.

B: Das hatte dann den Nachteil gehabt, dass ich nicht lernen konnte. Als ich dann ins Studium gekommen bin, bin ich richtig auf die Fresse gefallen. (*seufzt*) Das war hart.

I: Welche Methoden waren dann im Studium für dich, als du dann gelernt hast umzugehen?

B: Das hat gedauert. Ich musste halt tatsächlich lernen, dass ich die Zeit investieren muss Dinge durchzugehen. Dass es nicht reicht, wenn ich drauf

gucke und denke, ja ich habe ein grobes Verständnis dafür, wie das funktioniert. Sondern, dass ich tatsächlich überprüfen muss, ob ich das verstehe. Das war – das kannte ich halt nicht. Bis dato war es immer gewesen, ich sehe die Aufgabe, ich verstehe, was die Aufgabe von mir will. Damit ist das Problem gegessen. Und im Studium habe ich gemerkt, ich muss tatsächlich nicht nur das Verstehen, sondern ich muss sichergehen, dass ich das richtig verstanden habe und muss es dann eben auch tatsächlich machen. Das war eine Herausforderung.

I: Merken Sie denn jetzt zum Beispiel zu ihrer Mutter oder zu ihren Geschwistern oder Cousins. Merken Sie einen Unterschied wie Sie lernen zu denen, die jetzt nicht neurodivers sind?

B: Schwierig, ich kann ja nicht in die Köpfe reingucken.

I: Ja.

B: Und dadurch, dass ich immer allein gelernt habe, habe ich auch nicht viel Erfahrung damit andere beim Lernen zu beobachten. Es mag sein, dass Leute in der Schule mehr lernen als in ihrer Freizeit. Das kann ich einfach nicht beurteilen. Aber ich weiß, dass ich ... Ja, also ich fand es immer ganz schlimm, wenn bei uns Lehrer mit neuen Methoden ankamen. Zum einen sind neue Dinge immer unangenehm und zum anderen war da eben sehr viel Interaktion, soziale Einbettung untereinander gebraucht hat und das konnte ich überhaupt nicht. Ich war am glücklichsten mit Frontalunterricht und Stillarbeit. Wahrscheinlich wäre meine ideale Schule eine gewesen in der ich genau einen Lehrer habe, der mir einmal am Tag sagt: Hier, das sind deine Aufgaben. Mach es. Sitz. Und danach geh in dein Zimmer und lass uns alle in Ruhe. Das ist eine Hypothese. Ich weiß es nicht.

I: Gut, dann sind wir am Ende unseres Interviews. Ich bedanke mich für die tollen Antworten. Wird uns auf jeden Fall sehr weiterhelfen.

10. Eine autistische Frau: „Und auch jeder ist für Inklusion, aber nicht in der Klasse von meinem Kind.“

Interview von Dustin, Helena Debowski, A.R. und Patric Johnson

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einer autistischen Erwachsenen in Deutschland geführt und ist in deutscher Sprache. Die befragte Person weist darauf hin, dass Autismus bei jeder*m anders ist und es daher keine Einheitslösung für den Unterricht von autistischen Schüler*innen gibt. Sie selbst bevorzugte Lehrpersonen, die fair, aber streng und strukturiert waren, die ihre Klassen ruhig und im Arbeitsmodus hielten, die einen Unterrichtsplan hatten und die ein gutes Verständnis von dem Inhalt zeigten, den sie unterrichteten. In Bezug auf das Sprachenlernen fand die Befragte es schwierig, im Unterricht etwas zu lernen, wenn alles mündlich und auditiv erfolgen sollte, da sie Sprachen nicht durch Zuhören und Wiederholen oder durch Gruppen- bzw. Interaktionsarbeit lernte, was jedoch Methoden sind, die Sprachlehrer*innen häufig anwenden. Gruppenarbeit mochte sie nicht nur wegen der damit verbundenen Interaktion nicht, sondern auch, weil die Möglichkeit bestand, mit jemandem zusammenarbeiten zu müssen, von dem oder der man gemobbt wurde (wovon die Folgen im Interview ebenfalls angesprochen wurden). Es gefiel ihr zudem nicht, dass Lehrer*innen sie manchmal für zusätzliche Übungen vor der Klasse auswählten. Sie lernte besser durch Lesen und über Bücher.

Summary

This interview took place with an autistic adult in Germany and is in German. The interviewee is quick to point out that autism is different for everyone, so there is no one solution for teaching autistic students. She herself preferred teachers who were fair but strict and structured, who kept their classes quiet and on task, and who had a lesson plan and demonstrated a good understanding of what they were teaching about. In terms of language learning, the interviewee found it difficult to learn in class when everything was supposed to be done aurally and orally, as she did not learn languages by listening and repeating or through group/interactive work – methods that language teachers often use. She disliked group work, not just because of the interaction it involved, but also because there was a chance that people could be partnered with someone who bullied them (the repercussions

of which were also discussed during the interview). She also did not like that teachers sometimes singled her out in front of the class for extra practice, whether it was to practice in front of the class or off to the side. She was better at learning via books and reading.

Samenvatting

Dit interview vond plaats met een autistische volwassene in Duitsland en werd afgenomen in het Duits. De geïnterviewde wijst er snel op dat autisme voor iedereen anders is, dus er bestaat niet één oplossing voor het lesgeven aan autistische leerlingen. Zelf gaf ze de voorkeur aan leerkrachten die eerlijk maar streng en gestructureerd waren, die hun klassen rustig en bij de les hielden, die een lesplan hadden en een goed begrip toonden van waar ze les over gaven. Wat het leren van talen betreft, vond de geïnterviewde het moeilijk om in de klas te leren als alles mondeling moest gebeuren, en ze leerde geen talen door te luisteren en te herhalen of door middel van groepswerk/interactief werk: methoden die taalleerkrachten vaak gebruiken. Groepswerk vond ze niet alleen onprettig vanwege de interactie die het met zich meebracht, maar ook omdat er een kans was dat mensen gekoppeld werden aan iemand die pestte (de gevolgen hiervan werden ook besproken tijdens het interview). Ze vond het ook niet leuk dat leerkrachten haar soms apart zetten voor extra oefeningen, of het nu was om voor de klas te oefenen of even apart oefeningen aan te pakken. Ze leerde beter via boeken en lezen.

I1, I2 – Interviewer*innen (*Interviewers*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I2: Okay klasse. Alles klar, dann vielleicht hier noch mal kurz zum Einstieg ähm zum Seminar selbst. Ähm ich denke, Sie wissen darüber schon Bescheid Frau [NAME]. Aber ähm wahrscheinlich so im Zuge des Kontakts mit unseren Dozentinnen Frau [NAME] und der Frau [NAME] behandeln wir ja im Seminar unter anderem den Aspekt der Neurodiversität. Gleich da noch mal kurz zum Einstieg, ähm wir hatten uns darauf geeinigt, dass es da keine klare Definition gibt. Unsere präferierte Definition ist, dass quasi jeder Mensch anders ist. Kurzgesagt jedes Gehirn funktioniert eben

anders. Und im Zuge dessen hat sich unsere Seminargruppe dann auf das Thema Autismus fixiert. Wir fanden das alle recht interessant, weshalb wir auch heute hier zusammengekommen sind und vor allem im Hinblick darauf, dass wir dann als zukünftige Lehrkräfte ja dann auch Kinder mit Autismus unterrichten müssen. Und ähm zugegeben, wir relativ unversiert sind, was die Thematik anbelangt, vor allem im Hinblick darauf, dass wir später auch eben Unterrichtsstunden gestalten sollen, um eben betroffene Kinder adäquat unterrichten zu können. Einfach man vielleicht so als Einstieg, Frau [NAME]? Haben Sie vielleicht hierzu noch eine Frage?

B: Nein habe ich keine, ist nur eine große Herausforderung, vor der Sie da stehen. (*lacht*)

I2: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Deshalb haben wir auch jede Menge Fragen. Und ähm mussten uns auch da so ein bisschen darauf einigen, welche Fragen wir letztlich auch stellen? Wir wollen das Ganze natürlich jetzt nicht zu sehr so im geschlossenen Fragen-Style ähm gestalten, sondern dann eher offen gestalten das Interview. Ähm, vielleicht als Einstiegsfrage, gibt es vielleicht etwas, was sie uns direkt vorab mitteilen möchten, zum Thema Autismus? Muss jetzt natürlich nicht im Kontext Schule sein, sondern kann auch beruflich sein oder Ähnliches.

B: Ja, ich würde auch da sagen, dass ähm jeder Mensch mit Autismus auch anders ist und ähm, ja Wege wie man einen Menschen mit Autismus gut erreichen, motivieren, abholen kann, das muss nicht bei jedem funktionieren. Es ist glaube ich dann oft so die Erwartung, dass man ein ähm Rezept haben möchte, wie man dann allen Kindern mit Autismus helfen kann und sie erreichen kann und gut beschulen kann. Aber so ein Patentrezept ähm, ja, wüsste ich jetzt nicht, was das sein soll. Es gibt so generelle ähm Dinge, die ähm, ja durch die man Menschen mit Autismus eher erreichen kann. Aber das muss dann auch nicht im vollem Maße für jeden dann ähm zutreffen. (*unv.*) Ich glaub man braucht einfach sehr, sehr viel, ähm, ja, Gefühl und Gespür auf den einzelnen Menschen einzugehen. Und das es gerade die Herausforderung, ähm, Sie werden ja wahrscheinlich in inklusiven Klassen dann unterrichten. Und dann haben Sie denn ähm nicht, was weiß ich, nur fünf Kinder, sondern dann 30 oder so vor sich. Und wenn dann ein Kind, das von Autismus hat, es natürlich schon klar, wieviel beziehungsweise wenig Zeit dann für dieses Kind dann noch übrigbleibt.

I2: Leider.

B: Das ist eben das Schwierige

I1: Das hab' ich halt auch gemerkt. Dass man häufig also, dass manche versuchen, so einen Allgemeinrezept dafür zu bekommen, was eigentlich nicht haben kann, weil ich bin jetzt auch mit mehreren Formen von Autismus konfrontiert worden, in einer Grundschule. Und man kann halt nicht jedes Kind, ja, auf gleiche Art und Weise behandeln.

I2: Abholen, erreichen. Ich denke, das schürt vielleicht auch sonst so ein wenig Sicherheit oder das ist zumindest der Wunsch vieler Lehrkräfte. Das es halt eben 'ne so ein, ein Rezept gibt, womit man dann quasi alle Betroffenen dann auch gleich abholen kann. Und es ist halt einfach schwieriger, wenn man sich generell dann auch auf jeden Menschen einzeln einstellen muss, fernab von einer Diagnose wie Autismus oder so was 'ne. Gibt es denn vielleicht etwas, was Sie sich besonders von ihren ehemaligen Lehrkräften gewünscht hätten?

B: Ähm, ich bin so eigentlich gut, ähm, weitgehend gut klargekommen mit den Lehrkräften. Ich hätte am liebsten immer Lehrer, die ähm ja, eher bei den meisten unbeliebt waren, weil sie sehr streng waren. Ähm bei den Ruhe im Klassenzimmer herrschte, die klare Linien vorgegeben haben und ähm, was ich, wo ich große Probleme mit hatte, waren eben die Lehrer, die ähm, sich nicht durchsetzen konnten, wo dann die Klasse im Prinzip mit den rumspielen konnte, das fanden dann natürlich die Mitschüler toll, ähm, weil ähm, ja ähm man seine Witze mit dem Lehrer machen konnte. Ich habe auch Lehrer erlebt, die auch damit auch einverstanden waren. Die haben dann eben eine Stunde an der rumgealbert, den war das egal, wenn dann eigentlich nur über sie gelacht wurden ist und ähm ja, ja also ich war auf schwierigen Schulen auch ähm, (*lacht*) wo einige Probleme auch waren und ja, (*unv.*). Ähm, wenn Lehrer klare Linien hatten, dafür, dafür sorgen konnten, dass Ruhe im Klassenzimmer ist, auch, ähm, dass sie auch Respekt ausgestrahlt hat, ernst genommen wurden auch, auch gerade die Lehrer, die ähm mehr so ein bisschen mehr gefürchtet worden sind, ähm, von den anderen Kindern, aber die trotzdem auch immer fair waren. Und ähm, also ich bin auch Lehrerkind, also ich kenne auch da viele Geschichten hintenrum. Und ähm, das ist, ich weiß aber auch, dass es für einen Lehrer überhaupt nicht einfach ist. Ich weiß ein Lehrer mit dem bin ich sehr, sehr gut ähm zurechtgekommen, ähm, wenn der neu in die Klasse reinkommt, er statuiert erstmal ein Exempel, egal, wenn da irgendwie jemand an stört und nicht aufhört zu stören, wird der rausgeschickt oder muss in der Ecke stehen. Ähm eine Strafe, die eigentlich so für die allerersten Stunde erstmal drakonisch erscheint, aber dann weiß man ähm, dieser Lehrer, der lässt

sich nicht mit sich spielen ähm, der macht ernst. Und, aber das war auch ein Lehrer, der hat dann auch wirklich gute ähm Leistung, auch wirklich, dann auch ähm entsprechend benotet. Der hat dann auch das gesehen, wenn man viel gearbeitet hat, so hat dann auch sich Zeit genommen für die Kinder hat seinen Stoff selber sehr, sehr gut beherrscht. Das war mir immer auch sehr wichtig. Ob ein Lehrer auch seinen eigenen Stoff überhaupt versteht ähm oder es gibt auch Lehrer gerade in der Oberstufe, wenn's ein bisschen komplizierter wird, dann merkt man's dann auch, dass die selber anfangen zu schwimmen und nicht mehr wirklich Bescheid wissen. Und wenn dann mal eine Nachfrage kommt, dann ähm werden die Lehrer dann patzig und, weil sie plötzlich selber merken, ich ähm verliere hier meinen festen Grund. Und ähm, ja. Das fand ich immer schwierig und ...

I1: Ja, kann ich auch verstehen, dass man lieber so Strukturen hat bei seinem Lehrer also ich mochte früher auch lieber Lehrer, wo ich wusste, wo ich dran war und halt die ihre Strukturen haben. Ja, also das kann ich schon verstehen.

I2: Ich glaube, das gibt auch zum Stück weit die Literatur her. Wenn ich mich richtig erinnere. Dass man tatsächlich sagt, dass dann wirklich von Vorteil ist, wenn man klare Strukturen hat, am besten gleich so einen Unterrichtsfahrplan, sodass alle Schülerinnen und Schüler Bescheid wissen, an welchem Punkt man sich aktuell befindet, wo die Reise vielleicht noch hingehet und dass das häufig dann auch ein wirksames Mittel sein könnte. Nee. Ich habe das, glaube ich, so gefühlt rausgehört [NAME], dass das auf jeden Fall große Hilfestellung war, dann im Unterricht selbst.

B: Ja, also ich, ich brauch' jetzt noch nicht einmal, dass ich den Plan kenne. Das hätte mich jetzt eher in Stress versetzt, weil ähm, weil wenn ich jetzt genau wüsste, wir haben noch das und das alles vor mir. Wir haben nur noch eine dreiviertel Stunde Zeit und ich merke, wer, ähm die, die Zeit ist schon mehr als zur Hälfte fortgeschritten. Und wir haben noch viele Punkte vor uns, ähm dann hätte ich eher nicht Ruhe. Das ist etwas, was den Lehrern lenken muss, wenn der Lehrer sich eben, was weiß ich fünf Punkte vorgenommen hat für den Tag, aber er dann plötzlich merkt an der Stelle ist eine intensive Diskussion oder die Klasse versteht es nicht so oder da muss ich was tiefer darauf eingehen, dann man muss der Lehrer das im Griff haben, dass er dann, was weiß ich, den letzten Punkt auf die nächste Stunde vertagt oder sich dafür was einfallen lässt. Aber dann nicht, was weiß ich, die das letzte Thema in zwei Minuten dann durchnudelt, damit es auch abgehakt ist. Ähm, das ist ähm, das muss ein souveräner Lehrer

dann schon im Griff haben. Dass er dann eben auch – man kann als Lehrer ja auch mal seine Stundenplanung sich darin verschätzt haben, entweder weil man selber noch nicht genug Erfahrungen hat oder weil Klasse anders darauf reagiert, als man das jetzt äh gewohnt ist oder gedacht hat, und das ist dann ähm für mich auch eine Sache, die, wo man die Flexibilität des Lehrers dann gefragt ist. Er sollte seinen Plan im Kopf haben und dann aber natürlich auch äh flexibel äh reagieren ähm müssen, wenn dann irgendwie ... Ich sage, ich kanns jetzt mal nicht so durchziehen wie ich es mir gedacht habe. Das ähm ... dann nachher die letzten Sachen äh noch schnell durchzustressen. Da hat dann keiner was von.

I2: Absolut. Aber interessant, dass Sie das so ansprechen. Ähm das widerspricht so ein bisschen dem, was ich bisher gelesen habe. Wobei was heißt widerspricht? Sie sagten ja jetzt einfach nur das letztlich ähm sie sich unter Umständen unter Zeitdruck fühlen, wenn sie vor allem wissen, dass die Stunde eigentlich schon bald zu Ende ist, aber noch Punkte XY anstehen, dann wäre es dann eigentlich von Vorteil, dass man direkt dann auch einräumt, dass die Möglichkeit besteht, dass die nächsten Punkte dann auch in der nächsten Unterrichtsstunde abgearbeitet werden, so dass quasi ein Plan ist. Jeder weiß, woran man ist. Allerdings diese nicht zu hundert Prozent zeitlichen Stein gemeißelt sein muss. Vielleicht hilft das so ein bisschen der Unruhe.

B: Ja also, ich kann natürlich nicht ... ich spreche jetzt nur für mich. Ähm, wenn ich es das selber in meiner Kontrolle habe, wie schnell es vorangeht, was weiß ich. Ich muss eine Klassenarbeit schreiben und dann weiß ich wieviel Zeit ich habe und wie viele Aufgaben ich habe, dann ist es für mich eben sehr, sehr wichtig zu wissen, ähm wieviel ich in der Zeit schaffen muss, und dass ich dann was weiß ich bei der ersten Aufgaben jetzt nicht eine halbe Stunde sitzen darf, wenn ich noch ähm fünf Aufgaben vor mir habe. Ähm, aber wenn das die, die, der ... ja, ich glaube sonst würde mich das eher ähm ja es kann ja auch sein, dass das spannendste Thema ganz am Ende kommt und dann ist die Frage, wie aufmerksam bin ich am Anfang, wenn ich dann weiß, dass das, was mich am meisten interessiert, erst am Ende der Stunde kommt und ähm also, was man immer so die ganze Zeit auf den Höhepunkt irgendwie wartet, wenn ich hingegen gar nicht weiß, ob noch ein Höhepunkt kommt, dann nehme ich vielleicht ein, schon die, die ganzen anderen Dinge, die mich auch äh grundsätzlich auch interessieren, viel intensiver war, weil aber weil ich gar nicht weiß, ob das Thema, das mich noch super viel interessiert, dass das noch auf mich wartet. Ja.

I2: Absolut nachvollziehbar.

I1: Also würden Sie es eher als so eine Hilfsmaßnahme, also als eine Hilfe sehen, wenn der Lehrer Ihnen schon vorher so eine Struktur gibt, was im Unterricht noch alles vorkommt und vielleicht auch, sagt okay, ‚das und das kommt jetzt alles drin vor‘, damit man weiß, okay da kommt jetzt vielleicht noch etwas, was mich interessiert.

B: Ähm, also ich habe, muss ich ehrlich sagen, ähm also ich überlege, ob die ganze, ob ich mal einen Lehrer erlebt habe, der das so gemacht hat. Ähm, also die meisten Lehrer, mit denen ich gut zurechtgekommen, die hatten eben eine bestimmte Struktur. Ähm, dass man einfach schon von vornherein, was bei ihm laufen, die Stunden immer so ab. Ähm, was weiß ich, mein Lateinlehrer, wir haben, ich war auf einer katholischen Schule, am Anfang immer zusammen uns hingestellt, das Vaterunser auf Latein gebeten, danach ähm wurden ein paar Deklinationen und Konjugationen oder Vokabeln abgefragt. Dann ging es an die Hausaufgaben, dann ähm wurde ähm eine neue Grammatik durchgenommen. Danach wurde was angefangen im Buch zu übersetzen. Und dann war der Rest der Übersetzung Hausaufgabe. So nach dem ungefähr Schema ging das dann und so war eigentlich jede Unterrichtsstunde bei ihm. Ähm das kann man natürlich auch in solchen Fächern oder in Mathe kann man es ähnlich dann auch machen, weil eigentlich äh der Stoff sehr ähnlich immer ist. Und das geht natürlich in anderen ähm Fächern nur bedingt. Und das ähm waren dann oft auch Fächer, die mir jetzt nicht so lagen. Das waren dann die Fächer, die so eh schon so nach Schema F ähm abliefen, da die, äh die waren für mich ja irgendwie auch schon beruhigend, weil ich ja auch vom Ablauf von vornherein wusste, wie es weitergeht und was passiert und was jetzt nicht passiert. Und ähm das war, dann konnte ich mich wirklich intensiv auf den Stoff an sich konzentrieren, weil ähm alles andere die ganze Struktur im Prinzip von dabei einfach aus Gewohnheit und ähm nicht, weil der Lehrer dann ähm der jetzt an die Tafel fünf Punkte geschrieben hat, die an dem Tag in dieser Reihenfolge machen möchte. Das würde mich eher ja wie gesagt, stressen, wenn ich an dann merke die Zeit ist schon vorangeschritten und wir kommen, nicht durch. Und dann zeigt noch ein Mitschüler auf und hat irgendeine blöde Frage. Und, und ich denke immer nur ‚hach guckt auf die Uhr‘. Gerade am allerschlimmsten, wenn es die letzte Stunde ist und ich noch Angst haben würde dass noch drangehängt wird an Zeit, obwohl schon eigentlich die Schule schon aus ist. Ähm das wäre für mich sehr kontraproduktiv. Da käme ich nicht mit gut zurecht. Das also so

eine Entspannung hätte ich, wenn ich einfach schon von mir aus schon weiß, wie es so abläuft. Und das ist natürlich auch eine Typsache von den Lehrern also ich bin grundsätzlich mit Lehrern ähm am besten klargekommen, die nach alter Schule so unterrichtet haben. Frontalunterricht, also an die Tafel geschrieben haben. Ähm das klingt natürlich wahrscheinlich für Sie jetzt alles sehr, sehr altmodisch und hat sich ja auch alles sehr viel weiterentwickelt. Ich hatte einmal in Französisch eine Referendarin gehabt, die kam ganz frisch von der Uni mit ganz tollen, neuen Sachen. Da musste man alles über das Akustische gelernt werden, jetzt immer dann mal Kassetten vorgespielt und dass man es nachsprechen sollte, jetzt. Die hat dann immer neue Vokabeln vorgesprochen, wir durften nicht ins Buch gucken und ganz viel Gruppenarbeiten. Wir sollten uns alles selber beibringen und über die eigenen Fehler lernen. Und ähm die hat mir die Freude am Französischen zum Teil genommen. Ich habe Französisch, sobald ich konnte, abgewählt. Ich habe nur einmal anderthalb Jahre Französisch gehabt. Ähm, es ist ... ich bin nicht reingekommen in die Sprache, denn ich lerne übers Sehen, übers Lesen. Ich kann ähm Englisch wie meine Muttersprache, im Prinzip, aber ich habe es über das Lesen, ähm erfasst. Ich kann nicht, ich kann nicht übers Hören lernen. Aber das war bei ihr – sie wollte, dass man die Sprache übers Hören und Nachsprechen lernt. Das mag auch für die meisten Menschen ein guter Ansatz sein. Ich bin damit nicht klargekommen, und ähm für mich war das immer das mal ganz schlimme Unterrichtsstunden. Erst einmal wusste ich nicht, was die Frau wieder mit mir vorhat. Beispiel Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten oder sonstige solche verrückte Ideen sie wieder anbringt. Und dann ähm war es für mich auch ähm, ähm ich, ich kann einfach nicht das, was man mir, mir, mir jemand vorsagt aus einer Fremdsprache nachsprechen. Du fängst dann die erste Stunde an, an, da ist sie rum, hat sich selber vorgestellt, ‚je m’apelle so und so‘, und jeder sollte so nachsagen. (*unv.*) Und ähm ich war so ziemlich am Ende dran, hatte also genug Leute vor mir gehabt, die ‚je m’apelle‘ gesagt haben. Ich konnte es nicht aussprechen, weil ich es nicht davor gelesen habe. Und über das Hören habe ich das nicht hinbekommen, und das war natürlich schon mal die erste Lachnummer. Jetzt haben alle Mitschüler es vor mir sagen können und keine hatte damit große Probleme. Der eine hatte zwar nicht so eine tolle Aussprache gehabt. Keine Ahnung. Aber ähm ich bin daran gescheitert. Und ich bin normalerweise Einser-Schülerin. Ich war die Beste in der Klasse, und ich konnte das nicht nachsprechen. Und so fing

das schon an und dann hat sich die Lehrerin vor mir aufgebaut und es immer wieder gesagt. Ich konnte es nicht nachsprechen. Und ähm das ist einfach was, ähm, ja dieses Schema F, das muss jetzt jeder Schüler so können. Ähm das muss funktionieren. Ähm, das kann man dann ... Ich habe eigentlich, ich war dort immer unheimlich viel gerne lernen. Ich war immer wissbegierig und alles. Aber da ist die französische Sprache ... für mich ist dadurch kaputtgemacht worden.

I2: Oh, ja also das ist auch tatsächlich so ein Stück weit einfach dem Konzept der Lehramtsausbildung geschuldet, insbesondere im Referendariat. Ich höre immer wieder das Schlagwort didaktisches Feuerwerk. Dementsprechend gehen dann auch junge ähm Referendare und Referendarinnen dann mit der Einstellung hin, ich muss sämtliche Methodiken, Unterrichtstechniken auspacken, um zu zeigen, was ich so Tolles gelernt habe an der Uni unter Umständen passt das aber dann trotzdem nicht zu der jeweiligen Unterrichtssituation. Und ich vermute einfach da [NAME], dass da das Angebot einfach nicht gepasst hat. Das heißt, letztlich hätte vielleicht die Referendarin Ihnen einfach ein entsprechendes Angebot machen müssen, dass sie eben die Möglichkeit haben, fernab von diesen ganzen Gruppensituationen, um den nachsprechen, einfach für sich das dann zu lesen, so dass sie das dann quasi auch richtig mitnehmen können. Ne.

B: Ja, das ist, ich mein dann, dann sondert man natürlich jemand wieder aus. Alle anderen machen's auf die Art und Weise und einer wird ausgesondert und ist auch 'ne Frage, wie sinnvoll so was ist, gerade wenn 'n Autismus-Diagnose dann vielleicht nicht überall bekannt ist, dann eben auch schwierige Situationen. Dass man denjenigen nichts, dann noch extra ins Außenseiter-Dasein, dann noch mit reinbringt. Ich habe zum Beispiel ähnlich erlebt. Ich kann bis heute nicht richtig schwimmen und mein Schwimmlehrer, der damals seine Energie da reinstecken wollen, mir Schwimmen beizubringen. Da hat er dann die anderen dann irgendwas machen lassen und mich abseits genommen und wollte mir dann alleine Schwimmen beibringen. Und das war so peinlich, die ganze Klasse, die hat dann irgendwie eine Aufgabe gehabt, und ich wurde dann isoliert und sollte dann mit ihm dann irgendwelche Sachen machen. Und das habe ich als noch schlimmer empfunden. Es war, habe ich ein oder zweimal mit mir machen lassen und danach am Schwimmunterricht nicht mehr teilgenommen. Da habe ich, war immer krank oder keine Ahnung, Sportsachen vergessen, das wollte ich einfach, denn das war für mich noch schlimmer als dann was weiß ich beim Bahnschwimmen dann nach ein paar Zügen

dann abzuglucksen aber das Ausgesondert sein, das ging dann gar nicht mehr.

I1: Ja, das kann ich verstehen. Ich würde das auch peinlich finden. Also wenn mich da einer besonders dann auch, wenn man im Teenageralter ist, dann ist das ja noch schlimmer. Ja.

I2: Vollkommen richtig. Ja, wobei ich würde jetzt nicht unbedingt jemanden auch aussondern, wenn das jetzt meine Unterrichtsstunde wäre, sondern einfach nur das Angebot geben, dass es drei, vier Optionen gibt und sich die Schüler*innen dann einfach selbst aussuchen dürfen, welches Angebot die wahrnehmen und welches nicht. Dann ist es ja quasi nicht von mir ausgesondert, sondern vielmehr man hat halt einfach die Option, und ich denke alle, ich denke, dass wir alle es eigentlich mögen, dann zumindest mal die eine oder andere Optionen zu haben und selbst einfach entscheiden zu dürfen. Egal ob es Schule ist.

B: Das ist zum Beispiel eine sinnvolle Idee, dass man so etwas machen kann. Das ist natürlich wieder für den Lehrer noch mehr Aufwand. Und da muss man ja je nachdem, wie man drei Möglichkeiten zur Auswahl steht doch so drei Pläne dann auch haben.

I2: So sieht es aus. (*lacht*)

B: (*lacht*) Das noch mal wieder umständlicher ist. Und es muss ja auch für den Lehrer am Ende des Tages dann wieder machbar sein.

I2: Das ist es Frau [NAME], und davor habe ich ehrlich gesagt auch ein bisschen Angst und ich glaube auch vielleicht die [NAME I1] oder andere Lehramtsstudierende, weil wir halt so viel mitnehmen, gerade didaktisch und wir uns eigentlich schon Sorgen machen, weil wir wissen, wie der Schulalltag auch tatsächlich sein kann, dass wir dem nicht so ganz gerecht werden. Und deshalb ist es halt für uns auch so wichtig, dass wir solche Thematiken dann auch noch einmal mit einer Expertin, so wie Ihnen, dann einfach mal absprechen können. Und einfach vielleicht die eine oder andere Erkenntnis dazugewinnen. Schauen wir mal. (*lacht*) Gut, gibt es denn, weil Sie ja schon sagten, dass zum Beispiel dieses Aussondern für Sie relativ unangenehm war. Gibt es denn vielleicht noch andere Unterrichtssituation, die sie als besonders unangenehm empfunden haben, zum Beispiel Gruppenarbeit, jetzt per se? Oder?

B: Ja, Gruppenarbeit kommt immer darauf an, wenn der Lehrer meint, die Gruppen zusammenstellen zu müssen, damit man auch mal mit jemandem

zusammenarbeitet, mit denen man sonst keinen Kontakt hat. An sich eine schöne Idee, aber wenn man dann mit denen zusammen einer Gruppe sind, von denen man gemobbt und sonst was wird, und danach auch noch benotet wird am Ende und man muss mit denen wirklich auch zusammenarbeiten und die noch im Prinzip hoch hieven aufs eigene Niveau, damit man eine einigermaßen gute Note noch bekommt. Die einem sonst das Leben zur Hölle machen. Ja, es ist die Frage, ob es unbedingt sein muss, ich meine klar – von der Idee her. Wir müssen alle lernen, mit verschiedenen Menschen zusammenzukommen. So irgendwie der Gedanke dahinter. Ich habe meine eigene Einstellung dazu. Ich muss nicht mit jedem Menschen gut klarkommen, es kommt auch nicht jeder mit mir gut klar. Und ich habe einfach auch die Freiheit irgendwann auszusuchen mit welchen Leuten ich zusammenarbeite, mit welchen ich in meiner Freizeit zusammen bin. Ich muss nicht mit jedem Idioten klarkommen können. Klar in der Schule ist man irgendwie eine Klassengemeinschaft, und man muss zusammenhalten irgendwie, aber andererseits sind so viele verschiedene Kinder aus ganz unterschiedlichen Elternhäusern mit Problemen, mit Hintergründen, dass die alle ein, ein tolles Team werden. Ja, ich weiß nicht, ob das alles so realistisch.

I2: Schwierig.

B: Wenn 30 Kinder da zusammen sind. Wenn es eine kleinere Gruppe wäre, da konnte man vielleicht noch mehr Gemeinsamkeiten und alles schaffen. Aber 30 Kinder. Und man hat dann ja oft jemand, der dann Klasse verlässt. Dann kommt wieder jemand dazu. Es ist ja jedes Schuljahr ist im Prinzip ist neu zusammengewürfelt, irgendwie. Das ist, glaube ich, eine große Herausforderung.

L1: Ja, da gebe ich Ihnen sehr recht. Ja. (*lacht*) Erinnert mich an meine eigene Schulzeit, auch mit Gruppenarbeit mit wem man mag und wen man nicht mochte. Und ja.

I2: Im Berufsleben ist es halt teilweise auch leider so, dass sich nicht unbedingt immer aussuchen kann, dass man mit jemandem oder mit wem man zusammenarbeitet. Vielleicht ist das dann auch noch mal so ein Einstieg oder so eine Vorbereitung, die man dahinter erkennen könnte, aber es ist halt so.

B: Aber auch im Berufsleben. Ich kann, ich hab' doch sehr in der Hand, wie intensiv ich mit Leuten zusammenarbeiten, mit denen es gar nicht gut

klappt. Ich kann bei den meisten Berufen doch auch diesen Personen ausweichen. Und wenn es gar nicht anders geht, dann kann ich immer noch mal eine Stelle wechseln. Ich sage mir immer ich bin nicht verheiratet mit meinem Job, wenn da zu viel Leidensdruck mit verbunden ist, dann gehe ich irgendwo anders hin.

I2: Ja.

B: Ich mein, kann natürlich nicht jeder mit jeder Ausbildung und überall. Aber das ist so ein bisschen die Freiheit, die ich jetzt für mich habe. Und es ist immer die Frage wie weit ist man da bereit zu leiden? Und was ist einem letzten Endes wichtiger? Man kann auch umziehen und dann woanders hinziehen, wo es dann wieder andere Jobmöglichkeiten gibt, andere Menschen. Es gibt da schon die Möglichkeiten, bevor man dann immer jeden Tag jemanden sieht, der einem die Laune verdirbt.

I2: Das belastet halt auch extrem nach einer Zeit, wo man ständig da mit irgendwelchen Leuten verkehren muss mit jemand den ich nicht mag. Gerade in der Schulzeit ist es dann richtig schwierig. Könnte sich auch unter Umständen dann auf die Leistungen dann auswirken. Ja.

B: Ja, natürlich es sind immer Irritationen dann im Unterricht, das weiß ich, dass man die ganze Zeit mit irgendwelchen Papierkugeln oder Radiergummiteilen beworfen wird. So kann man sich natürlich auch nicht richtig konzentrieren. Wenn sowas die ganze Zeit stattfindet oder man schon Angst auf vor dem Nachhauseweg hat, weil man auf dem Nachhauseweg wieder angegriffen werden kann, auch auf körperlicher Ebene angegriffen wird. Und dann muss man dann im Klassenzimmer mit genau diesen Leuten zusammenarbeiten, ja, die lächeln einem dann ins Gesicht in dem Moment. Aber man weiß genau auf dem Nachhauseweg, da bedrohen sie dich wieder. Und es ist dann so die Frage das ist dann einfach so ein bisschen die brutale Realität. Also ich war eben an einer Schule da war das Klima ziemlich rau. War auch ein Gymnasium weiß nicht irgendwie in der Schule, wo man sagt, ach da waren nur die social am Rande Stehenden. Und dann haben immer mehr auch gerade, wenn es dann die älteren Schüler sind, dann eigene psychische Probleme bei uns in der Oberstufe. Wie viele hatten da Essstörungen, haben sich die Arme aufgeritzt, Alkoholprobleme, auch Drogen und alles Mögliche. Da war eigentlich kaum jemand, der psychisch noch einigermaßen gesund war.

I2: Ok, krass.

B: Und wenn das dann alles so eine Gruppe, denn und das war jetzt das katholische Gymnasium. Aber das war jetzt nicht die Brennpunktschule, auf der ich davor war. Und ich meine, ich wusste eben auch einiges von den Hintergründen von den Leuten noch dadurch so als normale Schülerin jetzt nicht miterlebt hätte. Aber ja, das ist dann schon krass. Und dann, wenn die Leute genug eigene Probleme haben, was weiß ich, sich ihr ganzes Essen auf der Toilette übergeben und alles, dann haben die genug eigene Kämpfe zu machen und dann noch die Schule und dann noch alles andere. Was ist dann eben sehr, sehr schwierig. Da muss man als Lehrer im Prinzip, man muss schon fast ein kleiner Psychologe auch sein, dann um dann alle irgendwie abzuholen. Und ist – ich hab’ auch Mitschülerin, die hat äh versucht sich umzubringen und all so was. Und dann ist natürlich auch die Schule ein Einflussfaktor, der auch dann in diese Lebensmüdigkeit mit reingespielt hat. Und dann ist man natürlich als Lehrer auch irgendwie ...

I2: ... gefragt.

B: Ja es ist ganz schwierig. Also das ist schon eine große Aufgabe.

I2: Und wenn man dann noch bedenkt, dass man tatsächlich auch Unterrichtsstunden vorbereiten muss? Na, und interessiert ist, dass die Schülerinnen das auch so gut wie möglich dann alles beherrschen, wird es ein bisschen schwierig, vor allem dann mit den ganzen Klassen, die man so betreuen muss. Ich habe da jetzt so ein bisschen rausgehört. Ich weiß nicht, ob ich das jetzt selbst persönlich widerfahren ist. Haben Sie sich denn generell auch diskriminiert gefühlt? Beziehungsweise wurde denn bereits in ihrem Schulalter Autismus diagnostiziert?

B: Nein, da war ich erwachsen. Da war ich nicht mehr in der Schule. Ich war nur eben immer anders als die anderen. Und nur hat es jetzt eben so keinen Namen und ich mein’, es ist schon allein wenn man sehr gut in der Schule ist, das eigentlich da, wo ich in der Schule war, hat das schon gereicht, wenn man die Hausaufgaben regelmäßig gemacht hat. War eigentlich schon ein Punkt, dadurch waren wir Außenseiter. Ja und so war ich automatisch Außenseiter, und das ist, dann werden wir dann auch noch im Unterricht nicht beteiligt hat. Und dann war man im Prinzip von in der Schiene drin und ja und das ist dann, ich habe auch teilweise Angst gehabt aufzuzeigen, mich zu melden, weil das, das war immer mit Angst verbunden, weil ich nicht wusste, wo die Mitschüler darauf reagieren, was das für Konsequenzen dann wieder hat. Einerseits brauchte ich die guten Noten,

was ihm auch vom Elternhaus erwartet worden ist, und ich habe eben auch gerne gelernt, aber es war immer die Angst da: Wie reagieren die Mitschüler drauf, wenn ich etwas weiß, was Gutes sage oder irgendwie und da ist ein Problem, dass jetzt nicht unbedingt mit Autismus jetzt zu tun hat. Aber das sind eben Dinge. Ich meine, es gibt ja oft gerade mit Asperger-Syndrom sind die Kinder oft auch sehr intelligent, nur eben im Sozialen unbeholfen. Und da ist eben die gerade diese Außenseiter-Problematik, dass ich einfach ein sehr, sehr großes Problem. Und das ist glaub auch sehr, sehr schwer zu lösen ist. Weil da auch einfach (*unv. Mikrofon rauscht*) und da kann man als Lehrer noch so gut sein, wenn in der Klasse einfach ein Klima herrscht, das ist dann schwierig dagegen zu steuern.

II: Würden Sie denn im Allgemeinen sagen, dass Sie sich von ihren Lehrern verstanden gefühlt haben in der Schulzeit? (*unv.*)

B: Andere Prioritäten gesetzt haben ja. Denen es dann darum ging dann Späße und alles im Unterricht zu machen. Das und was man glaube, ich auch nicht ähm vernachlässigen darf, sind die Eltern von den Mitschülern.

II: Mhm.

B: Dann auch gerade in der Grundschule. Und ich habe eine Freundin, die ist Grundschullehrerin und die sagt immer, die Eltern sind das größere Problem, nicht die Kinder. Die Eltern. Weil alle Eltern dann genau wissen, wie mit ihrem Kind umzugehen ist und was mit ihrem Kind alles so toll ist und hier. Nee, ähm das ist dann auch dann das Problem, dass man nicht nur die Kinder, grad in der Grundschule, sind die Kinder ja auch nicht in der Pubertät und dann auch vielleicht auch ein bisschen ähm eher bereit dann auch mit dem autistischen Kind das alles dann noch einfach aufzunehmen, zu akzeptieren und zu tolerieren. Aber dann die Eltern, und dass die dann ihre eigenen Vorstellungen haben. Ja und wird mein Kind dann nicht beim Lernen ausgebremst, wenn da noch ein autistisches Kind da ist? Und alles. Das ist dann auch nochmal eine andere Herausforderung. Da hat man natürlich nicht, wie auf der weiterführenden Schule, dann Probleme wie Drogen, psychische Störungen und ähm Alkohol und alles Mögliche. Aber da hat man dann mehr die Eltern, die dann eh schwierig sein können.

II: Richtig deswegen. Ich denke auch, dass sich da besonders irgendwie so eine, nennen wir sie einfach mal Lobby der Gymnasialvertreter dann so vehement dagegen sind, dass sowas wie Gesamtschulen dann wirklich bundesweit eingeführt werden. Einfach immer mit der Begründung dann unter anderem, dass dann ähm Schüler die beispielsweise eben Autismus

haben, andere Schüler ausbremsen würden, quasi ne? Das ist dann meistens (*unv.*) Begründung, die eigentlich an sich natürlich völlig haltlos ist. Es kommt einfach immer auf die Klassen, auf die Lehrkraft letztlich an, ne?

B: Das ist eben ähm immer schwierig, das ist ähm ... Ja ist immer irgendwie so ähnlich wie mit Windrädern. Jeder ist für saubere Energie, aber bitte nicht in meinem Vorgarten. (*lacht*) Und auch jeder ist für Inklusion, aber nicht in der Klasse von meinem Kind. Man ist dafür solange es einen selber nicht tangiert, und ähm die eigene Beweglichkeit dann auch wirklich mal dann ehh sich dafür zu öffnen, die ist dann bei vielen Leuten dann wieder nicht da. Das ist nur, wenn es darum geht, große Reden zu schwingen.

I1: Das stimmt allerdings. So, gut, ehhm ich versuche gerade noch mal kurz den Bogen zurückzufinden zur ähm Französischunterricht. Einfach nur, weil wir ja hier im Rahmen des ähm Didaktik-Seminars, eben die Fremdsprache Englisch behandeln. Sie sagten ja auch bereits, dass ihnen das Angebot der damaligen Referendare zu Referendaren zum Beispiel nicht zugesagt hatte.

B: Ja.

I1: Ähm Welche Maßnahmen würden Sie denn quasi für gut befinden? Oder was hätte ihn insbesondere jetzt im Fremdsprachenunterricht geholfen?

B: Also was ich eh diskriminierend jetzt für mich immer empfand, ich habe keine gute Aussprache und ähm, ich kann es einfach nicht gut. Und dass da immer ein, dass es einfach einmal akzeptiert wird. Dass man nicht einmal, wenn man keine gute Aussprache hat, das Wort dann 20-Mal wiederholen musste vor der gesammelten Klasse. Es dann einigermaßen so klingt ... Das war für mich einfach – ja, ich kann es einfach nicht. Ich hatte als kleines Kind einen Sprachfehler. Ich hab' dann auch ganz lange gekämpft, bis ich die deutsche Sprache vernünftige aussprechen konnte. Und das hat sich bei den Fremdsprachen, war es eben ähnlich schwierig. Und ich habe auch in Englisch erst dann getraut wirklich richtig zu sprechen, ähm als ich einen Auslandsaufenthalt gehabt habe in einem Land, ähm wo ähm die Gastfamilie auch nicht die Muttersprache Englisch hatte, wo die im Prinzip auch ähm mit ihrem eigenen Akzent mit ihren eigenen Fehlern und alles Englisch gesprochen und so. Da sind für mich die Hemmungen gefallen wirklich frei Englisch zu sprechen und in der Klasse wo dann das Oxford English genauso ausgesprochen werden musste. Ähm, da war ich, (*lacht*)

ich hab's nicht gekonnt, und ich weiß heute auch, man muss es nicht können. Ähm, gab immer eine internationale Zusammenarbeit. Jeder hat seine eigenen Fehler und seine Akzente und keine Ahnung. Das spielt überhaupt keine Rolle. Hauptsache, man versteht sich irgendwie. Und ähm und das da in Französisch, da war es nochmal schlimmer mit der Aussprache und ähm dieses ganze immer. Dass das perfekt ausgesprochen werden muss, und alle anderen der Klasse lachen schon, weil sie es längst aussprechen können. Und nicht verstehen, ähm, warum ein eigentlich so guter Schüler da jetzt immer da rum lallt und es nicht hinbekommt – das, was ich (*unv.*) einfach war immer jedes Mal das gleiche Spiel war. Ich kann es einfach nicht. Und auch bei der 20. anderen Vokabel wird es nicht besser klappen. Ich muss es einfach irgendwas – was mir hilft, ist in Lautschrift stehen sehen. Ähm das war auch bei Englisch für mich das die Herangehensweise bei Vokabeln. Ich hab', hinten im Buch war immer auch die Lautschrift angegeben und darüber habe ich das gelernt. Und ähm da hab' ich die Lautschrift gesehen. Dann wusste ich dann, welche Laute gefragt waren und darüber konnte ich es dann über nachsprechen lernen. Aber ähm übers Nachsprechen, wenn es mir jemand vorgesagt hat, lernen, das klappt bei mir einfach nicht. Das haben viele Lehrer nicht verstanden und ähm nur gedacht, dass ich zu blöd wäre, oder keine Lust habe, oder keine Ahnung.

I1: Ja.

I2: Ja, vielleicht haben die zu viel auf die Kompetenzen im Lehrplan, weil man ja auch so audio-visuell lernen soll und so. Die dann vielleicht zu versteift waren, so in ihrem ja Plan.

B: Nicht für jeden geeignet.

I2: Ja, das weiß ich. (*lacht*)

B: Jeder hat ja auch andere Methoden wie er gut lernen kann und Dinge auffassen kann. Und dann immer das alles auf die gleiche Art und Weise, dass sie es lernen müssen. Ich meine hunderte von Jahren haben die Menschen im Frontalunterricht gelernt und waren jetzt auch nicht ganz dumm geblieben bei der ganzen Sache. (*lacht*) Und das jetzt ... Klar man kann vieles auffrischen. Man hat jetzt viel mehr Möglichkeiten. Moderne Medien und alles – aber ganz falsch war das, was hunderte Jahre gemacht worden ist, ja auch irgendwo nicht.

I2: Ja, finde ich auch. Ich bin auch durch die Grundschule gekommen mit Frontalunterricht und habe die Sachen gelernt ja.

I1: Ja, auf jeden Fall. Also, ich kann Sie da auf jeden Fall beruhigen. Ich glaube die meisten zukünftigen Lehrkräfte oder die etwas jüngeren Lehrkräfte von heute, legen da dann schon eher den Fokus auf die Kommunikation als solche. Statt eben, dass man hier perfekt Oxford-Englisch dann eben alles aussprechen kann.

B: Ja das ist, ähm ...

I1: Ist auf jeden Fall gut. Ich glaube wir sind eigentlich auch schon fast ähm zum Ende der Zeit gekommen. Ich sehe hier oben noch eine Minute und 55 Sekunden. [NAME I2], hast du noch eine brennende Frage an Frau [NAME]?

I2: Nein, ich denke nicht.

I1: Soweit nicht? Haben Sie vielleicht noch eine Frage Frau [NAME]?

B: Nein. Also, ich hoffe nur, dass es Ihnen irgendwie was geholfen hat. Ich habe jetzt einfach ...

I2: Ja auf jeden Fall.

B: ... nur mal eben aus meiner Sicht sowas erzählt. Und ich weiß auch, dass es in vielen Büchern eben anders oder ehh irgendwie steht. Aber das ist eben – was ich finde es hängt immer vom Menschen ab. Und ähm, was für viele eben funktioniert, muss nicht für jeden funktionieren. Wo es (*unv.*) einfach nicht nur Autisten sind, unterschiedlich alle Menschen ... Hatten Sie auch schon eingangs gesagt, denn jeder Mensch ist irgendwie anders. Autisten sind vielleicht dann noch ein bisschen mehr anders. Aber ja, letzten Endes muss man jeden Menschen ehh als sich, für sich als Individuum dann auch eh verstehen und uns begreifen wollen. Und das macht es eben dann so spannend und schwierig auch.

I2: Ja, ich weiß auch gar nicht (*unv.*) ...

I1: Da bin ich 100 Prozent bei ihnen und eh, um das noch mal kurz abzuschließen. Ähm, egal was Literatur sagt – letztlich sind Sie ja die Expertin ihrer eigenen Lebenswelt.

11. Eine junge Frau mit Legasthenie: „... dass man die Klasse informiert, dass da jemand ist, der Legasthenie hat und es nicht jemand ist, der, dümmer ist, sondern dass es einfach längere Zeit braucht, dauert.“

Interview von Lisa Weichsel und Marie

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einer jungen Frau geführt, die Legasthenie hat. Sie lebt in Schweden, hat jedoch den Großteil ihrer Schulzeit in Deutschland verbracht. Das Interview ist auf Deutsch. Ein langer Teil des Interviews konzentriert sich darauf, wie es für die Befragte ist/war, drei verschiedene Sprachen zu lernen und zu nutzen, während sie aufwuchs: Schwedisch, Deutsch und Englisch. Es wird viel darüber gesprochen, wie diese Sprachen erlernt wurden, wie leicht sie für die Befragte sind und, besonders im Hinblick auf ihre Legasthenie, wie das Lesen damit zusammenhängt. Neben dem Gebrauch von Lesetechniken und -hilfen (zu denen auch die Nutzung der Siri-App oder das Vorlesen durch andere gehört) fällt es ihr außerdem leichter, Wörter zu lesen, die getippt statt handgeschrieben sind. Die befragte Person stellt schon früh fest, dass es in Schweden mehr Unterstützung [als in Deutschland] für Menschen mit Legasthenie gibt. Diese Hilfe war sehr förderlich, da sie zusätzliche Zeit für Prüfungen erhielt; Lehrer*innen sie Wörter phonetisch schreiben ließen, ohne ihr Punkte abzuziehen; Kommiliton*innen Notizen mit ihr teilten; und Hilfsmittel zur Verfügung gestellt wurden, wie z.B. Stifte, die Wörter laut vorlesen. Sie beschreibt es zudem als hilfreich, dass in Schweden offener über Legasthenie gesprochen wird, sodass die Menschen besser wissen, was Legasthenie ist, was sie mit sich bringt und was betroffene Personen brauchen. Die Befragte spricht zudem über Mobbing und darüber, wie Verständnis und Wissen über Lernschwierigkeiten dazu beitragen können, dass Menschen Verständnis für die Eigenheiten der*des Einzelnen zeigen und dadurch Mobbing abnimmt.

Summary

This interview was conducted with a young woman who has dyslexia. She lives in Sweden but had lived in Germany during most of her school years. The interview is in German.

A large part of the interview focuses on what it is/was like for the interviewee to learn and use three different languages as she grew up: Swedish, German, and English. These are often discussed in terms of how they were learned, how easy they are for the interviewee, and, especially in terms of dyslexia, the connection of reading to all of these. In addition to reading techniques and aids (which also include using the Siri app or listening to others read aloud), it is also easier for her to read words that are typed rather than handwritten. The interviewee stated early on that Sweden provides more support [than Germany] for people with dyslexia. This help was very beneficial because she was given extra time for exams; teachers let her spell words phonetically without deducting points; classmates would share their notes with her; and tools were provided, such as pens that read words out loud. It also helps that dyslexia is talked about more openly in Sweden, and, therefore, people are more aware of what dyslexia is and what it entails and what people need. The interviewee also discusses bullying and how understanding and being informed about learning difficulties helps others to accept individuals' differences and also lessens bullying.

Samenvatting

Dit interview werd afgenomen met een jonge vrouw met dyslexie. Ze woont in Zweden maar heeft het grootste deel van haar schooltijd in Duitsland gewoond. Het interview verliep in het Duits. Een groot deel van het interview gaat over hoe het voor de geïnterviewde is/was om drie verschillende talen te leren en te gebruiken toen ze opgroeide: Zweeds, Duits en Engels. Er wordt gesproken over de manier waarop de talen geleerd zijn. De manier waarop dyslexie een rol speelt bij het leren van een taal wordt besproken en het verband tussen lezen en leren van een taal komt aan bod. Naast leestechnieken en hulpmiddelen (waaronder ook het gebruik van de Siri-app of het luisteren naar anderen die voorlezen), is het ook makkelijker voor haar om woorden te lezen die getypt zijn in plaats van handgeschreven. De geïnterviewde gaf aan dat Zweden meer ondersteuning biedt [dan Duitsland] voor mensen met dyslexie. Deze hulp was erg gunstig omdat ze extra tijd kreeg voor examens; leraren lieten haar woorden fonetisch spellen zonder punten af te trekken; klasgenoten deelden hun klasnota's met haar; er werden hulpmiddelen verstrekt, zoals pennen die woorden hardop voorlezen. Het helpt ook dat er in Zweden openlijk over dyslexie wordt gesproken en dat mensen zich daardoor meer

bewust zijn van wat dyslexie is en wat mensen met dyslexie nodig hebben. De geïnterviewde bespreekt ook pesten en hoe het begrijpen van en geïnformeerd zijn over leerproblemen anderen helpt om individuele verschillen te accepteren en ook pesten kan helpen verminderen.

I1, I2 – Interviewerinnen (*Interviewers*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I1: Ja, vielleicht magst du direkt kurz was zu dir erzählen einfach? Also, wo du gerade wohnst, was du machst und so? Wie alt du bist?

B: Hm (*bejahend*). Absolut. Ähm, ich bin [ALTER IN DEN FRÜHEN ZWANZIGERN] Jahre alt und wohne in [STADT IN SCHWEDEN], ähm, und habe gerade eine Ausbildung als [BERUF] abgeschlossen, was eine Mischung ist zwischen oder ein Studium abgeschlossen als [BERUF] was eine Mischung ist zwischen [DREI BERUFEN] ungefähr. Ähm, was vier Jahre im, nach dem Abi Studium ist – in Schweden hat man, heißt es, ähm, halt Skola aber es ist also eine Hochschule, aber es ist dasselbe wie eine Universität eigentlich. Ähm, wo ich gerade vier Jahre studiert hab und bin fertig geworden, ähm und jetzt arbeite ich als [BERUF] in [STADT IN SCHWEDEN]. Ähm und ich bin mit [ALTER ZWISCHEN 15 UND 18], als ich meinen [SCHULABSCHLUSS] fertig habe, bin ich nach [STADT IN SCHWEDEN] gezogen. Ähm und in Schweden kriegt man aber bisschen mehr Hilfen mit Legasthenie, was natürlich ein Vorteil war für mich.

I1: Hast du das deshalb auch entschieden?

B: Nee, eigentlich nicht. Meine Mama ist schwedisch, aber ich habe mich nicht damals – das war eigentlich nicht der Plan, dass ich hierbleibe, ich wollte eigentlich für ein Jahr hierhin und dann zurück nach Deutschland, um zu studieren, ähm, oder eine Ausbildung zu machen und dann habe ich aber, ähm, bin ich hier hängen geblieben. (*lacht*)

I2: Ja, ist ja auch schön.

B: Ähm, nee aber dann, dadurch halt auch, dass ich gemerkt habe, dass man hier mehr Hilfe kriegt, war das dann natürlich auch noch ein Vorteil dazu, dass ich ähm, hiergeblieben bin.

I1: Wie sieht die Hilfe so aus, also was, was ist das so zum Beispiel?

B: Ähm, also, ich bin auf einer Privatschule, habe ich jetzt mein Studium gemacht. Normalerweise, wenn man nicht auf einer Privatschule ist, ist es, kriegt man alle Bücher eingelesen. Ähm, ich hatte jetzt längere Zeiten bei allen praktischen Prüfungen, ähm bei allen theoretischen Prüfungen. Ähm, und ich hatte normalerweise, wenn du auf [NAME EINER UNIVERSITÄT] bist, zum Beispiel, kriegst du bezahlt, um – also deine Freunde kriegen bezahlt, um für dich Notes zu machen. Ähm, ich habe immer Notes bekommen von meinen Klassenkameraden, ähm und die meisten Lehrer sind sehr, sehr – also die haben nichts korrigiert, also ich habe immer – ich musste nur Lautschrift schreiben, ich habe nicht Abzüge bekommen, also sie haben, wenn ich zum Beispiel ein lateinisches Wort falsch geschrieben habe, habe ich das nicht als falsch bekommen. Was vielleicht jemand anders als falsch bekommen hätte, wenn das Sachen waren, die man auswendig lernen musste. Ähm, und die waren wirklich super, ähm, hilfsbereit, wenn Sachen – also die sind wirklich hilfsbereit in Legasthenie. Das auf jeden Fall. Und wenn man in die Schule geht, kriegen die alle auch viel mehr Hilfe, die haben so einen Stift, den die über das Buch ziehen, der für die vorliest. Ähm und nee man kriegt, glaube ich allgemein, also ich habe auf jeden Fall mit ein paar Kindern hier gearbeitet, die kriegen mehr Hilfe als ich damals in der Schule bekommen habe. Ist natürlich ein paar Jahre her, dass ich in der Schule war, ich weiß nicht, wie das jetzt ist momentan in Deutschland.

I1: Ich befürchte, nicht viel anders. (*lacht*)

B: Nee? (*lacht*) Aber auf jeden Fall, hier sind die meisten sehr hilfsbereit und wissen immer sehr was, ähm – die eigentlich alle wissen, was Legasthenie ist. Aber die Kronprinzessin in Schweden hat ja auch Legasthenie, das kann natürlich damit zusammenhängen, dass das mehr, mehr, also, dass das halt mehr diskutiert wird und dass die meisten Leute das halt mehr wissen, was das ist. Ähm, ja. Man weiß es nicht. (*lacht*)

I2: Ähm, was für Sprachen sprichst du? Also konntest du vorher schon Schwedisch dann? Oder hast du es jetzt ...

B: Ähm ja, Deutsch, Schwedisch und Englisch. Aber mein Schwedisch war nicht so super, bevor ich nach Schweden gezogen bin. Meine Mama hat meistens Schwedisch mit uns geredet als sie sauer war. (*lacht*) Ziemlich oft, nein. (*lacht*)

I2: Ähm, und Englisch hast du in der Schule gelernt?

B: Englisch habe ich in der Schule gelernt, ja und in – meine Mama, ich musste immer alle Filme auf Englisch gucken, also nicht, also nicht mit, ähm, ähm, wie heißt es, auf ge–

I2: Ohne Synchronisierung, oder? Also ohne?

B: Ja genau. Ähm, und dann bin ich mit 14 eineinhalb Monate nach USA, um Englisch zu üben. Ähm, aber sonst habe ich das meiste Englisch in der Schule gelernt. Aber wir, wir sind relativ viel gereist als Kind, das heißt, ich habe auch viel Englisch durch – also ich habe immer viel Englisch gehört.

I1: Hm (*bejahend*). Und, aber wie war der Englischunterricht so, also war das irgendwie schwieriger? Mit einer anderen Sprache als Muttersprache?

B: Ähm, ich hatte, ich muss fast sagen, ich glaube, mir fällt Englisch und Schwedisch leichter als Deutsch, weil, ich glaube in Deutsch, auf Deutsch bin ich nach einer Zeit so genervt, dass ich so frustriert bin, dann rate ich die Wörter, ich glaube in Deutsch. In Schwedisch und Englisch war ich immer mehr oder bin ich mehr, auf jeden Fall heutzutage mehr, dass ich mehr, ‚okay, was steht da jetzt eigentlich?‘, als dass ich nur die Worte rate. Ähm, aber es kommt drauf an. Wenn ich viel Englisch spreche, dann kann das nach einer Zeit auch wieder kommen, dass ich mehr rate, aber, ähm ... (*lacht*) Eigentlich glaube ich, dass ich mehr ... was?

I2: Hast du eine Idee, woran das liegt? Also ist es, weil es ...

B: Dass ich rate? Ähm, ich glaube, dadurch dass ich halt ...

I2: Ja oder dass es bei der einen Sprache so ist, und bei der anderen anders?

B: Ich glaube, ich habe ja mehr Deutsch lesen müssen als Kind, ich konnte nicht Schwedisch lesen als ich hier hingezogen bin. Ähm, und ich habe es gehasst zu lesen als ich klein war, deshalb habe ich immer alle Worte geraten. Ich glaube, ich habe mir beigebracht, selber mehr zu raten in Deutsch, als ich vielleicht in Sprachen mache, wo ich nicht so viel gelesen habe als Kind, weil ich es halt jetzt mehr weiß, ‚okay, das will ich jetzt wirklich lesen‘, und dann bemühe ich halt mich, das zu lesen, als wenn ich was Deutsches lese, also immer nur so, ‚ah da raten, ein bisschen rechts und links‘. (*lacht*) Aber, ähm, ich glaube, das wäre das Einzige, was ich glaube, warum das, warum ich raten, warum ich mehr rate in Deutsch als in anderen Sprachen.

I1: Wie, ähm, also ich hoffe, das ist nicht zu persönlich, wie äußert sich das denn bei dir? Kannst du uns ein bisschen erzählen, was vielleicht, was herausfordernder ist, oder ...?

B: (*lacht*) Ja, also, nein, ist auf gar keinen Fall zu persönlich. Ähm, also ich glaube meine beste Freundin, die ist sehr – ich bin sehr offen mit, dass ich Legasthenie habe. Die meisten Menschen merken das natürlich sehr strikt, wenn ich mit denen schreibe. Ähm, ich glaube, die kriegen manchmal richtig witzige Nachrichten. Weil, entweder ist es audiokorrekt, dass die das korrigieren, oder dass die das, ähm, ohne dass ich es richtig lese, was da eigentlich gestanden hat, was ich geschrieben habe. Aber manchmal auch zum Beispiel, wenn ich ein Zugticket oder so buchen muss, dann lese ich die ganzen Sachen gar nicht durch, ich klicke einfach immer nur auf ‚ok‘. Manchmal passiert es halt, dass ich aus Versehen ein falsches Zugticket buche. (*lacht*) Aber, ähm, das ist glaube ich das, was sich am meisten äußert. Und dass ich es manchmal zum Beispiel – ich war, wenn ich, wenn ich mal auf Baby, also babysitten bin, und zum Beispiel Kindern laut die Bücher vorlese, und die Kinder mich korrigieren, die irgendwie acht Jahre alt sind. Ich glaube, da äußert es sich am meisten. Sonst, ich glaube, eine große Hilfe ist halt, dass man Voicemails schicken kann oder dass ich – aber ich war – meine beste Freundin korrigiert fast alle meine Mails, die ich professionell schreiben muss oder mein Chef. Ähm, oder halt mein Freund. Also es ist schon, dass Leute, wenn es irgendwas Professionelles ist, schicke ich die Mails oftmals nicht weg, ohne dass es irgendjemand gelesen hat. Ähm, und Lesen dauert halt einfach länger für mich. Und ich sag das aber immer offen, dass ich Legasthenie habe und dass es länger für mich dauert. Ähm, ich glaube als Kind fand ich es schlimmer und anstrengender als ich es jetzt finde, aber ich kann es auch manchmal wirklich frustrierend finden, weil es *so* lange dauert, gewisse Sachen, und es *so* anstrengend ist, und man *so* müde wird. Ähm, ich glaube das ist das, was ich am meisten so im daily basis, ähm, merke.

I2: Gab es für dich irgendwelche Unterstützungsmaßnahmen damals im Englischunterricht, die, ähm, als Lehrerin oder als Lehrer ...? (*unv.*)

B: Ähm, in der Grundschule auf gar keinen Fall, meine Grundschullehrerin war *sehr* negativ gegen Legasthenie. Was komisch war, weil ihre Tochter war auch – hatte auch Legasthenie, ähm, aber die war mehr so ‚nee du bist nicht so ganz clever‘. Ähm, dann hatte ich eine Englischlehrerin ...

I1: Also das war in der ganzen Schulzeit schon bekannt? Wurde das früh diagnostiziert?

B: Ja, ich war – ich wurde früh diagnostiziert. Ich habe – ich wurde in der zweiten Klasse diagnostiziert. Ähm, ich glaube, doch, ich habe eine Englischlehrerin danach, für vier, fünf Jahre, die hatte ich lange. Doch, weil danach bin ich auf eine Schule gegangen, die ein bisschen mehr spezialisiert war für Legasthenie, ähm, das heißt, die Leute wussten, was Legasthenie war und die hat mir immer viel Hilfe gegeben. Da hatte ich mehr, dass ich Lautschrift schreiben musste nur, die hat mir vielleicht, gewisse Sachen hat sie mir vorgelesen. Ähm, dann war meine Mama auch Englischlehrerin, das heißt, gewisse Sachen waren ein Vorteil, weil die konnte mir einlesen oder vorlesen. Ähm, aber in, im Schulunterricht fand ich das schon nicht so leicht, hat schon alles immer wirklich viel länger gedauert, was ich sehr frustrierend fand.

I1: Also auch nicht bei Klassenarbeiten irgendwie mehr Zeit oder so?

B: Nee, mehr Zeit hatte ich nicht bei Klassenarbeiten. Ähm, aber ich war eigentlich immer relativ gut in Englisch, ich hatte eigentlich immer eine Eins und eine Zwei. Ähm, aber eigentlich hat mir Englisch immer richtig Spaß gemacht, aber ich konnte es halt nicht schreiben. Aber ich durfte Lautschrift schreiben, wenn ich Lautschrift geschrieben habe, habe ich eigentlich gute Noten bekommen. Ähm, aber ich hätte es nice gefunden, gewisse Sachen mündlich zu machen, ich glaube, das wäre mein absolutes Ding gewesen.

I2: Hm (*bejahend*), also sowas wie eine mündliche Prüfung auch vielleicht, oder so?

B: Die Möglichkeit, was?

I2: Also vielleicht auch eine mündliche Prüfung, anstatt einer schriftlichen im – mit der Lehrerin.

B: Ja, ja, ja, ich hätte alles mündlich gemacht. Ja, das auf jeden Fall, ich hatte, die Möglichkeit hätte ich bei meiner Uni auch gehabt, jetzt die ersten, ich habe bei meiner Uni nicht eine Nachprüfung gehabt, in der ganzen vier Jahren, ähm, aber hätte ich eine Nachprüfung gehabt, hätte ich die auch mündlich machen können, aber die haben immer gesagt, versuch' eine, versuch' schriftlich als erstes und wenn schriftlich nicht funktioniert, dann kannst du die mündlich machen'. Ähm und ich glaube, die Möglichkeiten hat man nicht auf dieselbe Art und Weise in Deutschland. Und, und meine

ganzen Prüfungen waren alle vorgelesen, das heißt, ich habe mir die immer angehört. Ich weiß nicht, wie das in Deutschland ist, ob die eingelesen sind, für die Legastheniker.

II: Nicht grundlegend auf jeden Fall.

B: Nee, aber hier ist alles meistens für die eingelesen, ähm, weil sonst, vor allem wenn ich in gestressten Situationen bin, kann ich leicht Wörter überlesen oder raten, als wenn ich Zeit habe. Dann ist es schnell, dass ich über-rate.

II: Und wenn du jetzt so, ja so eine Klausur schreibst oder irgendwie arbeitest mit Texten, was, was hilft dir da? Oder was benutzt du vielleicht? Benutzt du irgendwie viel digitale ...?

B: Viel digital, ich mache fast gar nichts mehr, ähm, über Papier, aber eigentlich allgemein in Schweden macht man nicht mehr so viel über Papier. Ähm, ich muss ja immer eine Journal schreiben bei meinen Patienten, also, also schreibe ich, was ich mit meinen Patienten gemacht habe, ähm, ich kann mich dran erinnern, in der Uni, mussten wir ein, einem Professor das Probelesen, er so ‚das können wir eigentlich auf den Walk of Shame setzen, so wie du schreibst‘. (*lacht*) Ähm, also ich schreibe, aber es, diese – also, wir nehmen das ja hier mehr mit einem Lachen. Ich sage das auch oft zu meinen Patienten, damit die das wissen und die meisten Leute wissen das. Ähm, also ich mache halt Schreibfehler, manchmal kann ich es nicht lesen, paar Wochen später, was ich geschrieben habe, oftmals kriege ich es schon noch zusammen. Ähm, aber ich versuche schon, viele ähm, so ähm, vorgeschriebene Sachen zu haben, wo ich nur Sachen anklicken muss, zum Beispiel wenn ich gewisse Tests mache, dass ich das nicht immer wieder neu schreiben muss. Ähm, und sonst benutze ich eigentlich, ja, gewisse Sachen lese ich ein, wenn ich was nicht weiß, google ich das erst und dann kann ich es copy-paste einfügen, aber das kann ich jetzt nicht bei jedem Wort machen, das dauert ja ages. Ähm, dann dauert ja meine, mein Textschreiben um den Patienten mehr als der eigentliche Besuch.

II: Ok, und so, was hätte dir dann vielleicht früher in deiner Schulzeit geholfen? Also wären das dann auch hauptsächlich irgendwie, mehr Vorlesen und mehr digital, oder?

B: Auf *jeden* Fall mehr vorlesen und mehr einlesen, ähm, und ich glaube mir hat, was auch ein Vorteil war, ich habe alle meine Vorlesungen immer eingespielt in der Uni, ähm, und ich habe mir meine ganzen Vorlesungen immer mehrmals angehört, das heißt, ich habe alles eingespielt und immer

angehört. Ich habe halt unglaublich viel, ich lerne halt unglaublich viel durch das Hören, was ich halt relativ früh gelernt habe, dass es mir am meisten hilft. Ähm, aber das auf jeden Fall, klar, meine Mama hat immer Vokabeln vorgelesen und die habe ich mir dann auf dem i, i, unserem i, mp3-Player früher angehört. Ähm, und mehr Zeit glaube ich, und dass man nicht so gestresst ist und dass man die Klasse informiert, dass da jemand ist, der Legasthenie hat und es nicht ist jemand, der dümmer ist, sondern dass es einfach längere Zeit braucht, dauert. Dass die Person es aber in der Art und Weise, nach – trotz, also, ich glaube, ich kann besser Englisch momentan, als viele mit denen ich damals in die Schule gegangen bin. Aber es hat halt viel länger für mich gedauert, es zu lernen. Ähm, aber hätte ich, hätte ich mehr eingelesen bekommen und mehr nur Lautschrift schreiben müssen, hätte mir das, glaube ich, richtig viel geholfen. Und ich glaube, es hilft auch viel den Eltern, weil es, glaube ich, auch eine richtige Challenge für die Eltern, alles einzulesen, alles vorzulesen, alles zu machen. Wenn das – weil die meisten Bücher, viele Bücher heutzutage gibt es ja als Hörbücher und die Kinder dazu zu zwingen, dass die das Buch in derselben Zeit lesen müssen, finde ich ein bisschen so, da würde ich sagen: ‚Ja okay, ihr könnt das Buch als Hörbuch euch anhören und du als Legastheniker musst vielleicht das halbe Buch lesen‘. Würde ich sagen ist fair, weil es ist für ein Legastheniker-Kind safe die doppelte Arbeit, das Buch zu lesen. Und ich glaube, auf eine Art und Weise, für Kinder ist es auch wichtig, denen eine Freizeit zu geben und auch nur wenn man, nur weil man Legastheniker – also ich meine, es kann absolut besser werden, durch viel Üben, aber es geht ja nie ganz weg, und dadurch den Kindern die Kindheit zu, wegzunehmen, würde ich sagen, ist nicht so fair, dann finde ich mehr fair denen zu sagen: ‚Okay, [NAME], du brauchst das halbe Buch lesen, du hörst dir das Hörbuch an oder jemand liest es, dir die andere Hälfte vor.‘ Ähm, hätte ich mehr, würde ich sagen, hätte mir glaube ich viel geholfen und hätte ich mehr fair gefunden. Ähm, und gewisse Sachen absolut mündlich machen ... Ähm, das glaube ich, wäre auf jeden Fall ne, ne, das wäre glaub ich auf jeden Fall ein, ein Vorteil.

I2: Okay. Ähm, wir haben noch so ein paar Fragen, irgendwie zum, zum Lesen und zum Schreiben insgesamt, ich glaube aber, einige davon sind relativ selbsterklärend oder schnell zu beantworten vielleicht auch? Ähm, digital lesen oder offline lesen? Das hat ja – also wie würdest du dazu stehen, also liest du lieber Sachen auf dem Laptop, oder?

B: Ist eigentlich dasselbe, ähm, Vorteil ist mit einem ... Ja nee, eigentlich fast auf Laptop, weil dann kann ich es markieren, dann liest der Computer es für mich vor und dann kann ich es mitlesen. Ähm, auf jeden Fall mehr digital.

I2: Okay, ähm, und liest du lieber Handschriftliches oder Getipptes? Also ...

B: Ja, auf jeden Fall Getipptes.

I2: Okay, ähm, handschriftlich kann ich es nicht, oder kann ich schon, aber es ist viel schwieriger, weil ich es oftmals, ist viel schwieriger, ja, auf jeden Fall Getipptes. Handschreiben ist viel komplizierter, weil man nicht weiß, was die Person schreibt, auf jeden Fall getippt.

I1: Ja, ja, wie die Schrift aussieht, ja.

I2: Wir haben uns halt Gedanken auch über Tafelbilder und so weiter auch gemacht ne, also gerade, wenn was an der Tafel steht mit Kreide ... Man könnte ja auch eine Präsentation schalten oder so.

B: Benutzt man noch Kreide in Deutschland?

I1: (*lacht*) Ah (*lacht*) ja, auf jeden Fall!

B: Echt? (*lacht*) Ne, das macht man (*lacht*) ... ne, das macht man hier gar nicht. Hier hat man, wenn überhaupt, ein Whiteboard. Aber oftmals ein Whiteboard, das dann direkt auf den Computer überspielt wird.

I2: (*lacht*)

B: Äh, uh, ja, wir hatten meistens Whiteboards, Kreidenbilder, ja also ich habe ja oftmals, habe ich es nicht geschafft, die alle runterzuschreiben, deswegen hab' ich die immer von Freunden, ich hab die immer von Freunden ein Bild gemacht. Ich habe meistens Bilder von denen gemacht. Und dann hatte ich das danach digital auf dem Handy oder auf dem Laptop. Äh, aber so Kreidebilder abschreiben, also abschreiben fand ich immer das Schlimmste, so Lücken einsetzen konnte ich auch überhaupt nicht, wo man so Wörter einfügen musste.

I1: Ja, so Lückentexte.

B: Oah, ganz schlimm (*lacht*) oder so Kreuzworträtsel, auch ganz schlimm. Das hatten wir auf jeden Fall im Englischunterricht, dass wir Kreuzworträtsel machen mussten. Da weiß ich überhaupt nicht, wie es geschrieben wird.

I2: Ja.

B: Konnte ich nie. Habe ich immer alles ganz falsch bekommen. (*lacht*) Also das würde ich nicht empfehlen, wenn ich als Schüler Legastheniker habe, weil ich glaube, man testet nicht was die eigentlich wirklich können. Weil das können sie einfach nicht.

I2: Ja.

B: Weil, ich konnte es auf jeden Fall nicht. Ja, eh.

I1: Spielt die Schriftgröße für dich eine Rolle? Also, dass du es vielleicht auch größer zoomen kannst, digital, oder?

B: Ja, das auf jeden Fall, weil oftmals, wenn es sehr groß ist, dann ist es oftmals nicht so viel Text, äh, deswegen das hilft oftmals. Weil, ich glaube manchmal, weil man weiß, wie anstrengend es ist. Ich glaube manchmal ist es so eine psychologische Frage, dass ich weiß, okay, ich muss nur eine Seite lesen. Das ist oftmals leichter, als wenn ich weiß, ich muss jetzt zehn Seiten lesen und wenn ich schon so einen Riesentext vor mir sehe, ist es so ‚ja, wir laufen halt jetzt mal einen Marathon‘, ohne vorher direkt vorbereitet darauf zu sein. Das ist, glaube ich, relativ anstrengend. Äh, ich glaube, psychologisch fand ich es immer besser, wenn ich nur einen kleinen Text lesen musste. Also ich glaube, rein theoretisch spielt die Größe nicht eine Rolle, obwohl ein bisschen größer, doch, ein bisschen größer ist immer besser. Weil oftmals verhopf ich sonst in den Zeilen. Weil, dann weiß ich nicht, in welcher Zeile ich bin. Vor allem als ich kleiner war, da bin ich dann mit einem Stift oder dem Finger lang gegangen und das ist ja leichter, wenn es größer ist.

I2: Ja, würdest du sagen Zeilenabstand ist dann auch eine Geschichte, die auf jeden Fall hilfreich ist?

B: Auf jeden Fall.

I2: Also, oftmals sind ja Zeilenabstände auch in Schulbüchern relativ knapp oder klein.

B: Doch, das auf jeden Fall.

I1: Und ist dann auch, ähm, farbige Schrift schwieriger? Also, ist ein guter Kontrast dann auch wichtig?

B: (*lacht*) Ne, ich mochte immer richtig gerne Farben.

I1 und I2: (*lachen*)

I1: Okay, also ... (*lacht*)

B: Ich habe auch immer alles angemalt. Außer halt so super helles gelb auf weiß, kann natürlich schwieriger sein. Aber gewisse Legastheniker haben da ja, dass so die Schrift ineinanderfließt, ich habe das nicht gehabt. Es kann sein, dass das für die mehr ist, dass das dann zusammenfließt. Ich habe aber nie, dass die Schrift zusammenfließt, ich habe eher, dass es schwieriger ist das Wort zusammenzukriegen. Aber ich höre, dass die beschreiben, dass die Schriften sich zusammenzieht-mäßig.

I1: Okay, aber sind dann auch lange Wörter schwieriger als kurze?

B: Ja, *das* auf jeden Fall! (*lacht*) *das* auf jeden Fall, mhm (*bejahend*).

I1: Okay.

I2: Okay, ähm. Ja, ähm. Es gibt ja im Englischunterricht immer so verschiedene Bereiche im Prinzip. Leseverstehen, Hörverstehen ...

I1: Schreiben.

I2: ... Schreiben, Sprechen. Das sind ja so die vier Bereiche im Prinzip. Was würdest du da sagen ist die am leichtesten gefallen und was am schwersten und warum? Kannst du was zu sagen?

B: Sprechen auf jeden Fall am leichtesten. Sprechen und Verstehen, das war immer nicht so schwer für mich. Ähm. Leseverstehen auf gar keinen Fall, wenn ich das selber lesen musste, das war der Horror. Hat mir das Jemand vorgelesen war das kein Problem, aber das ist ja das Lese-, äh, das Hörverstehen. Äh, aber Lesen verstehen, das ging überhaupt nicht, habe ich das selber gelesen, vor allem das auf Zeitdruck das hm ... das find ich asozial. (*lacht*)

I1: Hm (*zustimmend*), und dann Schreiben irgendwo dazwischen? Oder?

B: Schreiben, ähm, ist okay. Also hat man mir was vorgelesen und musste ich das Schreiben, ist das auch okay, so lange ich Zeit habe das zu schreiben. Aber das konnte ich dann natürlich nur auf Lautschrift schreiben. Vor allem wenn es schnell geht, ne, also das mag ich immer noch nicht, weil ich kann ja auch nicht mitschreiben, wenn ich bei Vorlesungen war in der Uni, mochte ich ja auch nicht mitschreiben, weil es ist viel zu anstrengend. Da kann ich –entweder konzentriere ich mich aufs Schreiben oder aufs Zuhören. Also auch schwieriger. Eh.

I2: Und wenn du was mitschreiben *musstest* oder wenn du was schreiben *musst*, insgesamt, ähm, schreibst du dann lieber per Hand oder tippen?

B: Tippen, aber ich glaub, weil ich mehr tippe, heutzutage.

I2: Also eher, weil es eine Gewohnheit ist, nicht wegen der Motorik?

B: Ich glaube, weil es eine Gewohnheit ist, äh, und auch weil ich jetzt doch auch beim Tippen meine Schrift nachher besser lesen kann, als wenn ich es schreibe. Weil manchmal konnte ich meine eigene Handschrift nicht mehr lesen. Obwohl ich jetzt meine eigene Handschrift lesen kann, aber früher nicht. Aber auf jeden Fall tippen.

I1: Also hat das auch viel zu tun mit, was für eine Struktur du einfach auch siehst?

B: Äh ...

I1: Also, weil, Getipptes ist ja oftmals ordentlicher, die Zeilen sind vielleicht glatter?

B: Ja, also ich war eigentlich schon immer relativ ordentlich, äh, im Schreiben. Aber ähm, ich glaube, wenn man nicht richtig weiß, wie das Wort geschrieben wird dann hat man da so ein bisschen unordentlicher geschrieben. Weil man es nicht richtig weiß? Und ich glaube das macht man nicht richtig mit Absicht, sondern also das ist einfach irgendwie sowas Und dann ist es vielleicht mehr, dass man das nicht richtig im Computer schreiben, weil du die Möglichkeit nicht hast. (*lacht*) Ähm ... (*unv.*) Ähm, aber ne, ich glaube Computer, auf jeden Fall. Aber haben alle Schulen in Deutschland Computer? In Schweden kriegen die ja alle Computer von der Schule. Alle Kinder.

I1: Für zuhause?

B: Ja, die kriegen alle Laptops und nehmen die mit nach Hause.

I1: Das auf jeden Fall nicht hier.

I2: Bei uns ist es im Moment glaub ich vor allem iPads? Dass es so eine Verbreitung gibt von iPads, die zur Verfügung gestellt werden.

I1: Aber vordergründig im Unterricht.

I2: Aber vordergründig, naja, teilweise dann auch eben, dass du die mit nach Hause nehmen kannst.

B: Ja, aber die haben halt – die meisten Kinder haben halt die Hausaufgaben im Computer, das heißt die können Computer mit nach Hause nehmen, um die Hausaufgaben und alles zu machen.

I1: Hm. Also es ist zumindest nicht konsequent hier.

B: Ne, also ich glaube es ist für Legastheniker ein Vorteil.

I1: Hm.

B: Das glaube ich auf jeden Fall. Äh.

I1: Gibt es irgendwie so gewisse Apps oder sowas, die du benutzt? Oder irgendwie so was, wo du jetzt sagen würdest das hilft?

B: Siri! (*lacht*)

I1 und I2: (*lachen*)

B: (*lacht*) Eigentlich nur Siri, weil ich kann ja jetzt – Siri liest mir vor und Siri, äh, schreibt. Äh, aber sonst, ne, ich habe nicht so viele Apps benutzt, eigentlich. Aber ich glaube es gibt viele Apps zum Vorlesen und so, aber ich fand eigentlich – Siri hat für mich funktioniert.

I2: Hm, ist ja dann vielleicht auch einfach das, was am ehesten zugreifbar ist irgendwie, ne?

B: Ja und es ist umsonst und ist überall akzeptiert, deswegen finde ich eigentlich, dass Siri immer richtig gut war.

I2: Ja, okay ... Ähm, du hast vorhin gesagt Vokabeln lernen, dass deine Mutter dir immer die Vokabeln vorgelesen hat und eingesprochen hat auf einem so für den MP3-Player und so weiter. Hast du dann quasi die englische und die deutsche Version vorgelesen bekommen und so Vokabeln gelernt? Oder was hat dir am meisten geholfen?

B: Ja, erst Englisch dann Deutsch oder erst Deutsch dann Englisch, hat keine Rolle gespielt. Aber dann habe ich mir die immer angehört, ich habe dabei gespielt, bin dabei rausgegangen. Aber das habe ich jetzt auch gemacht, weil ich habe jetzt viel Latein lesen müssen in der Uni und dann hab ich es immer auf Latein und dann als ich so Vokabeln auswendig lernen musste auf Latein, hab ich das genauso gemacht. Oftmals hat meine beste Freundin mir das vorgelesen, weil ich hätte sonst nicht verstanden, was ich gelesen hab. Ähm ... (*überlegend*)

I2: Okay, ja cool danke.

I1: Und spielt das auch eine Rolle – reicht dir die reine, das reine Hörverstehen oder klappts noch besser, wenn du quasi ein Bild hast, also sowas wie ein Video?

B: Wenn ich es lese?

I1: Ja, es gibt ja auch ein Video oder so?

B: Ah, äh ...

II: Oder ist das nicht relevant?

B: Na (*verneinend*), das spielt keine Rolle. Also mir – also ich glaub' es kommt darauf an welche Person, wie die Person am besten lernt. Gewisse Menschen haben da ja das Visuelle, äh (*überlegend*), gewisse Sachen sehe ich gerne, aber wenn das ums, so bei Vokabeln auswendig lernen war das für mich immer am besten, das zu hören. Aber ich meine heutzutage, wenn ich jetzt das Wort Ball lernen müsste und ich würd' ein Video sehen mit Ball und würd' das dann sehen, das wär' natürlich nochmal next level. (*lacht*) Aber so momentan, ne, mir hat es auf jeden Fall gereicht, das nur mit anzuhören. Aber jetzt so wenn ich an die Schule denke, wäre das natürlich jetzt nicht negativ.

II: Aber so lernst du dann auch jetzt, wenn du nochmal was lernen musst oder so bis zuletzt lernen musstest?

B: Hm (*bejahend*). Viel visuell, ich hör mir viel an.

II: Ja.

B: Und ähm, doch ich gucke mir viele Videos an, wenn ich zum Beispiel über Krankheiten Sachen lesen musste, dann habe ich auf jeden Fall Videos gehört. Doch, das habe ich auf jeden Fall gemacht, das hat mir extra geholfen. Aber dann, weil die mit schönen Bildern erklärt haben, was ich lernen musste. Oder zum Beispiel eine Kreuzbandoperation dann habe ich – doch, das hat mir – visuell auf jeden Fall. Wenn ich nur Vokabeln auswendig lernen musste in Latein, dann hats mir nicht so viel geholfen. Aber wenn es eher eine Story ist oder eher eine Geschichte, dann ist es auf jeden Fall, dass es mehr mit einem Film hilft, als würde ich mir nur ein Hörbuch anhören. Aber ich bin auch viel mehr visuell, zum Beispiel wenn ich Patienten habe, dann kann ich mich immer an deren Gesicht erinnern, nicht so immer an ihren Namen, weil ich ja den Namen lesen muss. Deswegen doch, glaube ich, wenn es mit Bild und Video geht, das auf jeden Fall, das würde mir auf jeden Fall helfen. Aber nicht nur, wenn es nur Wörter sind – doch gibt es einen Film, dann würde ich mir den auf jeden Fall reinziehen. Aber ich glaube, ich würde es mir mehrmals anhören. Weil die Vorlesungen zum Beispiel, wenn wir die auf Zoom hatten, dann waren die eingespielt, da habe ich mir selten die ganze Vorlesung angeguckt, da habe ich mir das mehrmals angehört. Also wenn ich nur den Vorleser da sitzen sehe, ist es was anderes. Aber wenn es ein YouTube-Video ist, dann auf jeden Fall. War das 'ne Antwort? (*lacht*)

I2: Ja, auf jeden Fall. Ja, voll. (*lacht*)

I1: Mir fällt noch was ein zu deiner Schulzeit. Warst du die Einzige in deiner Klasse mit Legasthenie?

B: Äh, nein dadurch, dass wir auf einer Schule waren, die spezialisiert war für Legastheniker, waren das ein paar, aber ich war deutlich die mit der schwersten Legasthenie. Und ich glaube, dadurch, dass meine Mama Lehrerin war und spezialisiert auf Legasthenie, hatte ich vielleicht ein bisschen mehr Hilfe bekommen als die anderen Kinder. Weil meine Mama mich ein bisschen besser zuhause unterstützen konnte. Was vielleicht dazu gebracht hat, dass ich bessere Noten hatte in gewissen, äh wie heißt das, in gewissen Fächern.

I1: Also das hat dir für dich persönlich jetzt nicht so viel gebracht, dass ihr mehrere wart? Manchmal ist die Unterstützung ja besser, wenn ...

B: Naja, ne. Naja doch, also das auf jeden Fall – hätte ich da mehr – doch meine beste Freundin hatte auch Legasthenie, weil sie es verstanden hat. Aber ich glaube eher, dass die anderen Legastheniker es besser verstehen, wie schwer das für jemanden ist, als das Nicht-Legastheniker es verstehen. Ich glaube das hat viel mit dem Verständnis zu tun ... Aber sonst glaube ich, ist es eigentlich auch ein Vorteil. Also in der Uni habe ich immer lieber mit Leuten zusammengearbeitet, die nicht Legasthenie haben, als mit anderen Legasthenikern, weil die haben – die können ja auch nicht so viel vorlesen. (*lacht*) Deswegen, meine Freunde in der Uni, meine beste Freundin, die hat absolut keine Legasthenie. Und die meisten Leute, mit denen ich nah zusammengearbeitet habe, das waren ja Leute, die richtig gut in der Schule waren, die richtig gerne gelesen haben, die richtig gerne Sachen vorlesen. Das sind meine absoluten Lieblingszusammenarbeiter. (*lacht*) Deswegen würde ich bei Gruppenarbeiten nicht die Leute in eine Legasthenie-Gruppe stecken, weil ich glaube das wird nur anstrengender.

I2: Ja, stimmt. Ja, aber so kann vielleicht jeder mit seinen Stärken da das gut rausholen und ausgleichen irgendwie. Der eine spricht lieber, der andere schreibt lieber oder liest lieber. Das ist ja dann im Englischunterricht auch voll möglich, ja. Ähm, gibt es dann noch irgendwas, was wir noch nicht gefragt haben, was dir noch einfällt, was du gerne noch erzählen oder sagen würdest zu Unterstützungsmöglichkeiten, Englischunterricht, zu Legasthenie allgemein, was wir machen könnten, was wir machen sollen in der Zukunft?

I1: Was Lehrer machen können?

B: Also *ich finde* ihr solltet in der Zukunft – ich finde man sollte offener reden mit den Kindern mit Legasthenie, sie unterstützen, dass die verstehen, dass die nicht dumm sind. Und ich glaube aber auch das wichtige ist, dass die ganzen Klassenkameraden da gut informiert sind, also informiert werden, dass die nicht dumm sind. Weil, also ich wurde gemobbt, als ich klein war für meine Legasthenie und ich glaube es sind viele Kinder, die gemobbt werden für ihre Legasthenie. Ich meine ‚What doesn’t kill you makes you stronger‘, aber ich glaube es ist trotzdem rough für viele Kinder mit Legasthenie in der Schule. Und dass man die Kinder nicht zu sehr pusht in gewissen Sachen. Also ich würde die – lass die ein halbes Buch lesen, lass die nur das Ende lesen und den Anfang können die eingelesen kriegen oder dass die – ich glaube am meisten, dass man Verständnis kriegt, dass die gesehen werden und man versteht – Verständnis dafür kriegen, wie anstrengend das für die ist. Ich glaube das hilft Legasthenikern richtig viel, weil die müssen schon in ihrem Alltag ganz schön viel damit hustlen und das ist ziemlich viel, was die schon machen müssen. Würde ich sagen.

I1: Und auch im Generellen mehr digitale Medien nutzen, würdest du empfehlen?

B: Ja, das auf jeden Fall. Das macht wahrscheinlich – den meisten Legasthenikern fällt das leichter. Aber ich glaube das ist auch ganz schön, relativ individuell. Kommt vielleicht drauf an in welchem Alter. Ich glaube vielen im jungen Alter ist es vielleicht richtig peinlich und ich glaube da muss man denen lehren, dass es okay ist, dass die Legasthenie haben, aber die wollen vielleicht nicht so rausstehen, dass die nicht die einzigen sein wollen mit dem Laptop oder die Einzigen mit dem iPad. Ähm, dass man das so einführt, dass sie verstehen ‚Ihr seid inkludiert und du kriegst das jetzt, um dir zu helfen‘ aber nicht ‚Ich bin der Einzige, der das nutzen muss, weil ich behindert bin‘. Aber es ist ja eine Behinderung. Aber, dass die sich nicht so super rausstechend unbequem fühlen, dass die sich trotzdem inkludiert fühlen. Und dass es denen Spaß macht, weil ich glaube, viele haben keinen Spaß in der Schule, weil die halt nicht, ähm ... Weil denen halt nicht so viel entgegengekommen wird.

(Audioprobleme mit Zoom)

I2: Könntest du den letzten Satz vielleicht nochmal wiederholen? Da war die Verbindung gerade ganz schlecht. Tut mir leid. *(lacht)*

B: Ich glaub die meisten Kinder werden vielleicht als faul dargestellt mit Legasthenie. Weil sie nicht so schnell lesen können oder nicht so schnell

schreiben. Aber ich glaube die meisten Kinder mit Legasthenie machen sogar das Doppelte. Aber kriegen nicht so viel Lob. Weil sie vielleicht nicht so gut lesen können wie jemand anderes. Aber lesen vielleicht zeitmäßig doppelt so viel, aber nicht doppelt so viele Bücher.

I2: Es ist die doppelte Arbeit, ja.

B: Ja, und ich glaube, wenn das mehr appreciated wird und die Kinder sich mehr gesehen werden in der Schule, glaube ich, steigt auch deren Motivation. Ja.

I2: Okay. Ich glaube, ich habe nichts mehr soweit.

I1: Ich wollte gerade sagen, ich glaube das waren unsere Fragen schon.

12. Eine junge Frau mit Legasthenie: „... ich fand das sehr schwer, eine zweite Sprache zu lernen, weil ich halt die Probleme schon im Deutschunterricht hatte.“

Interview von Leonie Schulz, N.S. und Açela Güllü

Zusammenfassung

Dieses Interview wurde mit einer 23-jährigen Frau mit Legasthenie geführt. Zunächst einmal betont die Befragte, dass sie an der Universität studiert. Sie plädiert dafür, dass Lehrer*innen ihren Unterricht und Aufgaben auf die Bedürfnisse ihrer vielfältigen Schüler*innenschaft abstimmen. Aus Sicht der Befragten können Lehrer*innen einen Unterschied machen, indem sie Schüler*innen motivieren, belohnen oder ermutigen. In ihrer Situation spielt Zeit eine große Rolle. Sie möchte nicht einfach in eine Gruppenarbeit gesteckt werden, bei der nicht berücksichtigt wird, dass sie bei der Bearbeitung von Texten dem Tempo der Gruppe nicht mithalten kann. Sie schlägt auch Lösungen vor: Viele Schreibprobleme lassen sich bereits mit der Nutzung von *Word* lösen. Als Lesestrategie fügt sie selbst Schlüsselwörter und Markierungen in den Text ein. Sie mag auch Partner*innenarbeit/Freund*innen, die sie unterstützen können, um einen Text oder eine Aufgabe besser zu verstehen.

Summary

This interview was conducted with a 23-year-old woman with dyslexia. First of all, the interviewee emphasizes that she does study at university. She makes a plea for teachers to tailor their lessons and assignments to the needs of their diverse body of students. Teachers can make a difference, can motivate, reward, encourage pupils. In her particular situation, time plays a huge role. She does not want to be simply dropped into a group work where no allowance is made for the fact that she cannot follow the group's pace when processing texts. She also suggests solutions: many writing problems can already be solved while using *Word*. As a reading strategy, she adds keywords and markings to the text herself. She also likes buddy work/friends who can provide support to better understand a text or assignment.

Samenvatting

Dit interview werd afgenomen bij een 23-jarige vrouw met dyslexie. Allereerst benadrukt de geïnterviewde dat ze er wel in slaagt om aan de universiteit te studeren. Ze roept leerkrachten en docenten op om hun lessen en opdrachten af te stemmen op de behoeften van hun diverse groep studenten. Docenten kunnen het verschil maken. Ze kunnen leerlingen motiveren, belonen en aanmoedigen. In haar specifieke situatie speelt tijd een grote rol. Ze wil niet zomaar in een groep worden geplaatst waar geen rekening wordt gehouden met het feit dat ze het tempo van de groep niet kan volgen bij het verwerken van teksten. Ze draagt ook oplossingen aan: veel schrijfproblemen kunnen al met Word worden opgelost. Als leesstrategie voegt ze zelf trefwoorden en markeringen toe aan de tekst. Ze houdt ook van buddywerk/vrienden die ondersteuning kunnen bieden om een tekst of opdracht beter te begrijpen.

I – Interviewer*in (*Interviewer*)

B – Befragte Person (*Interviewee*)

I: Kannst du dich kurz vorstellen? Erzähl uns, wer du bist und was du machst.

B: Ja, also, mein Name ist [NAME]. Ich bin 23 Jahre alt. Ich studiere [STUDIENGANG] an der [NAME DER UNIVERSITÄT]. Ja, also meine Fächer sind [FACH] und [FACH]. Ja, genau.

I: Cool. Wann hast du bemerkt, dass du Probleme mit Dyslexie hast? Kannst du dich erinnern, wann du das erste Mal bemerkt hast, dass du Schwierigkeiten hast, die andere Schüler*innen nicht haben?

B: Also, die ersten Probleme traten eigentlich schon in der Grundschule auf bei mir. Aber ja, aber es wurde einfach immer abgetan als ja, du bist halt keine gute Schülerin, aber es wurde nicht diagnostiziert. Und erst als ich dann aufs Gymnasium gewechselt bin, nach der siebten Klasse, hat meine Deutschlehrerin dann mitbekommen, dass ich ja, Probleme beim Rechtschreiben habe und auch nicht schnell genug lese. Und dann, daraufhin hat sie mich dann zu einer Kinder- und Jugendpsychologin geschickt und mit meiner Mama zusammen und dann, ja wurde ein Intelligenztest

gemacht. Und ich habe dann Lese-Rechtschreib-Schwäche diagnostiziert bekommen. Aber halt relativ spät.

I: Sehr interessant. Und in welchen Bereichen hast du generell Probleme bedingt durch deine Dyslexie, also zum Beispiel Rechtschreibung, Aussprache, Leseschwierigkeiten und so weiter.

B: Ja, also hauptsächlich – mittlerweile finde ich ist es so, diese, dieses langsame Lesen mein Problem. Ich habe auch noch Rechtschreibprobleme definitiv, aber die kriegt man ganz gut durch so Word-Programme in den Griff. Also, das wird dann gut korrigiert. Aber in der Uni ist es auf jeden Fall immer das langsame Lesen, dass ich nicht hinterherkommen mit den Texten.

I: Und was hattest du in der Grundschule und in der weiterführenden Schule, also noch in der Schulzeit für Probleme? Gab es da noch irgendetwas anderes?

B: Ja, definitiv. Da die Rechtschreibung halt. Also, wenn Diktate geschrieben wurden, habe ich immer eine sechs bekommen. Auch Laufdiktate war nie gut. Texte frei schreiben konnte ich auch nicht gut. Also die Rechtschreibung. Und wenn wir in der Klasse vorlesen mussten und so, das ging halt auch nicht. Also, da kam meine Aufregung dazu und dann habe ich noch schlecht gelesen, und irgendwann wurde es halt ein großes Kauderwelsch, und es ging gar nicht mehr. Und es hat auch bis in die Oberstufe hineingeführt. In der elften Klasse war das auch so, dass es dann – ich kann mich noch an eine Situation erinnern, wo es dann hieß, ja, wir lesen reihum und ich hatte so Panik davor, dass ich einfach keine Luft mehr bekommen habe. Ich habe den Text vorlesen, als ich wollte den Text vorlesen, aber es ging nicht richtig, weil ich keine Luft bekommen habe beim Vorlesen. Und, ja.

I: Ja, das ist ja wirklich überraschend, wie Dyslexie einschränken kann. Hattest du Schwierigkeiten dabei, eine weitere Sprache zu lernen? Oder was waren irgendwie konkrete Schwierigkeiten die du zum Beispiel beim Englischlernen oder so hattest?

B: Ja also, ich fand das sehr schwer, eine zweite Sprache zu lernen, weil ich halt die Probleme schon im Deutschunterricht hatte. Ähm, aber ja, also es ging, glaub ich, trotzdem irgendwie besser als Deutsch, weil es ja noch mal was Neues, weil du hast ja nochmal ein – von Neuem angefangen. Aber es war halt trotzdem schwierig. Also, das Lesen blieb ja trotzdem.

Und auch die Rechtschreibung. Also, ich habe halt wirklich Wörter auswendig gelernt, also von Anfang an nur auswendig gelernt. Und im Englischen hatte man selten so etwas wie Diktate oder so, dass man gesagt hat, ich muss das hören und muss das dann schreiben. Man hat da eher auswendig gelernt, was mir zugutegekommen ist. Aber es war trotzdem, ich war nie gut in Englisch, also es fiel mir trotzdem nicht leicht. Auch Spanisch, also ich hatte da immer eine fünf oder so.

I: Also, würdest du es so sagen, dass du generell keinen Spaß daran hattest eine zweite Fremdsprache zu lernen?

B: Nein, definitiv nicht. Also, ich finde es sinnvoll, eine zweite Fremdsprache irgendwie zu lernen. Aber ich fand es ganz grausam. Also, gerade eine dritte Fremdsprache als zweite Fremdsprache zu lernen. Ich fand es auf jeden Fall nicht sinnvoll, noch Spanisch zu lernen. Ich finde Englisch, ist irgendwie schon wichtig, so Grundkenntnisse zu haben. Aber Spanisch fand ich sehr, sehr unnötig und hat mir ja einfach nur noch mehr Stein in den Weg gelegt.

I: Kann ich auf jeden Fall verstehen. Und wie hast du dich in der weiterführenden Schule generell im Englischunterricht gefühlt? Eher integriert oder ausgeschlossen? Ja, was war so dein – ja so deine Einstellung dazu, wie du dich im Englischunterricht gefühlt hast?

B: Wie habe ich mich gefühlt, also. Ja, ich weiß nicht. Also, ich bin, glaube ich, am Anfang von der weiterführenden Schule, also bei uns ja die siebte Klasse, ein bisschen untergegangen, weil da hatte ich eine Lehrerin, die nicht auf, also auf keine Schüler*innen richtig geachtet. Und es war auch ganz schlimm. Also, da gab es wirklich Klassenarbeiten, die ich irgendwie mit einer sechs geschrieben habe. Die wurden am Ende nicht bewertet, aber es war halt wirklich ganz grausam. Und in der achten Klasse habe ich dann irgendwie, also habe ich eine nette Lehrerin bekommen, und die hat sich sehr, sehr bemüht Leute zu integrieren und zu helfen. Aber das lag halt wirklich auch an der Lehrkraft. Ich glaub', hätte ich die andere Lehrkraft gehabt, hätte ich mich ganz ausgeschlossen gefühlt. Und die Lehrkraft hat wirklich darauf geachtet für alle – also, dass es wirklich alle Schüler und Schülerinnen verstehen. Und ich war trotzdem nicht gut in Englisch. Ich hatte auch trotzdem immer noch Drei und Vier. Aber für mich war eine Drei schon eine große Errungenschaft, wenn ich das geschafft habe. Und die hat sich auch sehr, sehr darüber gefreut, wenn ich meine Drei geschafft

habe und mir das auch signalisiert, dass sie stolz auf mich ist, dass ich es geschafft habe. Und, ja.

I: Ja, es ist ja schön, wenn man so eine wertschätzende Lehrerin hat. Ja, was haben die Lehrkräfte oder vielleicht auch deine Mitschüler*innen getan, um dich zu integrieren oder halt auch auszuschließen aus dem Englischunterricht?

B: Was haben Sie getan? Ja, also ich saß halt im Englischunterricht häufig, glaube ich, neben meinen Freundinnen und ja teilweise wurde ich, ich weiß nicht, ob ich aktiv neben so gute Schüler gesetzt wurde und Schülerinnen oder ob ich mich da selber irgendwann hingesetzt habe. Aber ich weiß auf jeden Fall, dass sich auch immer neben meiner einen besten Freundin saß und dann neben mir saß, noch irgendwie mit die Klassenbeste in Englisch. Und die haben mir dann schon teilweise die Aufgaben irgendwie mal erklärt, wenn ich es nicht verstanden habe, weil sie halt viel, viel besser waren als ich und ja so Kleinigkeiten, wenn ich irgendwie, ja genau Hilfe brauchte beim Erklären von Aufgaben und so.

I: Und welche Arbeitsformen haben dich generell im Englischunterricht mehr angesprochen. Also hast du eher so Einzelarbeit bevorzugt Gruppenarbeit, Partnerarbeit. Also was hat dir da so am besten irgendwie geholfen? Oder ja, was hat so am besten zu mir gepasst?

B: Ich glaube ein Mix aus Einzelarbeit und Part-, oder so Gruppenarbeit oder Partnerarbeit, auch weil also ich finde, ich brauche einfach am Anfang immer eine Phase, in der ich mich alleine hinsetze und zum Beispiel den Text oder was auch immer die Aufgabenstellung lese und ich brauche halt auch länger Zeit dafür. Ich brauche auch Ruhe dafür und das geht halt nur in Einzelarbeit, dann kann ich die Texte und die Aufgaben einfach durchlesen und dann verstehe ich die auch besser, als wenn wir gleich in Gruppen eingeordnet werden oder gleich Partner oder Partnerin zugeordnet werden und ich in der Zeit einfach unter Druck lesen muss. Das funktioniert noch viel, viel weniger und ich weiß, dass die andere Person halt schon viel schneller fertig ist und ich lese dann immer nur den Anfang und lasse mir den Rest erklären, aber ich lese die Aufgaben nie zu Ende oder die Texte. Genau von daher wäre eigentlich so ein Mischmasch gut gewesen. Aber gab ja meistens immer nur das ein oder andere.

I: Und kannst du irgendwie mal von der Situation erzählen, wo dir das irgendwie überhaupt nicht funktioniert hat, in so einer Arbeitsformen zu arbeiten? Also vielleicht mal eine Gruppenarbeit. Kannst du dich noch an

irgendetwas erinnern, wo du sagst es halt irgendwie gar nicht geklappt, oder das hat halt irgendwie die Gruppenarbeit irgendwie verhindert, auf Grund von deiner Dyslexie oder so?

B: Verhindert nicht. Aber es hat es mir halt erschwert. Das tut es irgendwie heute auch noch, wenn ich, wenn es heißt, ja, wir werden in Gruppen eingeteilt, hier sind eure Texte, liest die Texte und tauscht euch darüber aus und dann bearbeitet die Aufgaben. Das funktioniert halt einfach nicht, weil ich viel zu langsam lese und ich viel länger lange brauche, um die Sachen zu verstehen. Ich fühle mich total unter Druck gesetzt, weil wenn ich fertig bin, haben die anderen schon 10.000-mal den Text besprochen, und ich bekomme einfach nichts mit und ja.

I: Und was könnte man da vielleicht machen, um dir irgendwie so ein bisschen die Teilhabe zu ermöglichen?

B: Mehr Zeit. Das ist das Einzige, was ich halt wirklich bräuchte, ist mehr Zeit. Oder ja, ich weiß nicht, ob mir das helfen würde, wenn da Schlüsselwörter unterstrichen sind, also wenn die Sache schon vor markiert sind. Aber das würde ich halt auch gar nicht wollen, weil ich will ja den Text verstehen und ich verstehe den Text auch. Aber ich brauche halt wirklich einfach mehr Zeit. Und das ist das, was mir helfen würde.

I: Aber das hätte dir ja vielleicht dann in deiner Schulzeit noch geholfen. Vielleicht irgendwie im Text, dass da irgendwie Schlüsselwörter unterstrichen sind oder fett gedruckt sind oder vielleicht so was?

B: Definitiv. Jetzt an der Uni macht es natürlich keiner. Keiner geht in der Uni überhaupt auf deine Lese-Rechtschreib-Schwäche ein und daher also.

I: Ja, und was hätte die Lehrkraft vielleicht im Englischunterricht tun können, um den irgendwie ein bisschen angenehmer für dich zu gestalten oder dich besser inkludieren zu können? Also was hätte dir da vielleicht geholfen? Was hättest du dir von einer Lehrkraft gewünscht, was sie – dass sie irgendwie noch ein bisschen mehr auf dich eingegangen wären, in welchen Bereichen?

B: Es ist jetzt irgendwie blöd. Und ich weiß, dass es auch nicht immer möglich ist für Lehrkräfte. Aber was mir auf jeden Fall immer geholfen hat, war, wenn ich in 1:1-Situationen oder so in kleinen Gruppen zusammengesetzt, ja zusammengesetzt wurde. Mit den anderen Kindern, die auch Probleme einer Lese-Rechtschreib-Schwäche hatten, gab es auf jeden Fall noch ein ja, Schüler, Mitschüler von mir, der auch Probleme hatte.

Und wenn sie uns beiseitegesetzt hat oder beiseite genommen hat und einem gesagt hat ja, was unsere Aufgaben sind, was wir jetzt machen sollen und uns Texte geben hat. Teilweise auch, ich weiß nicht, ob es differenziert waren oder so, aber das hat mir geholfen, wenn sie uns einzelnen beiseite genommen hat. Und der Rest hat gearbeitet. Und sie hat uns das noch mal ein bisschen erklärt.

I: Ja. Und was hast du vielleicht durch den Alltag mit Dyslexie gelernt? Also welche Fertigkeiten hast du dir angewöhnt oder angelernt, die du heute irgendwie noch benutzt, um damit klarzukommen? Oder was hast du daraus mitgenommen aus deiner Schulzeit vielleicht?

B: Aus der Schulzeit? Ich weiß nicht. Also, wir hatten natürlich auch super viele Kurse, so: Wie liest man einen Text richtig? Auch schon in der Grundschule und auch in der weiterführenden Schule. Und ich habe es mir irgendwie angewöhnt, die Texte zu lesen, wichtige Stellen halt zu markieren. Und teilweise mache ich das auch immer noch so, dass ich diese Abschnitte dann nochmal zusammenfasse an der Seite, einfach nur kurze Stichpunkte was in dem Text drin, also dran vorkam, worum es ging, damit ich später mit dem Text besser arbeiten kann. Aber das braucht halt alles Zeit also, es ist natürlich nicht so, ich lese den Text und habe komplett alles, also könnte das alles wieder geben. Ich brauche wirklich diese Markierungen und diese Schlüsselwörter nochmal, damit ich mich daran orientieren kann.

I: Und jetzt noch die letzte Frage. Gibt es etwas abschließendes, was du vielleicht herangehenden Lehrer*innen auf den Weg mitgegeben möchtest, damit sie einfach Schüler*innen mit Dyslexie irgendwie das Schulleben erleichtern können?

B: Geduldig sein? Ähm ja, das. Ich glaube, dass viele Lehrkräfte sind, einfach sehr ungeduldig und wollen den Unterricht schnell durchziehen und haben halt auch ihren Zeitplan und Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche passen da einfach nicht in diesen Plan rein. Die brauchen halt länger für Aufgaben oder für Texte oder sonst irgendwas. Und da einfach irgendwie mehr darauf eingehen, mehr Zeit geben, vielleicht auch so etwas wie – ja, ich weiß nicht. Also ich fand halt diese Einzelgespräche oder diese ganz kleinen Gruppen – diese Gespräche immer sehr, sehr hilfreich und damit, da habe ich viel, viel mehr mitgenommen, als wenn ich so durchra-

sen musste, irgendwelche Texte – sie überflogen habe, überhaupt nicht verstanden habe. Also ja, das fand ich immer ganz gut, wenn die einfach sensibel auf uns eingegangen sind und uns vielleicht beiseite genommen hat.

I: Okay, super. Vielen Dank, dass du das Interview mit mir gemacht hast.

B: Bitteschön.

Zusammenfassung der Interviews mit Stakeholder*innen inklusiver Bildung

Die folgende Übersicht stellt eine Zusammenfassung der zentralen Eckpunkte der Daten, die in Österreich gesammelt wurden, dar. Auf Wunsch der Teilnehmenden werden die Interviews nicht zur Gänze abgedruckt.

Anders als die Interviews in Teil 1 dieses Buches handelt es sich hier nicht nur um Interviews mit Einzelpersonen, sondern auch teilweise um Interviews mit kleineren Gruppen. Die in den Interviews repräsentierten Gruppen unterteilen sich in fünf Schüler*innen und sechs Lehrpersonen in inklusiven Schulsettings in Österreich. Zusätzlich wurde eine beratende Person an der Schnittstelle Bildungsdirektion (Schuladministration) und Schule mit Expertise im Bereich Autismus befragt. Die Zusammenfassung ist entlang der unterschiedlichen Gruppen (Schüler*innen, Lehrkräfte, beratende Person) aufgliedert und bietet auch Einblicke in die Erkenntnisse, die hinsichtlich unterschiedlicher Schultypen abgeleitet werden können.

Wichtig gilt es vorab festzuhalten, dass im inklusiven Setting keine spezifische Auswahl der Interviewpartner*innen entlang von Einteilungen und Neurotypen vorgenommen wurde. Ob die teilnehmenden Personen sich selbst als neurodivergent identifizieren oder so gelabelt sind, war also kein Thema. Diese Interviews stellen aber insofern einen Beitrag zum Verständnis von Neurodiversität im Fremdsprachenunterricht dar, als dass ein differenzierter und multiperspektivischer Blick auf (Fremdsprachen-)Lernen in inklusiv ausgerichteten Schulen möglich wird.

Auch auf die Details zu den Schulen soll hier – im Sinne der Anonymität – nur insofern eingegangen werden, dass es sich um Standorte handelt, die als inklusiv bezeichnet werden können, da sie spezifische Arbeitsformen, Betreuungsstrukturen und Räumlichkeiten anbieten. Entsprechend beziehen sich die zusammengefassten Interviews auch auf diese spezifischen Arbeitsformen, wie z.B. Freiarbeits-Stunden.

Nachfolgend werden zentrale Inhalte der Interviews zusammengefasst.

Schüler*innen

Die befragten Schüler*innen besuchen die erste bzw. dritte Stufe der Sekundarstufe. Englisch wird von allen Schüler*innen als das oder eines der Lieblingsfächer bezeichnet, u.a. weil gut an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann.

Der Übergang zwischen unterschiedlichen Schulformen wird als Marker wahrgenommen, welcher eine teilweise starke Veränderung hinsichtlich Benotungs- und oder Arbeitsformen mit sich bringt. Wochenarbeitspläne und damit selbst organisierte Arbeitsformen (Freiarbeit oder spezifisch benannte Lernräume), die in unterschiedlichen Konstellationen (Einzel- oder Gruppensetting) organisiert sind, werden in zwei der Interviews als besonders relevantes Charakteristikum beschrieben. Hilfestellungen durch Lehrpersonen, sonstige Unterstützer*innen (z.B. Zivildienstler*in oder Fremdsprachenassistent*innen, die als *native speaker* den Unterricht unterstützen) können fast immer angefragt werden, entweder durch Aufzeigen oder Vermerken des Hilfebedarfs auf einer Tafel.

Die Zusammenarbeit mit Schüler*innen mit Behinderungen wird unterschiedlich wahrgenommen und reicht von keinen wahrnehmbaren Unterschieden (so wird Stottern beispielsweise als eigentlich keine Behinderung bezeichnet) zu eher unangenehmen Verhaltensweisen, die einzelnen Schüler*innen zugeschrieben werden (z.B. Anspucken). Alles in allem werden gemeinsame und auch „durchgemischte“ Arbeitsformen als positiv bewertet, da der Fokus selbst reguliert werden kann, was sich im folgenden Zitat zeigt:

„Wenn wir zum Beispiel nächste Woche Englischschularbeit hätten, dann machen wir halt in der Freiarbeit eher mehr Englisch, dass wir uns darauf vorbereiten können. Wir können uns halt immer selber einteilen. Das find ich eigentlich cool, weil vielleicht hat man mal auf das mehr Lust oder auf das.“

Von einer Person wird angegeben, dass an einigen Tagen der Wunsch nach mehr „gebundenen“ Stunden gegeben ist, also Stunden, in denen klassischer Fachunterricht stattfindet. Dies hat mitunter damit zu tun, dass die Lehrpersonen (es befindet sich nie nur eine Lehrperson vor Ort) manchmal von mehreren Gruppen gleichzeitig gebraucht werden, wenn beispielsweise neue Aufgabenstellungen bearbeitet werden sollen. In der Freiarbeit werden unterschiedliche Aufgabenstellungen zur Verfügung gestellt und in Eigenregie bearbeitet. Schüler*innen berichten aber auch, dass sie den

Arbeitsumfang manchmal als zu groß empfinden. Förderstunden können freiwillig besucht werden, manche Schüler*innen werden aber auch zuteilt. Dabei scheint für die Schüler*innen nicht immer ersichtlich nach welchen Kriterien die Zuteilung (nicht) erfolgt.

Die Hausaufgaben werden entweder im schulischen Setting (nachmittags, Lernzeit) oder zu Hause erledigt, der Schwierigkeitsgrad wird – gerade was den Englischunterricht betrifft – unterschiedlich eingestuft.

In zwei der Interviews werden vor allem Situationen mit Liedern und Tanz als interessant und „cool“ bezeichnet, Rollenspiele kommen nicht bei allen Schüler*innen gut an. Im dritten Interview werden unterschiedliche Arbeitsformen, Konstellation der Räumlichkeiten, freie Wahl des Arbeitsplatzes und persönliche Präferenzen des Lernens angesprochen. Der Schüler gibt an, dass er besonders gut lernen kann, wenn er Musik hört oder, wenn es leise ist. Musik hört er daher manchmal, wenn es möglich ist, via Kopfhörer:

„Musik hilft mir meistens und wenn es leise ist“.

Störend sei es, wenn andere Schüler*innen Witze machen und/oder laut sind. Auch die Nutzung unterschiedlich gestalteter Räume und dem Schulgarten (wenn das Wetter geeignet ist) wird als positiv herausgestellt.

Lehrer*innen:

Es wurden Lehrpersonen mit ganz unterschiedlicher Lehrerfahrung interviewt – die Spanne reicht von knapp zehn bis etwa 30 Jahren. Einige der Lehrpersonen haben Erfahrungen an anderen Schulen gesammelt, alle haben Zusatzausbildungen bzw. eine grundständige Ausbildung im Fach Englisch oder/und im Bereich Sonderpädagogik. Die befragten Personen sind teilweise Klassenvorständ*innen, unterrichten im Regelfall im Team und meist mehrere Fächer.

In einem der Interviews mit Lehrpersonen wird das System einer Schule, die nach einem spezifischen integrativen Prinzip arbeitet, beschrieben. Zentral dabei sind die Teamarbeit innerhalb der Lehrer*innenschaft mit kleinen Teams am Beginn des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe. Die Teams sind je nach Fächern und Zusatzausbildungen zusammengesetzt. Die Arbeit mit Schüler*innen in unterschiedlichen Fächern wird als positiv bezeichnet. In einer Klasse befinden sich bis zu sechs För-

derschüler*innen, Förderbedarfe variieren von basaler Förderung, Autismus, Beschulung entlang des Lehrplans der allgemeinen Sonderschule (ASO) etc. Für Schüler*innen mit Behinderungen gibt es spezifische Angebote, bis diese 18 Jahre alt sind.

Im Unterricht selbst arbeiten Lehrpersonen mit unterschiedlichen Ausbildungen zusammen, die Bedarfe der unterschiedlichen Schüler*innen werden von allen Lehrpersonen adressiert, aber je nach Ausbildung können spezifische Angebote gesetzt werden. Mitunter bleibt nicht genügend Zeit, um auf die unterschiedlichen Bedarfe einzugehen, da auch Schüler*innen, die kein „Label“ haben mitunter Unterstützung benötigen. Im Unterricht werden unterschiedliche Materialien eingesetzt und die Stärken und Bedarfe der Schüler*innen wahrgenommen, was sich beispielsweise in diesem Beispiel zum Einsatz von Videomaterialien im Englischunterricht zeigt:

„... ich lass Mittelschulkinder auf Deutsch für die Förderkinder zusammenfassen, worum es gegangen ist.“

Wie auch die Schüler*innen berichten die Lehrpersonen von getrennten Gruppen in einigen Fächern. Die Gruppen sind heterogen zusammengesetzt. Die Aufgaben und auch Hausübungen werden je nach Kompetenzen der Schüler*innen variiert. Es werden im Regelfall viele Zusatzmaterialien zum klassischen Schulbuch verwendet, teilweise werden diese selbst erstellt und auch im Kollegium geteilt. Die Kriterien der Auswahl und Benotung soll für die Schüler*innen transparent sein. Die Arbeit mit geteilten Gruppen führt dazu, dass gemeinsam sehr fokussiert gearbeitet werden kann. Schüler*innen kommen im Englisch-Unterricht also regelmäßig dazu von der Lehrperson gehört zu werden.

Die Lehrpersonen differenzieren zwischen Erfahrungen in anderen Schulen und sind der Meinung, dass die an ihrer Schule praktizierte Vorgehensweisen in größeren Gruppen nicht möglich wären. Auch die Teamarbeit und die Möglichkeiten der Differenzierung werden als sehr positiv markiert.

In einem anderen Interview wird von einem schulstufenübergreifenden System berichtet. Die Woche beginnt dabei mit einem Austausch mit den Schüler*innen, nach „gebundenen“ einführenden Stunden gestaltet sich der Rest der Woche dann als Mischung aus Freiarbeit, Arbeit mit Lehrpersonen und weiteren gebundenen Stunden gegen Ende der Woche. Unter-

schiedliche Formate des Austausches und Lernens umfassen auch das Zusammenkommen der ganzen Schule und Sitzgruppen, die auch ein Lernen außerhalb der gewidmeten Klassenräume (z.B. Matheraum) bieten. In der beschriebenen Schule wird eine Ganztagsbetreuung angeboten, die Schüler*innen sollen zu Hause so wenig Aufgaben wie möglich bearbeiten müssen, sogenannte Lernstunden stehen zur Bearbeitung von Aufgaben innerhalb des Schultags zur Verfügung. Als besonders relevant wird die Gestaltung der Lernräume bezeichnet. Positiv wird außerdem bewertet, dass sich nicht zu viele Schüler*innen in einer Klasse befinden, wenn es Schüler*innen mit Förderbedarf gibt und, dass im Regelfall gemeinsam in einer Klasse gearbeitet wird und Lehrpersonen sich für alle Schüler*innen zuständig fühlen. Das bedeutet, dass Sonderpädagog*innen nicht nur mit Schüler*innen mit Behinderungen arbeiten und umgekehrt, dazu bedarf es regelmäßigem Austausch.

Das folgende Zitat ist hinsichtlich der Grundhaltung der Lehrpersonen oder des Schulstandortes als besonders relevant zu betrachten:

„... bei uns wird eben schon vermittelt, dass jeder so sein kann wie er ist auch mit seinen Eigenheiten und dass halt jeder Mensch Eigenheiten hat und dass kein Mensch gleich ist und das wird halt bei uns sehr gelebt.“

In einem weiteren Interview mit Lehrpersonen wird der Raum für fehlenden Austausch innerhalb der Lehrer*innenschaft bemängelt. Veränderungen in der Arbeitsform mit den Schüler*innen bedürften mehr Austausch, dieser findet aus Sicht der Lehrperson häufig „zwischen Tür und Angel“ statt.

Wie in anderen Interviews werden im letzten Interview mit einer Lehrperson die spezifischen Lernorte und -formen als besonders relevant thematisiert, dabei vor allem die Flexibilität der Einrichtung und spezifischen Konzeptionen und Materialien, aber auch die unterschiedlichen Arbeitsformen der Schüler*innen und Zusammenarbeitsformend der Lehrpersonen. Der Wechsel zwischen unterschiedlichen Arbeitsformen (Lehrer*inneninputs bis hin zu Gruppenarbeit) wird positiv bewertet, bedarf laut der interviewten Lehrkraft aber spezifischer Vor- und Nachbereitung, die sehr zeitintensiv sein kann. Auch die finanziellen Mittel zur Ausstattung der Räume werden an einigen Stellen thematisiert.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird v.a. dann relevant, wenn es zu Problemen im Bereich Leistung und/oder Verhalten kommt.

Der Einfluss auf das Sozialverhalten und die Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen und Kompetenzen wird ebenso thematisiert, wie die Möglichkeit der Schüler*innen sich durch einen Klassenrat oder andere Formen der Organisation in die Gestaltung des schulischen Alltags einzubringen.

Schüler*innen müssen, wenn diese aus anderen Schulformen kommen, erst an die freien Arbeitsnormen herangeführt werden (Transition).

Beraterin

Die Person agiert seit fast zehn Jahren als beratende Person, die an unterschiedlichen Standorten zum Thema Autismus berät. Sie befindet sich aktuell auch in Weiterbildung, was als relevant erachtet wird.

Lehrpersonen können sich mit Fragen an sie wenden, die Beratungsgespräche (in der Regel ohne Schüler*innenbeteiligung) anbietet. Inhaltlich drehen sich diese v.a. um didaktische Fragestellungen und es werden Hinweise dahingehend gegeben. Der Arbeitsalltag und die Beratungsbedarfe gestalten sich insgesamt aber sehr unterschiedlich. Mitunter werden Materialien erstellt, häufig geht es aber vor allem darum, dass die Lehrpersonen jemanden brauchen, der*die zuhört.

Hinsichtlich Elternarbeit kommt der Expertin eine relevante Rolle zu, weil Eltern ihr häufig mehr trauen als den Lehrpersonen.

Die Haltung der Lehrpersonen sei, laut der befragten Expertin, meist nicht das Problem, sondern Überforderung bzw. fehlende Ausbildung, Wissen oder Möglichkeiten, neurodivergente Schüler*innen im Unterricht gut zu begleiten. In Beratungssituationen werden unterschiedliche Formen des Unterrichts empfohlen bzw. mit den Lehrpersonen in unterschiedlichen Sitzungen besprochen.

Wichtig sei es „den Fall“ je individuell zu betrachten und unterschiedliche Gegebenheiten zu berücksichtigen.

Index

- Ablenkung 41, 66, 117, 183,
Siehe Konzentration, *Siehe*
Konzentrationshilfen
- ADHS 26, 67, 69, 80, 83, 84
- Abschweifen 101
- Arbeitsalltag 101
- Ärztin, Arzt 88
- besondere Interessen 87
- bevorzugte Methoden im
Fremdsprachenunterricht
29
- Diagnose 67, 84, 88, 97
- Einstellung zu ADHS 80
- Fidgeting 54, 93
- Geschlechtsspezifische
Unterschiede 88
- Gruppenarbeit 30
- Hyperaktivität 84
- Konzentration 39, 63, 78
- Lesen 30
- Medikation 39, 51, 81, 88
- Nachteilsausgleich 69
- Schreiben 78
- Schüler*innen mit ADHS –
Lehrer*innensicht 88, 89
- Schwierigkeiten in Schule
ohne Diagnose 64, 69
- Selbstorganisation 72, 81, 85,
89
- Sprechen 31, 78
- Strategien zum Umgang mit
ADHS 88
- Studierende mit ADHS -
Dozent*innensicht 92
- Unterstützung außerhalb der
Schule 66
- Unterstützung durch
Verwandte 65
- Vergleich mit Peers 69, 71,
78, 84
- Vokabeln lernen 79
- Zeitmanagement 90
- zukünftige Lehrperson mit
ADHS 80
- Alkoholismus 85, 148, 150
- Angst *Siehe* Gefühle &
Emotionen
- Angststörung *Siehe* Psychische
Erkrankungen
- Apps & Software 49
- Autocorrect 53
- Belohnungssystem 50
- Diktierfunktion 52
- Duolingo 50, 86
- Erinnerungen 50
- Excel 81
- Google 53
- Google Calendar 51
- Grammarly 53
- Hörbücher 162
- Instagram 81
- Minecraft 50
- Netflix 87
- Podcasts 87
- PowerPoint 123
- Siri 167
- Sprachnachrichten 159
- TikTok 81
- Twitch 30
- Vorlesefunktion 52, 53, 167
- WhatsApp 123
- YouTube 73, 168
- Zoom 35

Arbeitsformen 182, 185
 Freiarbeit 182, 184
 Lernräume 182
 Lernzeit 183
 Wochenarbeitspläne 182
 ASO *Siehe* Lehrplan der
 allgemeinen Sonderschule
 Assessment 92, 160
 Diktate 174, 175
 Klassenarbeit 142, 175, 182
 Legasthenie 160, 164
 Lernzielkontrolle 126
 mündliche Prüfung 160
 Nachprüfung 160
 Noten 35, 42, 85, 175, 182,
 184
 Prüfungen 85, 125
 Vokabeltests *Siehe*
 Vokabeltests
 Auditives Lernen 73, 144, 162,
 167
 Auslandsaufenthalt 48, 49, 79,
 151, 158
 Aussprache *Siehe*
 Fremdsprachenunterricht,
 Aktivitäten & Ziele
 Autismus 80, 84, 104, 120, 181,
 186
 Asperger-Autismus 131, 150
 Berater*in für Lehrer*innen
 186
 Diagnose 131, 145, 149
 Einstellung zum
 Englischunterricht 111
 Einzelarbeit 133
 Fremdsprachenunterricht 134
 Freund*innen 131
 Frontalunterricht 136, 144
 Gruppenarbeit 114, 119, 122,
 124, 130, 132, 144, 146
 Hausaufgaben 135
 Heterogenität - Autist*innen
 139, 153
 Intelligenz 135, 150
 Klare Regeln, Vorgaben 140
 Klassenarbeit 142
 Lautstärke/Ruhe im
 Klassenraum 111, 140
 Partnerarbeit 144
 Peers/Grundschule 150
 Peers/Klassengemeinschaft
 150
 Präferenzen beim
 (Fremdsprachen-)Lernen
 136, 144
 Präsentationen 122
 Prüfungen 125
 Regelmäßigkeit, Gewohnheit
 143
 Regeln für soziale
 Interaktionen 131
 Schulzeit ohne Diagnose 149
 Sonderrolle der*des
 Schüler*in 145
 Soziale Interaktion 130, 136
 Studium 136
 Unterrichtsstruktur 141, 143
 visuelle Unterstützung 144
 Vokabeln lernen 133
 Vorbehalte & Vorurteile 150
 Zusätzliche Aufgaben für
 autistische Schüler*innen
 133
 Autonomie 66, 70, 74, 85
 Beschäftigung parallel zum
 Unterrichtsgeschehen

Häkeln 40, 42
 Zeichnen 40, 53, 54, 60, 63, 130
 Corona 29
 Distanzunterricht 35, 55
 Depression *Siehe* Psychische Erkrankungen
 Digital Wilds 50, 68, 135
 Digitalisierung 49, 55
 Abwesenheit davon 65
 Distanzunterricht *Siehe* Corona
 Drogenmissbrauch 85, 148, 150
 Duolingo *Siehe* Apps & Software
 Dyskalkulie 53
 Dyslexie *Siehe* Legasthenie
 Einsprachigkeit *Siehe* Fremdsprachenunterricht
 Eltern 147, 150, 162, 186
 Emotionen *Siehe* Gefühle & Emotionen
 Englisch
 Rolle im Alltag 29, 32, 121, 128, 158
 Fidgeting *Siehe* ADHS - Fidgeting
 Förderunterricht 183
 Freiarbeit *Siehe* Arbeitsformen
 Fremdsprachen
 Arabisch 77
 Dänisch 86
 Deutsch 47, 84, 86, 98, 99
 Englisch 47, 128, 157, 182
 Französisch 71, 86, 99, 144
 Japanisch 86
 Latein 34, 128, 143, 167
 Portugiesisch 77, 79
 Schwedisch 157
 Spanisch 47, 175
 Walisisch 86
 Fremdsprachenlernen *Siehe* Fremdsprachenunterricht, *Siehe* Informelles Sprachenlernen
 Fremdsprachenunterricht *Siehe* Fremdsprachenunterricht, Aktivitäten & Ziele, *siehe* Fremdsprachenunterricht, Methoden & Ansätze, *siehe* Fremdsprachenunterricht, Medien & Materialien
 Differenzierung 70, 74, 146, 184
 Einsprachigkeit 69, 115
 Einstellung zum F. 121
 Native Speaker Norm 151
 Umgang mit Fehlern 101, 116, 129, 144, 151
 Unterrichtsablauf 107
 Fremdsprachenunterricht, Aktivitäten & Ziele
 Aussprache 68, 100, 151
 Dialoge 115
 extensives Lesen 87, 99
 Grammatik 86
 Hörverstehen 29, 92, 165
 Lektüre 34
 Leseverstehen 29, 92, 165
 Mediation 31
 Präsentationen 71, 98, 130
 Referate 130
 Schreiben 78, 165
 Sprechen 165
 Übersetzen 49
 Zusammenfassungen 71

Fremdsprachenunterricht,
 Medien & Materialien *Siehe*
 Apps & Software
 CD-Spieler 113
 Comics 87
 Filme, Serien 48
 Handpuppen 116
 Handys 43, 49, 93
 Lehrwerk 184
 Lieder, Musik 47, 48, 107,
 183
 PlayWay (Lehrwerk) 106
 Spiele 47, 54, 111
 Tablets 32
 Videos 184
 Videospiele 47, 54
 Fremdsprachenunterricht,
 Methoden & Ansätze
 Distanzunterricht *Siehe*
 Corona
 Dramapädagogik 30, 47
 Freiarbeit 182
 Frontalunterricht 144
 Projektarbeit 65, 91
 Rollenspiele 115, 183
 Task-based language learning
 86
 Gefühle & Emotionen
 Angst 31, 67, 86, 149
 Einfluss auf schulische
 Leistung 61
 Freude am Unterricht 144
 Frustration 71, 72, 88, 159, 160
 Glück 136
 Hass aufs Lesen 158
 Langeweile 34, 129, 130, 132
 Motivation 33, 53, 64, 65,
 68, 74, 85, 87, 88, 92, 98,
 99, 129, 132, 133, 134,
 164, 171
 Motivation, Abwesenheit
 davon 71, 145
 Panik 174
 Scham 100
 Schüchternheit 62, 129
 Selbstvertrauen 68, 98, 100,
 101
 Sensibilität 84
 Spaß 175
 Unsicherheit 62
 Wertschätzung erfahren 171
 Gesamtschule 106, 150
 Grundschule 29, 60, 150, 152,
 159, 173
 Eltern 150
 Frontalunterricht 152
 Grundschullehrer*in 88
 Vergleich Grundschule,
 weiterführende Schule 63,
 182
 Gruppenarbeit *Siehe* Sozialform
 Handy *Siehe*
 Fremdsprachenunterricht,
 Medien & Materialien
 Hausaufgaben 135, 143, 149,
 166, 183, 184
 Hausübungen *Siehe*
 Hausaufgaben
 Hobbies 47
 Cello spielen 28
 Computerspielen 84
 Digital Art 59
 Fremdsprachenlernen 87
 Häkeln 28
 Lesen 28, 84, 99
 Schreiben 47

Spielen 28
 Videospiele 47, 59
 Zeichnen 47
 Hochschulbildung *Siehe*
 Studium
 Informelles Sprachenlernen 32,
 48, 68, 79, 87, 122, 129, 135,
 151, 158
 Immersion, Sprachbad 47, 48
 Medienkonsum in
 Fremdsprache 29, 47, 48,
 49, 68, 87, 158
 Inklusion 181, *Siehe* inklusive
 Schule
 Einstellung von Eltern 150
 Einstellung von Lehrer*innen
 186
 Lehrer*innenperspektive
 139, 183
 Schüler*innenperspektive
 182
 Vorbehalte & Vorurteile 150
 inklusive Schule 181
 Ausbildung der Lehrer*innen
 183
 Räumlichkeiten 183, 185
 Teamarbeit der Lehrer*innen
 183
 Unterrichtsablauf 184
 Unterrichtsformen 182
 Zusammensetzung der Klasse
 183
 Internet 32, 68, 135
 Jahrgangsübergreifender
 Unterricht 106, 184
 Kindergarten 29
 Klassengröße 35
 Konzentration 39, 47, 53, 71,
 73, 78, 87, 90, 142, 165
 Konzentrationshilfen 42
 Kopfhörer 42, 183
 Musik 41, 183
 Ohrstöpsel 41
 Ruhe im Klassenraum 176,
 183
 Zeichnen und Häkeln 40
 Legasthenie 154, 156
 Abschreiben 163
 Arbeitsalltag 161
 Assessment 157, 174
 Diagnose 160, 173
 Eltern 162
 Grundschule 159, 173
 Gruppenarbeit 169, 177
 Herausforderungen im Alltag
 159
 Herausforderungen in
 Prüfungssituationen 161
 Hörverstehen 165
 Lesestrategien 178
 Leseverstehen 165
 Mitschreiben 165
 Offener Umgang mit L. 161
 Peers informieren 162, 170
 Reading Pen 157
 Schreiben 174
 Strategien - Raten 158
 Studium 160, 174, 177
 Unterstützung durch die
 Schule 160
 Unterstützung durch
 Lehrperson 177
 Unterstützung durch Peers
 176

Vermeidung von Stigmata 170
 Vokabeln lernen 162, 167
 Vorbehalte & Vorurteile 170
 Lehrperson, Strategien,
 Verhalten & Einstellungen
 Ablehnung von Legasthenie 159
 Ablehnung von
 Schüler*innen mit
 Lernschwierigkeiten 64
 Aktivität der Lernenden
 fördern 89, 91
 Anhalten zur Verwendung der
 Zielsprache 69
 Aufgaben wählen lassen 70
 Bedürfnisse der
 Schüler*innen erfragen 54
 Bedürfnisse der
 Schüler*innen missachten 175
 Begeisterung weitergeben 39
 Bloßstellen von
 Schüler*innen 151
 Desinteresse an
 Schüler*innen 87
 Einbeziehen von
 Schüler*innen in
 Entscheidungen 102
 Eingehen auf Individuen 139
 Erziehungsberechtigte
 kontaktieren 62
 fair sein 140
 geduldig sein 178
 gemein sein 69
 Integrieren von Schüler*innen
 65, 175
 Kontrollverlust 86, 140
 Leistung anerkennen 141
 lustig machen über
 Schüler*in 69
 Nebenbeschäftigungen
 akzeptieren 54
 Rücksicht 31
 stolz auf Schüler*innen sein
 176
 streng sein 38, 140
 transparente Lernziele 91
 unfair benoten 72
 Unterstützung 61, 100, 102,
 182
 Unverständnis für
 Schüler*innenverhalten
 zeigen 69
 Verständnis für Schüler*in
 zeigen 102
 Verurteilung von
 Schüler*innenverhalten 61
 Vorschriften machen 36
 Wahlmöglichkeiten für alle
 Schüler*innen anbieten
 146
 wütend sein 69
 Lehrplan der allgemeinen
 Sonderschule (ASO) 184
 LGBTIQ* 84
 LRS - Lese-Rechtschreib-
 Schwäche *Siehe* Legasthenie
 Minecraft *Siehe* Apps &
 Software
 Mobbing 84, 147, 170
 Körperliche Angriffe durch
 Peers 148
 Motivation *Siehe* Gefühle &
 Emotionen
 Müdigkeit 94, 159

Nebenbeschäftigung *Siehe*
 Beschäftigung parallel zum
 Unterrichtsgeschehen
 Neurodiversität 80, 88, 181
 Noten *Siehe* Assessment
 Ohrstöpsel *Siehe*
 Konzentrationshilfen
 Organisation *Siehe*
 Selbstorganisation
 Partner*innenarbeit *Siehe*
 Sozialform
 Peers
 Ablenkung durch P. 66
 Angst vor P. 147, 148
 Einfluss auf schulische
 Leistung 61
 Mobbing *Siehe* Mobbing
 Motivation steigern 74
 Vergleich mit P. 69, 72, 84
 Perfektionismus 31
 Prüfungen *Siehe* Assessment
 Psychische Erkrankungen 73,
 150
 Angststörung 67
 Depressionen 51
 Essstörungen 148, 149
 Selbstverletzendes Verhalten
 148
 Stigma 89
 Suizidversuch 149
 Umgang mit P.n E. in Japan
 88
 Schulfächer 84
 Geisteswissenschaften 77
 Musik 112
 Naturwissenschaften 39, 77,
 97, 132, 134
 Pädagogik 39
 Sport 135
 Wirtschaft 97
 Schulgarten 183
 Schulwechsel 48, 60
 Übergang Primar-
 Sekundarschule 182
 Selbstorganisation 36, 81, 85,
 90
 Belohnungssystem 51
 Bullet Journal 89, 90
 Gamifizierung 51
 To-do list 89
 Selbstwirksamkeit
 Abwesenheit davon 71
 Sitzordnung 114, 176
 Software *Siehe* Apps &
 Software
 Sonderpädagog*in 185
 Sonderpädagogik 80, 183
 Sozialform
 Einzelarbeit 66, 100, 123,
 133, 176, 182
 Gruppenarbeit 30, 34, 54, 66,
 114, 119, 122, 130, 132,
 144, 146, 169, 176, 182,
 185
 Partner*innenarbeit 114, 144,
 176
 Sprachentwicklungsstörung 95
 Arbeitsalltag 101
 Fremdsprachenlernen 98
 Lesen 98, 99
 Präsentationen 98
 Schreiben 98, 99
 Sprechangst 98
 Vergleich mit Peers 98
 Sprechangst 98, 100, 151
 Studium 91, 156

ADHS 92
Autismus 134, 136
Legasthenie 174, 177
Tourettesyndrom 88
Verhaltensauffälligkeit
gewalttätiges Verhalten 86
Visuelles Lernen 168
Vokabeln lernen 71, 79, 86, 87,
126, 133, 152, 162, 167, *Siehe*
Autismus, *siehe* Legasthenie,
siehe ADHS

Lautschrift 152
Vokabeltests 71, 122, 126
Wochenarbeitspläne *Siehe*
Arbeitsformen
Zeitmanagement *Siehe*
Selbstorganisation
Zivildienstler*in 182
Zweitsprachen *Siehe*
Fremdsprachen