MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

From Emergency Remote Teaching to Post-Pandemic Practice: Austrian EFL Teachers' Use of Digital Tools

verfasst von | submitted by

Karin Filzmoser BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 507 529 02
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Englisch Unterrichtsfach Spanisch
Betreut von | Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner MSc

Table of contents

Abstract i

Zusammenfassung ii

List of abbreviations iii

List of tables iv

List of figures iv

1 Introduction 1

2 Technology Usage Inside and Outside of ELT 2

2.1 Reviewing Computer-Assisted Language Learning and its “Sidekicks” 3

2.1.1 A Technological Perspective 3

2.1.2 An Educational Perspective 5

2.2 The Normalization of Technology Use vs the Digital Divide 7

2.2.1 Normalization 8

2.2.2 The Digital Divide 9

2.3 Digital Tools in Language Teaching and Learning 11

2.3.1 Defining Digital Tools 11

2.3.2 Advantages of Digital Technology 12

2.3.3 Disadvantages of Digital Technology 14

2.3.4 Examples of Digital Tools and Their Purposes 16

2.3.5 Models on Digital Tool Integration: SAMR and UTAUT 20

2.4 Digitalization in Austrian Education 23

3 Distance Education 27

3.1 Forms of Distance Education and Digital Learning 27

3.2 Emergency Remote Teaching (ERT) 30

4 Study: Methodology 32

4.1 Data collection 33

4.1.1 Online questionnaire 34

4.1.2 Interviews ... 37
4.2 Data Analysis ... 40
4.2.1 Online questionnaire ... 40
4.2.2 Interviews ... 41
5 Study: Results ... 44
5.1 Online questionnaire ... 44
5.2 Interviews ... 50
5.3 Discussion ... 57
5.4 Limitations of the Study ... 63
6 Conclusion and Outlook ... 64
7 References ... 68
Appendix ... 74
I. Original German Quotes from the Interviews ... 74
II. Questionnaire (in German) ... 75
III. Interview Guide (in German) ... 80
IV. Interview Codebook for Analysis ... 82
V. Interview Transcripts ... 88

Abstract

A few years after the COVID-19 pandemic, the question of how and to what extent that period has influenced Austrian English teachers' current teaching practices regarding the implementation of technology in their language classrooms is underexplored. This master's thesis aims to partially close this knowledge gap, guided by the following research question: *How has the COVID-19 pandemic influenced Austrian EFL teachers' current use of digital tools, their teaching practices, and their beliefs about technology integration in their classroom?*

To answer this question, a thorough literature review laid the theoretical groundwork first. A definition of computer-assisted language learning (CALL) and an overview of its development over the past decades were provided. Also, concepts such as the normalization of technology and the digital divide were discussed, before the focus shifted to exploring the advantages and disadvantages of using digital tools, concrete examples of digital tool use and their purposes (in language teaching), and digitalization in Austrian EFL classrooms. Lastly, particular attention was given to differentiating emergency remote teaching from established forms of distance education and digital learning.

To explore EFL teachers' digital practices during and after the pandemic, a mixed-methods study was conducted. 24 Austrian lower secondary teachers completed an online questionnaire, and semi-structured interviews were conducted with five teachers. The questionnaires were mainly analyzed through descriptive statistics, while the interviews were examined using qualitative content analysis.

Both questionnaire and interview results reveal that the pandemic had varying effects on Austrian EFL teachers' current digital teaching practices, often mirroring findings from previous research in other education settings. While some developments regarding digitalization occurred nationwide, certain decisions regarding the use of digital tools and the impact the pandemic had on such decisions remain highly individual. Moreover, the study showed that many advantages of technology use remain underexplored, pointing to the need for improved, pedagogically informed CALL training in pre-service and in-service teacher education. Regarding future CALL research, suggestions are also provided.

Zusammenfassung

Auch wenn seit der COVID-19-Pandemie bereits ein paar Jahre vergangen sind, gibt es bis dato noch keine umfassenden Studien darüber, inwieweit sich die Zeit der Pandemie auf den Technologieeinsatz im Englisch-Unterricht in österreichischen Schulen ausgewirkt hat. Diese Masterarbeit soll die Wissenslücke zum Teil schließen und orientiert sich an der folgenden Forschungsfrage: *Wie hat sich die COVID-19-Pandemie auf österreichische Englisch-Lehrer:innen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Tools, ihrer Unterrichtsmethoden sowie ihrer Ansichten zur Integration von Technologie im Unterricht ausgewirkt?*

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde zunächst eine gründliche Literaturrecherche durchgeführt. Es wurde beschrieben, was computergestütztes Sprachenlernen (auf Englisch kurz CALL genannt) ist und wie es sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Außerdem wurden Konzepte wie die Normalisierung von Technologie sowie die digitale Kluft diskutiert, bevor der Blick auf die Vor- und Nachteile des Einsatzes digitaler Tools, konkrete Einsatzbeispiele, Zwecke digitaler Tools (im Sprachunterricht) sowie die Digitalisierung im österreichischen Englisch-Unterricht gerichtet wurde. Schließlich lag ein besonderes Augenmerk auf der Unterscheidung zwischen „Notfall-Fernunterricht“ (auf Englisch *emergency remote teaching*, kurz ERT) und etablierten Formen der Distanzlehre und des digitalen Lernens.

Um den digitalen Englisch-Unterricht während und nach der Pandemie zu untersuchen, wurde eine Mixed-Methods-Studie durchgeführt. 24 österreichische Lehrkräfte der Sekundarstufe I füllten einen Online-Fragebogen aus, und mit fünf Lehrkräften wurden semistrukturierte Interviews geführt. Die Fragebögen wurden hauptsächlich mittels deskriptiver Statistik analysiert, während die Interviews einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurden.

Sowohl die Ergebnisse des Fragebogens als auch die der Interviews zeigen, dass sich die Pandemie in unterschiedlicher Weise auf den Englisch-Unterricht in Österreich ausgewirkt hat, was auch Ergebnisse vorheriger Studien aus anderen Bildungsbereichen widerspiegelt. Während einige Entwicklungen bezüglich Digitalisierung bundesweit beobachtbar waren, liegt der Einsatz digitaler Tools im Unterricht oft an den individuellen Entscheidungen der Lehrkräfte. Weiters zeigt die Studie, dass manche Lehrer:innen viele Vorteile der Technologie ungenutzt lassen, was auf die Notwendigkeit einer verbesserten, pädagogisch fundierten Aus- und Fortbildung im Bereich CALL hinweist. Auch für zukünftige CALL-Forschung werden Vorschläge unterbreitet.

List of abbreviations

AHS	*Allgemeinbildende Höhere Schule*, Engl. Academic Secondary School[1]
AI	artificial intelligence
BMB	*Bundesministerium für Bildung*, Engl. Federal Ministry of Education; formerly *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (short BMBWF; Engl. Federal Ministry of Education, Science and Research)
BMHS	*Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen*, Engl. Schools for Intermediate and Higher Vocational Education
CAI	computer-assisted instruction
CAL	computer-assisted learning
CALI	computer-assisted language instruction
CALL	computer-assisted language learning
CELL	computer-enhanced language learning
CMC	computer-mediated communication
EFL	English as a Foreign Language
ELT	English language teaching
ERT	emergency remote teaching
FL	foreign language
IT	information technology
L2	second language
LMS	learning management system(s)
MALL	mobile-assisted language learning
MS	*Mittelschule*, Engl. Compulsory Secondary School
PC	personal computer
QCA	qualitative content analysis
SAMR	a model by Puentedura (2006), comprising four levels: Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition
SPF	*sonderpädagogischer Förderbedarf*, Engl. special educational needs (SEN)
TELL	technology-enhanced language learning
UTAUT	Unified Theory of Acceptance and Use of Technology – a model by Venkatesh et al. (2003)
WWW	World Wide Web

[1] The translations for the Austrian school denominations have been taken from https://www.bildungssystem.at/en/.

List of tables

Table 1. *Overview of interviewed teachers* 39
Table 2. *Individualized transcription rules for this thesis* 41
Table 3. *Perceived difficulty of teaching English skills online* 47

List of figures

Figure 1. *The UTAUT2 model (Venkatesh et al., 2012, p. 160)* 22
Figure 2. *Device combinations used by teachers during the pandemic* 44
Figure 3. *Modes of lesson delivery during the pandemic* 46

1 Introduction

As a former student teacher and still as an in-service teacher, one of my goals has always been to make language learning as accessible and student-centered as possible. For me, one of the most obvious solutions to do so was integrating technology into my language classes, as technology use can evidently have a positive effect on students' learning efficiency, motivation (Hubbard, 2021, p. 6), and autonomous learning (Blake & Guillén, 2020, p. 55; Carrier, 2007, p. 3)—to name a few of the various advantages the implementation of technology in English language teaching (ELT) has. The questions I have asked myself, however, are how and to what extent technology should be integrated into language learning and teaching. Then, the year 2020 came, and teachers and students all over the world had no other choice but to transfer school to the virtual world:

> In 2020, thousands of teachers and millions of students were forced into online learning for the first time. It is unclear how that will affect future attitudes towards CALL and implementations of it. Consequently, definitive answers in any area do not seem to exist. However, there is still much of value to be learned from CALL research to suggest more and less fruitful directions for practice. (Hubbard, 2021, p. 55)

Two years after the onset of the COVID-19 pandemic, when it was time to decide on a research topic for my master's thesis, it was clear to me to combine personal interest with this newly opened research gap that Hubbard (2021) points out in his statement quoted above.

Thus, this thesis aims to provide an understanding of how technology use was implemented and perceived by Austrian secondary school English teachers during the COVID-19 pandemic and to what extent the pandemic had an influence on current computer-assisted language learning (CALL) practices. To put this into the words of an overall research question:

How has the COVID-19 pandemic influenced Austrian EFL teachers' current use of digital tools, their teaching practices, and their beliefs about technology integration in their classroom?

As this is a multifaceted question, it was necessary to investigate both pre- and post-pandemic computer-assisted ELT practices by examining existing literature on this matter and conducting a study with Austrian secondary school teachers of English as a foreign language (EFL). Consequently, the master's thesis at hand comprises the following chapters:

Chapter 2 first describes the historical development of CALL, both from a technological as well as an educational perspective, as technological advancements have often also led to changes in teaching and learning. Next, two conflicting notions will be presented, namely the normalization of technology and one of its impeding counterparts, the digital divide. This is followed by an exploration of the term *digital tool* with regard to how it is defined in this thesis. The chapter also includes an overview of the benefits and challenges of technology use and offers some concrete examples of how digital tools can be used in education and ELT. Lastly, two theoretical frameworks on digital tool integration are presented, before the chapter ends with an analysis of digitalization in Austrian education.

The next chapter looks into distance education and digital learning. In this chapter, a short overview of terms occurring in this field of research is provided. It will be clarified that established forms of distance education and digital learning must be viewed separately from emergency remote teaching—the type of teaching that took place during the COVID-19 pandemic—and why this is the case. In this part of the thesis, existing research findings concerning teaching during the pandemic will also be presented. Here, it becomes clear that there is a research gap with regard to studies focusing on the Austrian context.

This leads to Chapters 4 and 5, which are concerned with the study of this thesis. Chapter 4 covers the research question as well as the data collection and data analysis methods employed to answer said research question. The results are then presented in a systematic manner in Chapter 5, before they are examined in further detail and compared with the literature and existing research findings addressed in Chapters 2 and 3. The chapter concludes with some limitations that need to be addressed to ensure transparency with regard to the study.

In the sixth and last chapter of this thesis, a summary of the main findings of the research project is provided. Additionally, implications resulting from these findings are stated, which are followed by some suggestions for further research.

2 Technology Usage Inside and Outside of ELT

The first part of this thesis aims to give an overview of the historical development and an explanation of the underlying notions of technology in education, focusing on the implementation of technology in English language teaching (ELT). Thus, this chapter concerns key concepts and definitions of terms such as *computer-assisted language learning* (CALL)

and *technology-enhanced language learning* (TELL). Furthermore, it describes what the normalization of technology means, before also drawing attention to a far-reaching issue, namely the digital divide. The section after that explores the term *digital tool* in relation to language teaching and learning, in order to give a definition of the term central to this thesis. Concluding this chapter, an overview of the benefits and challenges of using technology in and outside the classroom is given, followed by an examination of the factors that often drive the acceptance of technology and the extent to which digitalization has already been realized in Austrian education.

2.1 Reviewing Computer-Assisted Language Learning and its "Sidekicks"

As the name may already suggest, computer-assisted language learning comprises different components: a technological element, a language component, and a learning-focused aspect. This section aims to provide an overview of the main perspectives from which one can examine the (historical) development of digital language learning. First, the technological component of computer-assisted language learning will be explained. Then, underlying educational notions and developments thereof will be explored.

2.1.1 A Technological Perspective

In 1997, Levy defined *computer-assisted language learning* (CALL) as "the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning" (p. 1). Hubbard (2021) argues that nowadays CALL may be used to discuss "any endeavor involving the use of computers and associated technologies of all types . . . in some significant way in language learning and teaching" (p. 1). These two perspectives, one from the past and the other from the present, suggest that CALL has undergone significant developments over the past decades.

In fact, the literature documents that CALL had its starting point in the 1960s when students began doing mainframe-based drills and practicing with materials based on the PLATO system (Davies et al., 2013, p. 21; Hubbard, 2021, p. 3; Levy, 1997, p. 15), which at that time was an innovative computing system allowing its users to communicate with each other through notes files and a type of simultaneous written "talk", similar to emailing (Levy, 1997, pp. 15–16). Since then, several milestones within CALL have been reached, as researchers and instructors have sought to create innovative ways for language teaching and learning with each breakthrough in technology (Heim & Ritter, 2012, p. 13).

After the 1960s, in which CALL was rather limited to university language labs (Heim & Ritter, 2012, p. 14), it also spread into other areas of education as the issue regarding computer size

diminished with the invention of the microcomputers, such as the first IBM personal computer (PC) or the Apple II, in the early 1980s (Heim & Ritter, 2012, p. 15; Hubbard, 2021, p. 3). From then onwards, instructors were able to create, print, and save teaching materials, as well as make copies of such materials by using photocopiers (Möslein-Tröppner & Bernhard, 2021, p. 3). During the last decade of the 20th century, two more significant milestones were reached. Not only was CD-ROM technology developed, which transformed the computer—previously limited to specific uses—into a multimedia device, but most importantly, the Internet and the World Wide Web (WWW) emerged and spread over the world (Heim & Ritter, 2012, p. 15; Hubbard, 2021, p. 4). This marked the starting point of online education, which enabled access to resources via the Internet and allowed for more flexible learning in terms of place and time (Möslein-Tröppner & Bernhard, 2021, p. 3).

One of the most promising uses—and continuing to be one of the main purposes—of the Internet was various forms of communication and interaction, from which (language) learners could also benefit (Heim & Ritter, 2012, p. 15). According to Healey (2016), researchers soon became interested in analyzing *computer-mediated communication* (CMC), which describes "a subset of CALL, with its emphasis on learners communicating with each other using the Internet" (p. 11). At that time, CMC was based on text exchange, for example, in the form of emails. Today, however, CMC may vary in terms of whether it is asynchronous or synchronous, how many participants are interacting, and through which medium the communication takes place; generally speaking, however, multimodal CMC, combining text, audio, and video, has been increasing (Hubbard, 2021, pp. 24, 28).

Similar to the evolution of applications and computers into their various shapes and sizes, several other acronyms and terms intending to specify areas within or to rename the field of CALL entirely have been proposed over the past decades.[2] According to Hubbard (2021), these terms include, for example, *computer-enhanced language learning* (CELL), which "suggests the computer's role is to make learning better" (p. 2). Furthermore, *computer-assisted language instruction* (CALI) was coined to put more focus on the perspective of teaching, and the more recent acronym MALL has been used to refer to *mobile-assisted language learning*, that is, instances in which smartphones, tablets, and such are used for learning (Hubbard, 2021, p. 2).

[2] This paragraph focuses on terms concerning the use of computers/technology in language learning. However, before the term computer-assisted *language* learning appeared, CAI and CAL were used as generic terms to refer to *computer-assisted instruction* and *computer-assisted learning*, respectively (Davies et al., 2013, p. 20).

One of the most frequently used terms besides CALL is *technology-enhanced language learning* (TELL), which emerged in the 1980s. According to Davies et al. (2013), the term TELL "was felt to provide a more accurate description of the activities which fall broadly within the range of CALL" (p. 20). The acronym even became part of the names of former institutions (e.g., the TELL Consortium) and journals (e.g., the Austrian *TELL&CALL*) (Davies et al., 2013, p. 21). In their book on TELL, Walker and White (2013) also argue that TELL can be considered the next step after CALL; they do not see technology "as assisting language learning, but as part of the environment in which language exists and is used" (p. 9). Additionally, the term TELL would encompass more types of technology, rather than only computers (Walker & White, 2013, p. 10).

Other researchers, however, would disagree with these views. In 2005, Levy and Hubbard dedicated a journal article to explaining why one should call CALL "CALL". After elaborating on the different opinions on using CALL as a generic term and providing a detailed account of their perspective, Levy and Hubbard (2005) conclude that there are three main arguments supporting their case:

> . . . the distinctiveness and complexity of language as an object for learning; the need for a global term that can be reliably employed to describe what we do, and the de facto existence of a substantial, international group of individuals and established professional organisations that have continued to use the term for more than two decades. (p. 148)[3]

In addition to that, Hubbard (2021) points out that in computer science "the concept of computer encompasses the full range of digital devices and the networks that connect them, as well as the software, including mobile apps" (p. 3). These arguments combined encouraged the decision to employ the term *CALL* rather than any alternative denominations or acronyms in this thesis when referring specifically to language learning and teaching supported by technology. At the same time, the generic terms *digital learning* and *digital teaching* will also be used when learning and teaching a *language* supported by technology is not the sole focus of discussion.

2.1.2 An Educational Perspective

CALL is not only defined by technological developments and creative acronyms. In the late 1990s, researchers proposed three phases, initially called *behavioristic CALL*, *communicative CALL*, and *integrative CALL*, to describe the historical development of CALL, taking

[3] See Levy and Hubbard (2005, pp. 145–148) for an in-depth description of each argument.

pedagogic and methodological perspectives into account (Warschauer, 1996; Warschauer & Healey, 1998). Warschauer and Healey (1998) explain that the first phase, "conceived in the 1950s and implemented in the 1960s and 1970s" (p. 57), represented the time when CALL was characterized by repetitive language tasks (e.g., drill-and-practice activities). In 2000, Warschauer included a table in one of his publications to give an overview of the three stages of CALL; there, he renamed the first phase *structural CALL* (p. 64).

The following phase had its starting point in the late 1970s and early 1980s, when learning models based on behaviorism declined in popularity and the advent of the microcomputer permitted new, non-drill language practice (Warschauer, 1996). More precisely, the aim of communicative CALL tasks was to "focus more on using forms than on the forms themselves, teach grammar implicitly rather than explicitly, allow and encourage students to generate original utterances rather than just manipulate prefabricated language, and use the target language predominantly or even exclusively" (Warschauer & Healey, 1998, p. 57).

The third phase, termed integrative CALL, was shaped by the two aforementioned technological milestones of the 1990s, namely multimedia technology and the Internet. Warschauer and Healey (1998) describe what led to this new perspective on CALL:

> Many teachers were moving away from a cognitive view of communicative teaching to a more social or socio-cognitive view, which placed greater emphasis on language use in authentic social contexts. Task-based, project-based, and content-based approaches all sought to integrate the various skills of language learning and use. (p. 58)

At the same time, not only should language skills be taught in a more integrative way, but technology should also become a more integral part of language learning processes (Warschauer & Healey, 1998, p. 58).

As briefly mentioned above, Warschauer used the term *structural* instead of *behavioristic* CALL in 2000, which is not the only inconsistency in his attempt to classify and identify the changing phases in the history of CALL. In his article "CALL—Past, present and future", Bax (2003) also points out differences in terms of how the three phases were dated. Since 2000, Warschauer has argued for the phase of structural CALL to be the 1970s and 1980s, communicative CALL to the 1980s and 1990s, and integrative CALL to the 21st century, meaning that each phase was shifted forward by a decade (p. 15).

In addition to that, Bax (2003) disagrees with the criteria defining each of Warschauer's proposed phases of CALL and finds them unclear. This led him to reassess the history of CALL, and he provided three alternative *approaches*, instead of *phases*. He termed these approaches *Restricted CALL*, *Open CALL*, and *Integrated CALL* (pp. 20–22); hereby, he argues that, even though his analysis of the history of CALL may simply be a sketch, its terminology would nevertheless cause less confusion with other learning or teaching approaches and may "fit better with the historical progression of CALL software, approach and practice" (Bax, 2003, p. 20). According to the author, the term *restricted*, for example, would reflect CALL activities, learning theories, and teaching practices of the 1960s to 1980s better than *behavioristic* because "all were relatively 'restricted', but not all were 'behaviourist'" (Bax, 2003, p. 20). Similarly, Bax (2003) continues to argue that Warschauer's communicative CALL did not do its name justice (p. 18), which is why he proposes the term Open CALL as "it is relatively open in all dimensions—from the feedback given to students, to the software types, to the role of the teacher" (pp. 20, 22). Lastly, Bax (2003) prefers Integrated CALL as the denomination of the third approach, which, in contrast to Warschauer and Healey's (1998) integrative CALL, "does not yet exist to any significant degree [in 2003], but represents instead an aim towards which we should be working" (p. 22).

Ultimately, it can be seen that there have been various attempts to provide an analysis and an overview of the evolution of CALL, which have even sparked inevitable disagreements among scholars, but can nevertheless be considered important contributions to understanding CALL. Now, the crucial questions—which Bax posed in 2003 and remain valid nowadays—are: Where is CALL today and how will it continue to evolve? These questions shall, to a certain extent, guide the next section.

2.2 The Normalization of Technology Use vs the Digital Divide

When investigating the use of technology in teaching and learning, one inevitably encounters two opposing concepts. On the one hand, there is the idea of *normalization*, where the use of technology has become a routine and almost invisible part of every classroom practice. On the other hand, there is the ongoing concern of the digital divide, which highlights issues such as unequal access to devices, unstable internet, or a lack of digital literacy as barriers to the integration of technology in schools. These two extremes are the topic of this section.

2.2.1 Normalization

In 2003, Bax not only proposed the three aforementioned approaches of CALL but also coined the concept of *normalization*[4]—which may be more relevant nowadays than ever before. At that time, Bax (2003) viewed the state of CALL as being in the Open stage, though he noted that some classrooms and institutions still showed traits of Restricted CALL or already exhibited Integrated features. For him, the ultimate aim would be truly Integrated CALL, i.e., normalization, a condition where technology becomes an unnoticed, everyday part of teaching and learning. At that point, digital tools would be treated like common classroom items—such as books or pens—and CALL would not be a separate or novel concept anymore (p. 23). Several years later, Bax (2011) revisited his notion of normalization to offer a more thorough "theoretical basis for the discussion of sociotechnical innovation" (p. 12). In that article, he provides a framework consisting of five principles that could contribute to the successful implementation of innovative technology in language education[5]. In the end, however, the author points out that "normalisation depends on far more than the attributes of technology itself or any other sole agent, and that it involves a host of social and cultural elements operating together in complex ways" (Bax, 2011, p. 13).

Since the COVID-19 pandemic and its imposed distance learning phases, the interest in research on technology in teaching and learning has notably risen. In particular, the benefits, consequences, and implications of the increased use of digital tools and devices have been the focus of the latest studies (e.g., Alakrash & Razak, 2022; Goetz, 2020; Tengler et al., 2020; Wong, 2020). What is especially striking in these publications is the mention of a *new normal(ity)* in education. Alakrash and Razak (2022), for example, note that, due to the pandemic, students, parents, and teachers "have had to quickly adapt to the 'new normal' of online education" (p. 952). Similarly, Moskal and Picciano (2022) recall that the more time the pandemic persisted and the more blended learning[6] approaches appeared, a new normal in pedagogical practice could be noticed (p. 4).

Barbour et al. (2020) have also observed this development. In their report on pandemic pedagogy, the authors conceptualize the educational response to COVID-19 into four phases. According to them, educational institutions rapidly transitioned to online teaching and learning

[4] Bax (2003) refers to his work from 2000 in which he first discussed the concept of normalization. However, the most cited contribution about normalization is his article from 2003.
[5] See pp. 9–12 of Bax's (2011) article for a thorough elaboration of his framework and a discussion of the role of a needs audit and a learning plan, which are also useful in normalizing a certain technology.
[6] A short description of blended learning will be offered in section 3.1.

in the first phase and refocused on fundamental issues such as equitable access to technology and qualitative course design in the second phase (p. 3). The third phase was characterized by planning actions adapted to current and future pandemic situations, and the last phase is termed "Emerging New Normal", which "will have unknown levels of online learning adoption, but it is likely that it will be higher than pre-COVID-19" (Barbour et al., 2020, p. 4). Ultimately, Barbour et al. (2020) suggest that the more technology is used for teaching and learning, the more likely it is that teachers and students will use certain digital tools after the pandemic as well (p. 4).

A similar prediction has been made by Goetz (2020), who writes that each day spent working with technological equipment and digital tools contributes to the normality of technology usage (p. 17). Summarizing the responses of several German teachers whom she interviewed, Goetz (2020) also identifies the possibility of a more extensive implementation of learning platforms in upper secondary grades since, according to the interviewees, the older students seem to be more tech-savvy than students of lower grades (p. 19). Wong (2020), however, points out that it is vital that teachers are competent and have the necessary skills to be able to teach online. He emphasizes this in relation to his main argument, which is that "the 2020 pandemic has led to a new normal in ELT and this new normal comes with the online educator" (Wong, 2020, p. 92).

Based on the review of these recent publications, it can thus be argued that the pandemic has played a vital role in progressing the normalization of technology use in (language) classrooms across the world. However, the question of the extent to which CALL and the overall use of technology have reached this stage of normalization in Austrian EFL classrooms remains unanswered; it will be revisited in the empirical part of this thesis.

2.2.2 The Digital Divide

An issue that may hinder normalization and often arises in the discussion about implementing technology into educational settings is "the discrepancy between people who have access to and the resources to use information and communication tools, such as the Internet, and people who do not" (Rennie & Smyth, 2020, p. 54), which is known as the *digital divide*. As Hockly and Dudeney (2018) note, the digital divide is often seen from a geographical perspective, meaning that it is seen as the difference between developed and developing countries. However, the authors argue that this oversimplifies the issue and fails to capture the full complexity of the digital divide (p. 165). They insist that "unequal access to digital technologies operates

across a range of macro and micro contexts, from countries and geographical areas to individual classrooms and homes, and a wide range of social, political, and economic factors affect this access" (Hockly & Dudeney, 2018, p. 166). In addition, people may have varying levels of expertise in how to use technology (responsibly), which is referred to as the *digital use divide* (Backes et al., 2021, p. 350). Thus, researchers suggest that, even in better-established settings, teachers should not take technological equipment and digital skills for granted among all their students (Hockly & Dudeney, 2018, p. 166).

During the COVID-19 pandemic, however, teachers and students had no other choice but to resort to working online, which, as suggested by the following publications, made the digital divide more evident across various educational settings. Focusing on schools in Luxembourg, Backes et al. (2021) investigated the effects of school closures and digital teaching. They found that the distance learning phases during the pandemic aggravated the digital divide and widened the digital use divide (p. 350). Similarly, Alakrash and Razak (2022), who conducted a qualitative study with teachers from Malaysian schools, hold the view that, especially in regions where there is poor digital infrastructure (in the form of, for example, low internet coverage), the digital divide became more prominent than before (p. 952).

In the context of Austrian schools, Tengler et al. conducted a study in 2020 to investigate the challenges of homeschooling. They report that 64.35% of the teachers who participated in their survey identified students' insufficient technological equipment as the greatest challenge of homeschooling (Tengler et al., 2020, p. 23), which implies a digital divide in terms of available resources. Here, however, it must be pointed out that only 9.07% of the surveyed parents shared the teachers' view; they found other factors to be greater challenges, such as the overall additional burden of homeschooling and their children's lack of motivation (Tengler et al., 2020, p. 23).

To sum up, it seems evident that the digital divide, as well as the digital use divide, did not cease to exist during the pandemic. In fact, researchers and teachers suggest that these issues have become more prominent than before, even though, as previously elaborated, the pandemic has also contributed positively to the normalization of technology use. Stepping away from the COVID-19 pandemic and related issues, as they will be further discussed in section 3.2, the upcoming chapter explores the possibilities presented by technology, both in a broader context and within the realm of ELT.

2.3 Digital Tools in Language Teaching and Learning

The term *digital tool* has already been used a few times in this thesis, which raises the question of what it particularly refers to. One might surmise that defining this term is a complex endeavor, as it may encompass several meanings. The following section thus intends to give a clear picture of how the term is used throughout this thesis. Furthermore, it will elaborate on the purposes of digital tools, in what ways they can enhance language learning and teaching, and which difficulties teachers may encounter when trying to employ technology. This section will also offer some concrete examples of digital tools and their purposes. However, only selected examples of (CALL) tools will be given, as there are frequent technological changes, and the limitations of this thesis do not allow for a more extensive list. Ultimately, two models are described to provide a better understanding of the acceptance and use of technology.

2.3.1 Defining Digital Tools

As it was difficult to find a satisfactory definition of the term *digital tool* in existing literature, which could then also be employed in this thesis, I decided to examine the definitions of the words *digital* and *tool* separately to find an appropriate definition for this thesis. According to the Merriam-Webster dictionary (n.d.-a), the adjective "digital" has seven definitions, of which only the first two are relevant to this thesis[7]. Looking at the noun "tool", one can also find several definitions, including subsenses of the respective meaning (Merriam-Webster, n.d.-b)[8]. By combining the respective, relevant definitions, one can characterize a digital tool as

1. any technological/electronic device aiding in accomplishing a certain task; thus, for example, a laptop, a smartphone, or a tablet, and as
2. any (computer) program performing or aiding in accomplishing a task; thus, for example, an email program to write and send an email, or a mobile app for memorizing vocabulary.

Indeed, these two definitions are interconnected: a technological device is of limited use without certain programs, and those programs can only operate on technological devices. In this thesis, the term *digital tool* will thus encompass both electronic devices and the programs installed on them.

[7] See https://www.merriam-webster.com/dictionary/digital for all definitions.
[8] See https://www.merriam-webster.com/dictionary/tool for all definitions.

2.3.2 Advantages of Digital Technology

In the words of Hubbard (2021), using technology in the language classroom or doing CALL may be "interesting, but why do it?" (p. 6). Hubbard (2021) writes that the general goal of CALL is to improve the process of learning a language, which can be achieved in various ways (p. 6). In their book on teaching in a digital world, Hartmann and Purz (2018) explain that digitally enhanced teaching enables innovative opportunities, for example, in terms of individualized learning, product-oriented learning, explorative learning, and collaborative learning. With regard to the latter, for instance, the authors mention that technology can aid students in working (simultaneously) with materials that are digitally available to anyone and editable by anyone. The students' products can then be shared among each other or with a broader audience (pp. 23–24).

The positive effects of CALL identified by Hubbard (2021) include learning efficiency, effectiveness, access, convenience, motivation, and institutional efficiency. Regarding learning efficiency and effectiveness, the author states that CALL may facilitate the language learning process in terms of pace and effort, allowing learners not only to retain more of what they have learned but also to remember it for a longer time. Since the advent of the Internet, one of the most significant advantages has also been that learners can access materials or engage in authentic interactions regardless of place and time, which is very convenient. Furthermore, CALL can make the learning process more enjoyable, thereby motivating learners more (Hubbard, 2021, p. 6). And lastly, institutional efficiency refers to the potential benefits that "learners require less space, less teacher time, or less expensive materials" (Hubbard, 2021, p. 6).

These advantages of CALL have also been reported by other scholars. Blake and Guillén (2020) agree that, through technology—especially the Internet—, students "gain access to authentic L2 [second language] input and interactions with competent speakers from other regions" (p. 11). According to the authors, this is important as the success of learning a foreign language is dependent on how much and what kind of language input a learner receives (Blake & Guillén, 2020, p. 8). However, they point out that only a few language learners have the possibility to travel abroad to increase their target language input, which means that engaging in authentic conversations online is "quite possibly the next best alternative to actually going abroad" (Blake & Guillén, 2020, p. 11).

Furthermore, easy access to authentic language input can constitute a vital part of autonomous out-of-class language learning. Blake and Guillén (2020) point out that teachers should foster the development of autonomous learners by encouraging students "to use their second language outside the classroom" (p. 55) through, for example, the use of language learning apps or the consumption of media in the target language. However, technology does not only provide entertainment, but it can also "afford them [learners] easy access to opportunities for cross-cultural interactions and social relationship management that are difficult to realize in classroom learning contexts" (Lai, 2017, p. 25). Thus, to sum up in Carrier's (2017) words, "Digital learning puts students in control of their own learning" (p. 3).

Regarding motivation, it seems that especially newly introduced types of technology can play an important role in increasing students' motivation for language learning. Norte Fernández-Pacheco (2016) conducted a study "on the attitudes of 40 Spanish students at a B2 level, aged between 14 and 19, towards the use of vodcasts[9], in comparison with audio tracks" (p. 49). Based on the results of her small-scale study, the author argues that multimodal tools, such as vodcasts, "may increase both student enjoyment and engagement as well as aural/oral learning outcomes in the FL [foreign language] classroom" (Norte Fernández-Pacheco, 2016, p. 68). It must be noted that, before participating in this study, the students had never done listening activities with anything else than with audio files played on a CD player (Norte Fernández-Pacheco, 2016, p. 65), which makes it seem obvious that the students would enjoy this new type of learning material. Nevertheless, the study showed that the use of (new) technology could boost students' motivation toward language learning.

In addition to that, it should be noted that any activity based on game principles[10] can have a positive effect on increasing students' motivation (Blake & Guillén, 2020, p. 140). Thus, it seems apparent that many (language) learning apps, such as Quizlet, provide different, gamified learning modes to enhance learning experiences. On their website, which explains how Quizlet works, the app is advertised as not only enjoyable but also efficient. The company claims that 92 percent of the students learning and studying with Quizlet reported better grades (Quizlet Inc., 2022).

[9] According to Norte Fernández-Pacheco (2016), vodcasts are essentially "video recordings uploaded onto the net with RSS feeds" (p. 52).

[10] This relatively new concept is known as *gamification*, regardless of whether it involves digital technology or not. In short, it describes situations in which "techniques or approaches from games are adopted or incorporated into non-gaming activities to make them more engaging or enjoyable" (Jisc, 2016, as cited in Rennie & Smyth, 2020, p. 74).

During their teaching practice, Hartmann and Purz (2018) found that another benefit of working digitally is that teachers may become more time-efficient. The authors explain that digitalizing materials, for example, can save teachers time as the files are then quickly editable and adaptable. They can also be easily shared with students, which in turn means that teachers need to carry fewer materials in physical form and students always know where and how to access them, for example, after missing a lesson. Additionally, certain student inquiries or questions that do not necessarily require to be answered in person can also be solved online (p. 75).

2.3.3 Disadvantages of Digital Technology

Evidently, the use of digital tools can positively affect the processes of teaching and learning a language. Still, teachers may be hindered from or decide against integrating technology into their language classroom for various reasons. According to Heim and Ritter (2012), the reasons may include the lack of (adequate) technological equipment, as well as curricular challenges (pp. 188–189). The issue regarding equipment has already been described above, in the context of the digital divide. Concerning the curriculum, Heim and Ritter (2012) write that even though teachers might recognize the potential of using technology, they might also "fear the challenge of fitting time-consuming projects into their regular teaching time" (p. 189). Acknowledging the fact that some projects can be very time-consuming, the authors thus propose that teachers take small steps toward incorporating digital technologies into their lessons (Heim & Ritter, 2012, pp. 189–190).

Speaking from experience, Akyazi (2016) agrees that time can be an issue for teachers, especially when creating a digitally enhanced lesson in a didactically appropriate way. However, according to her, the greatest challenge is the planning phase. This phase does not consist solely of planning the lesson itself, but also of becoming familiar with the digital tools to be used in the respective lesson. The author insists that teachers need to know the apps, programs, and devices that they use well enough to be able to react quickly when issues arise during the lesson (p. 106). Thus, it is vital that teachers are digitally competent, which many teachers already are; the problem, however, is that teachers often neglect attending courses and training to expand their digital skills and stay informed about innovations in the field (Hartmann & Purz, 2018, p. 76).

Similarly, another issue may be that students lack the necessary digital literacy and skills. In his seminal article from 2001, Marc Prensky coined two terms that are now often cited: *digital natives* and *digital immigrants*. The first refers to individuals who grow up using technology

and who speak “the digital language of computers, video games and the Internet” (p. 1). In contrast, digital immigrants are those who belong to the older generation, (still) learning how to use new technologies (Prensky, 2001, p. 1). In this regard, Hartmann and Purz (2018) point out that today’s students may grow up with technology but are not experts; most students nowadays are rather unreflective, uncritical users of an abundance of digitally provided information and applications (p. 11).

Thus, the importance of analog learning and the role of teachers must ultimately be emphasized as well. The purpose of digitalization, as researchers highlight, is not to replace analog learning but to enhance and complement it; in turn, teaching and learning in the digital classroom inevitably require analog elements (Dudeney & Hockly, 2007, p. 10; Hartmann & Purz, 2018, pp. 12, 87). The most analog element in a classroom, so to speak, is the teacher, who simply cannot be replaced by technology for various reasons. Hartmann and Purz (2018) strictly argue that children cannot learn without teachers (p. 69). According to them, teachers have professional expertise and competences in their subjects, can guide students in their learning process and progress, provide corrections and constructive feedback on students’ work, and serve as advisors when issues occur (pp. 70–72).

Since the use of artificial intelligence (AI) has become more accessible to the general public, one could argue that AI-based tools can also offer what teachers have and do. As will be shown in the next section of this thesis, many AI-based tools have already been specifically designed to be used in an educational context. Several voices, however, agree that AI cannot and will not be able to replace teachers. Lambert (n.d.), for example, writes that students using AI-based learning platforms often perform worse than those taught in person by a teacher. Even though they might be familiar with using digital tools, they do not respond to AI-based learning as they do to human teachers. The author explains that there are various factors leading to this outcome. One factor is that human teachers have empathy, which is often overlooked as an important variable in learning processes. Human teachers can interpret complex emotional and social cues, thus understanding why a student might behave differently than their usual self. In such instances, a human teacher often uses their intuition to respond appropriately and make meaningful pedagogical decisions; AI lacks this human quality that is essential for teaching.

Guerra-López (2025) echoes Lambert’s (n.d.) claims as well as his suggestions about how AI can support teachers. She highlights that AI can reduce teachers’ time spent on certain tasks and thus lower teacher stress. The author suggests that AI can help with teaching-related work

as well as administrative tasks, such as creating lesson plans including differentiated activities or generating communication templates when teachers need to reach out to students' families. She points out, however, that teachers and students alike must develop AI literacy in order to use AI wisely and adapt to a changing society, bearing benefits and negative consequences in mind. The author closes her argument by saying that "Not adapting also carries its own costs and consequences. What will serve us best is the courage to face what's ahead with both curiosity and care" (Guerra-López, 2025). Overall, it seems necessary that teachers and students form a well-balanced, symbiotic relationship with both analog and digital constituents of teaching and learning.

2.3.4 Examples of Digital Tools and Their Purposes

It appears that, throughout the course of the pandemic, resources and information on digital tools steadily increased. One such resource is the German website bildung.digital (https://www.bildung.digital/), which provides a variety of content on topics such as digital learning, media competencies, school management and development, and media concepts. Probably the most helpful feature on this website is the broad overview of digital tools that can be used in digital as well as analog classrooms. The tools were tested and tried during network meetings organized by bildung.digital and are considered particularly helpful for practical use in schools (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung [DKJS], 2025). For the purpose of also providing a broad overview of generally useful digital tools in this thesis, the majority of the tool categories (incl. a selection of examples), as listed by the DKJS (2025), are presented below in a summarized manner:

- **Learning management system (short LMS):** An LMS offers aid in providing, implementing, and organizing learning materials. Some known LMS include Moodle and Google Classroom.
- **Collaboration:** With such tools, files can be shared with anyone and edited collaboratively. Sometimes communication tools, such as chat or video conferencing, are integrated to enhance collaboration.
    - Microsoft Teams: This is a platform by Microsoft for which a Microsoft account is required. Educational institutions can currently register for free.
    - Etherpad and board.net: Etherpad is a simple web-based text editor where multiple people can edit a text document simultaneously, immediately seeing all changes made by the editors. Board.net has additional features, such as tables and shapes.

    - Padlet: This is a digital bulletin board that is suitable for classes to work together on questions or topics, distribute tasks, and collect answers or spontaneous opinions.
- **Artificial intelligence (AI) in school and teaching:** AI tools have recently gained more interest among the general public, but can also be employed in educational settings. Popular AI-based tools include ChatGPT (a free text generator, able to write texts, solve tasks, and analyze pictures), DALL-E 2 (an image generator creating art and other images based on written prompts), and DeepL (a translation tool capable of translating short texts or entire documents at a high level). Among education-specific AI tools, one can find schulKI, fobizz, and many more.
- **Video conferencing/video chat:** In a virtual classroom, teachers and students need to have the ability to communicate both in written form and through video conferencing. To achieve this, there are various tools available, such as BigBlueButton, Jitsi, or Microsoft Teams.
- **Content creation:** Creating worksheets is part of a teacher's work routine, but there are various tools for designing more interactive and engaging learning materials to enhance students' learning experience.
    - Interactive worksheets and activities: H5P, LearningApps.org, Eduki
    - Audios, videos, and podcasts: iMovie, Filmora Go, Ice Recording (a screen recording program), Audacity, NotebookLM (an AI-enhanced tool, able to create entire summaries, scripts, or podcasts based on uploaded files)
    - Photography and image editing: Canva, EDIT.org, ComicLife
- **Smartphone applications:** To compensate for the potential lack of digital infrastructure in schools or families (e.g., not enough computers available for all family members in a household), teachers can also use mobile apps to collaborate with their students. Most of the tools on this list can also be used on smartphones; some apps were designed specifically for smartphones, such as #digiclass, which is a virtual classroom app.
- **Digital learning and teaching materials / Open Educational Resources (short OER):** Creating materials oneself can be notably time-consuming. For this reason, there are numerous OER materials available for free, which can be found using search engines like Wir lernen Online or Mundo.
- **Tests and quizzes:** Quiz tools offer an engaging approach to assessing students' knowledge. Such tools include Kahoot, QuizAcademy, Quizlet, Plickers, and Wordwall.

- **Giving and collecting feedback:** Feedback tools cannot only be used to collect feedback from students about teaching practices or to give students feedback on assignments, but they can also be employed for peer feedback among students.
    - Flipgrid: Students can give each other spoken feedback. The tool can be integrated into Microsoft Office 365 and is especially useful in (online) language classrooms.
    - Sli.do: This is a tool to increase interaction during presentations by allowing users to ask live questions or leave comments. It can be integrated into various video conferencing tools.
    - FelloFish: This AI-based tool offers students individual feedback on texts and tasks, also suggesting how and where to make improvements.

Evidently, there is a wide array of digital tools available for teachers to integrate into their teaching practices, and the list above could be continued. Moreover, the majority of the tools described can undoubtedly be utilized in language classrooms as well; here, the specific ways of implementation depend on the teacher's creativity and skills.

To support teachers, several authors, such as Dudeney and Hockly (2007), Heim and Ritter (2012), Blake and Guillén (2020), and Hubbard (2021), have already described methods of employing technology specifically in language teaching and learning over the decades. The next paragraphs, arranged by the four language skills, will present straightforward ways to incorporate digital tools in ELT:

Listening: Hubbard (2021) predicts that, due to multimedia computing, "Listening is one of the most promising areas for CALL integration" (p. 33). This is probably true, as it can be observed that children and teenagers spend a considerable amount of time on their smartphones watching videos on platforms such as YouTube, Instagram, and TikTok. In fact, 80% of 405 teenagers (aged between 11 and 17), who participated in an online survey about social media use, responded that they use YouTube, currently making it the second most popular media platform. Instagram (73%) and TikTok (72%) ranked fourth and fifth, respectively (Saferinternet.at, 2025). To add more educational value to this practice, teachers could also use the numerous authentic multimedia materials on YouTube in their language classrooms. As Blake and Guillén (2020) point out, the design of language tasks is crucial to successfully implement YouTube materials as L2 materials. Authentic video materials frequently contain complex language elements, such as collocations, idioms, humor, sarcasm, and other pragmatic aspects, which are often overlooked in early language instruction. However, it is possible to

annotate (YouTube) videos with questions, comments, or comprehension checks by using digital tools like Edpuzzle or H5P, thereby creating engaging online listening activities (pp. 117–118).

Reading: A further increase in popularity can be seen in digital reading, especially by using electronic readers, which offer a range of supportive features, such as dictionaries, translation tools, and applications for notetaking. Comprehension and vocabulary acquisition can thus be facilitated for language learners (Liaw & English, 2017, p. 67). Certainly, the use of electronic readers is not necessarily suitable for young language learners, nor are all students or schools able to afford these devices. A suggestion by Hubbard (2021) on how CALL may still support reading is simply utilizing the Internet. He explicitly recommends WebQuests, which require students to find, understand, and occasionally consolidate online information (p. 35). The advantages of WebQuests, initially created by Bernie Dodge about 30 years ago, are said to be, for example, content engagement, the improvement of reading comprehension, the improvement of reading skills (e.g., skimming and scanning), and the development of problem-solving skills (Blok, 2015).

Speaking: Either one loves them, or one hates them: voice messages. Over the past few years, several mobile apps have added the option to send voice messages, which have also found their way into language teaching. A study among young adult English learners from Turkey, for example, has shown that practicing a foreign language with voice messaging can have several benefits for language learners. Not only does voice messaging foster their speaking and pronunciation development, but for some, it can also help overcome shyness when having to speak in a different language (Oksuz-Zerey, 2021). Blake and Guillén (2020) point out that another possibility to practice speaking, especially pronunciation, is through digital dictation exercises, i.e., using apps that record and transcribe what learners say. The learner's pronunciation mistakes are reflected in the app's transcription, letting the learner know which utterances to revisit. In general, the authors argue that such exercises and their benefits have been overlooked by researchers and practitioners alike and that dictation tools should be incorporated more into L2 learning (p. 115).

Writing: Teachers also have various opportunities to foster English learners' writing skills with digital tools. These range from simply letting them write a text using word processors to engaging them in collaborative writing or digital storytelling. More specifically, Li et al. (2017) note that Web 2.0 tools such as social media and blogs offer opportunities for L2 learners to

not only *practice* how to communicate but also to *engage* with (native) speakers of the L2. Additionally, several digital tools, like Google Docs, can be used for collaborative writing tasks where students improve their writing, for example, by also peer reviewing others' performances. The authors then list various tools that automatically evaluate writing; such tools can be helpful in fostering students' writing strategies used at different stages of the writing process (pp. 78–81). Lastly, Li et al. (2017) also point to corpus-based tools, as they can be used to show L2 learners features of authentic language use, which may motivate them to use these elements in their own texts (p. 80). Another way of innovatively fostering students' writing skills is the implementation of digital storytelling in the language classroom. According to Blake and Guillén (2020), digital storytelling (e.g., through short films or videos) not only enables learners to improve their writing skills (by preparing scripts, for instance), but also to build their digital skills, communicative competence, and receptive language skills as well as to find their voices in the foreign language (pp. 159–160).

Evidently, the examples of how EFL teachers can use technology to enhance teaching each language skill cover only a fraction of the numerous possibilities. More evidence-based examples of CALL can be found in extensive works such as *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning* (Blake & Guillén, 2020), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (Chapelle & Sauro, 2017), or *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (Farr & Murray, 2016).

2.3.5 Models on Digital Tool Integration: SAMR and UTAUT

After reviewing the benefits and drawbacks of technology and giving specific examples of how technology can be used in educational settings, it is also necessary to offer a brief overview of the factors influencing the use and acceptance of digital tools. Doing research on this topic, one can find several theories and models that intend to provide an understanding of how and why digital tools are integrated into teachers' instructional practice. In this thesis, two models are particularly relevant: the SAMR model by Ruben R. Puentedura (2006) and the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) by Venkatesh et al. (2003).

Introducing the SAMR model in 2006, Puentedura shows that the transformation of teaching and learning activities through digital technologies comprises four progressive levels: Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition. These four levels can be divided into two categories, namely Enhancement and Transformation. At the Enhancement stages, technology may act "as [a] direct tool substitute, with no functional change" (Substitution; e.g.,

a paper worksheet is replaced by its digital version, or a digital board is used instead of a chalkboard) or "as [a] direct tool substitute, with functional improvement" (Augmentation; e.g., a word processor with spellchecking). The Transformation stages encompass "significant task redesign" (Modification; e.g., students using a collaborative tool such as Google Docs to write a text) and "the creation of new tasks, previously inconceivable" (Redefinition; e.g., a virtual language exchange between students from different countries) (Puentedura, 2006).

Even though this is a widespread model that already provides educators with a basic understanding of technology use, it has also been criticized. In their critical analysis of the SAMR model, Hamilton et al. (2016) identify three aspects of the model that need improvement, namely the absence of context, its rigid structure, and its focus on product over process. Regarding the absence of context, the authors point out that—even though teaching and learning are highly contextual—the SAMR model does not account for educational contexts, such as school infrastructure, students' needs, or learning outcomes. Looking at the structure of the model, Hamilton et al. (2016) argue that the taxonomic nature of the model implies that the higher levels are more desirable or more effective. However, pedagogical decisions should guide technology use, not the other way around. Lastly, it is described how the SAMR model puts more emphasis on the end product, i.e., a digital tool and its output, rather than on the learning processes (pp. 436–438). Overall, Hamilton et al. (2016) state that the SAMR model oversimplifies the complex processes occurring in teaching and learning and potentially misleads teachers in their decision-making. Thus, they suggest that the SAMR model should become more context-sensitive, more fluid and adaptable instead of hierarchical, and more process- than product-oriented, as the use of technology should not be a goal in itself but a means to foster student learning (p. 439).

The second model of interest in this thesis is the UTAUT model introduced in 2003 by Venkatesh et al. Even though this model was originally created and tested within a business context, focusing on employee adoption of new information technology (IT) systems, it has also already been applied in studies investigating technology acceptance and use in educational settings (El-Masri & Tarhini, 2017; Hsu, 2023; Nikolopoulou et al., 2020). In short, Venkatesh et al. (2003) reviewed and compared the components of eight existing models, aiming to unify them into a single model. As a result, the authors identified four factors that directly determine people's acceptance and use of technology, namely performance expectancy, effort expectancy, social influence, and facilitating conditions (Venkatesh et al., 2003, p. 447). Later, the model

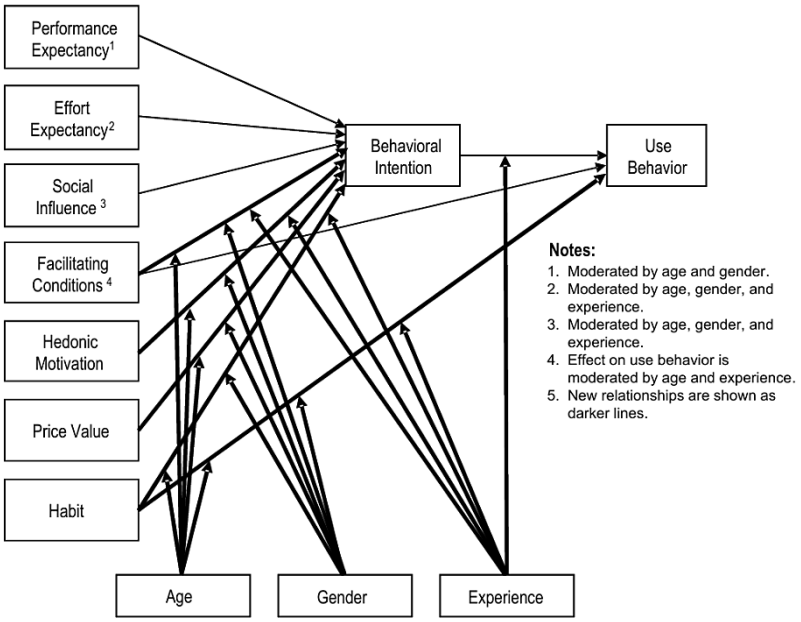
was expanded to UTAUT2 and now includes additional determinants of technology use, which are hedonic motivation, price value, and habit (Venkatesh et al., 2012).

Venkatesh et al. (2003) define the constructs listed above as follows: Performance expectancy is "the degree to which an individual believes that using the system will help him or her to attain gains in job performance" (p. 447), effort expectancy is "the degree of ease associated with the use of the system" (p. 450), social influence describes "the degree to which an individual perceives that important other believe he or she should use the system" (p. 451), and facilitating conditions represent "the degree to which an individual believes that an organizational and technical infrastructure exists to support use of the system" (p. 453). The three constructs added nine years later are hedonic motivation, meaning "the fun or pleasure derived from using a technology", price value, describing the perceived cost-benefit-ratio, and lastly habit, which reflects use based on prior experiences (p. 161). In summary, Venkatesh et al. (2012) write that

> . . . performance expectancy, effort expectancy, and social influence are theorized to influence behavioral intention to use a technology, while behavioral intention and facilitating conditions determine technology use. Also, individual difference variables, namely age, gender, and experience . . . are theorized to moderate various UTAUT relationships. (p. 159)

These relationships, i.e., how the components of the model influence one another, are shown in the following figure.

Figure 1. *The UTAUT2 model (Venkatesh et al., 2012, p. 160)*



As mentioned above, both the SAMR model—even though it is criticized for three aspects—and the UTAUT/UTAUT2 models are relevant to this thesis. They will be applied in the empirical part of this paper: Austrian EFL teachers' decision-making regarding digital tool use will be analyzed based on the described models.

2.4 Digitalization in Austrian Education

Teachers may be motivated and have the necessary skills to incorporate technology into their teaching practice; however, they are part of a system in which often only limited resources are available or provided. This section intends to answer the question of in how far the implementation of digital teaching and learning in Austrian schools is desired and fostered by policies, curricular requirements, and the Austrian *Bundesministerium für Bildung* (short BMB; Engl. Federal Ministry of Education[11]). Therefore, this section will elaborate on how technology use is incorporated into the Austrian curricula, including curricular requirements regarding foreign language teaching. It will also discuss projects supporting the digitalization of Austrian classrooms which the Austrian BMB has initiated so far. Here, it must be mentioned that these matters will only be treated in relation to *Mittelschulen* (short MS; Engl. Compulsory Secondary School) and the lower level of *Allgemeinbildende Höhere Schulen* (short AHS; Engl. Academic Secondary School), as the empirical part of this thesis will focus on lower secondary grades.

A quick word search in the latest Austrian curriculum for MS suggests that the use of technology is supposed to play an integral role in Austrian classrooms, as the word "digital" appears 187 times (*Lehrpläne der Mittelschulen*, 2025). This, however, can be attributed to the fact that, with the beginning of the school year 2022/23, the Ministry of Education established *Digitale Grundbildung*, which roughly translates to Basic Digital Education, as a mandatory subject at Compulsory Secondary Schools, as well as at the lower level of Academic Secondary Schools. From fifth to eighth grade, the new subject is integrated into students' timetables with one lesson per week and has three main educational aims, namely teaching students how digital technologies operate, what societal interactions result from their use, and what options in terms of (inter)actions are available to students. A new subject certainly also results in an increased demand for teachers, which the Ministry of Education intends to compensate for by instituting

[11] Formerly *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (short BMBWF; Engl. Federal Ministry of Education, Science and Research)

Massive Open Online Courses, post-graduate programs, and a new teacher training program at various colleges and universities (BMBWF, n.d.-a).

While the introduction of *Digitale Grundbildung* as a mandatory subject is a significant step toward integrating technology in Austrian classrooms, the curriculum also mentions the word "digital" and related terms in instances apart from this subject. In fact, Part 2 of the current MS curriculum lists informatics education/literacy (Ger. *Informatische Bildung*) as one of the interdisciplinary competences (Ger. *fächerübergreifende Kompetenzen*) that students should acquire. Further explained in Part 4 of the curriculum, students' digital literacy should be fostered independently of a specific subject, and teachers should provide their students with instances in which they can critically assess digitalization and its effects on the economy and society. Moreover, the second principle of the general didactic principles (Ger. *Allgemeine didaktische Grundsätze*) in Part 3 of the MS curriculum prescribes that teachers deliver digitally enhanced lessons and employ innovative teaching and learning formats. Looking at the general curricular requirements of foreign language teaching at MS (Part 8), the use of technology is only specifically mentioned in two instances. The didactic principles (Ger. *Didaktische Grundsätze*) suggest the use of audiovisual and digital media as a way of promoting and increasing authentic language encounters. Lastly, various online resources may be used to teach (inter)cultural content (*Lehrpläne der Mittelschulen*, 2025).

The curriculum for AHS presents a similar perspective on integrating digital learning into Austrian classrooms, even though the word "digital" occurs even more frequently, namely 494 times. This is not only due to the introduction of Basic Digital Education as a mandatory subject, but also due to this curriculum providing more comments and statements regarding fostering digital learning in lower secondary as well as upper secondary grades. Mirroring the MS curriculum, Part 2 of the AHS curriculum also states informatics education/literacy as one of the interdisciplinary competences that students should acquire. Guided by the second general didactic principle, teachers at AHS should also deliver digitally enhanced lessons and employ innovative teaching and learning formats. With regard to language learning and teaching, the AHS curriculum states similar teaching goals as the MS curriculum again. Not only should audiovisual and digital media be used to foster authentic language encounters, but online resources should be employed in lessons covering (inter)cultural content (*Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*, 2024).

Considering the fact that the new curricula for lower secondary education have come into effect gradually, starting from the first grade of lower secondary, in the school year 2023/24 (BMB, n.d.-b; BMB, n.d.-c), this section also examines to what extent technology and digital learning have now gained in importance in these curricula. According to the Austrian Ministry of Education and its informational website *Pädagogik-Paket*, the development of the new curricula started in the spring of 2019. These new curricula aim to meet the demands of a rapidly changing, increasingly complex world by equally focusing on the development of subject-specific as well as interdisciplinary competencies (BMB, n.d.-d). These competencies and the changes through the reform are further described as follows:

> Digitale Kompetenz, Umweltbildung und Nachhaltigkeit bekommen ebenso einen höheren Stellenwert wie der ganzheitliche Blick auf die Schülerinnen und Schüler und ihre personalen und sozialen Kompetenzen. Fächerübergreifendes, kritisches Denken, Kommunikation, Kooperation und Kreativität (21st Century Skills) werden durch die Lehrplanreform gefördert. Es geht vorrangig nicht mehr darum, festzulegen, was unterrichtet wird, sondern vielmehr darum, was bei den Schülerinnen und Schülern nachhaltig ankommt. (BMB, n.d.-d)

Not only is digital literacy declared to be given a higher priority in children's education, but it is also clear that technology should generally play a greater role in their overall development. When skills such as communication, collaboration, or creativity are set as educational objectives, teachers should not overlook the potential of integrating digital media.

Although the Austrian Ministry of Education aims to give greater importance to digital competencies in the reformed curricula, an analysis of the curriculum for foreign language teaching in lower secondary grades reveals a relatively short list of CALL-related learning objectives. As mentioned above, the use of audiovisual media or other digital media is generally proposed as a way to create opportunities for authentic language encounters. Additionally, the curriculum recommends that students engage with cultural aspects of language learning through the use of songs, film excerpts, or short videos. Current news and events in the countries of the target language can be addressed by using various internet sources (BMBWF, n.d.-b).

Apart from that, the new curriculum provides descriptions of the competencies that students should attain in listening, reading, speaking, and writing from the first to fourth grade of lower secondary school. Within these descriptions, mentions of digital technology include (BMBWF, n.d.-b):

Listening: understanding short media contributions (3rd grade),
understanding films and short media contributions about familiar topics (4th grade)

Reading: understanding simple messages (1st grade)[12],
understanding short emails (2nd grade)

Speaking: giving simple (book) presentations (3rd grade)[13],
giving simple presentations about familiar topics, books, films, or other topics of personal interest (4th grade)[14]

Writing: passing on information in written form (personal messages) (1st grade)[15],
writing simple stories and practical texts (incl. emails and messages) (2nd grade),
writing uncomplicated, structured texts (incl. posts, emails, and personal reports) on familiar topics (4th grade)

Further examining Austria's path to digitalizing education, it can be noticed that the BMB has taken more steps toward improving digital learning in Austrian schools apart from making curricular changes. The Austrian Ministry of Education has launched, for example, the 8-Point Plan for Digital Learning, in which the eight points are the following (BMB, n.d.-a):

1. Digital School portal (a portal seeking to improve communication between students, teachers, and parents by uniting various applications through a single sign-on system)
2. Standardization of the platforms (has the aim of decreasing the number of learning management systems)
3. Continuing education for educators (training courses and such on, for example, distance learning, the use of online platforms, and digital content)
4. Aligning Eduthek with curricula (Eduthek provides various instructional materials according to school type and subject)
5. Quality mark for learning apps (learning apps should be reviewed and certified)
6. Expanding the basic IT infrastructure at schools (especially in terms of internet access)
7. Digital terminals for pupils (schools can participate in the initiative in which each child is provided with their own digital learning devices)

[12] These messages can potentially be digital ones (on a smartphone, laptop, etc.).
[13] These presentations may be given by using digital tools such as presentation software.
[14] These presentations may be given by using digital tools such as presentation software.
[15] These texts may also be written by using digital devices.

8. Digital terminals for teachers (schools participating in the previously mentioned initiative receive additional digital devices for their teachers)

Tengler et al. (2020) mention additional initiatives and projects that the Austrian Ministry of Education started prior to the COVID-19 pandemic, intending to foster digitalization in Austrian schools as well. Two initiatives with this aim were, for example, "efit21-digitale Bildung" and "Schule 4.0 – Jetzt wird's digital", which were launched in 2015 and 2017, respectively. The authors point out, however, that neither of the two projects had a significant effect on accelerating the adoption of e-learning; only the pandemic has forced the education system to quickly find solutions to support digital learning (pp. 2–3).

3 Distance Education

The final literature-based chapter of this thesis intends to provide a short overview of forms of distance education and digital learning. This is then followed by a section on *emergency remote teaching* (ERT), a temporary form of distance education implemented during exceptional times, such as the COVID-19 pandemic. In that section, it will be explained in what ways this form of distance education differs from planned digital teaching. Additionally, findings from existing research on teaching during the COVID-19 pandemic will be presented.

3.1 Forms of Distance Education and Digital Learning

Time has brought forth numerous terms that may fall under the concept of distance education and digital learning[16], making it difficult for teachers to navigate through this vast landscape, where researchers themselves may not even fully agree on what certain terms define. Already in the 2000s, one researcher went as far as to say that

> . . . the discourse on digital technologies can be characterized as suffering from 'The Tower of Babel Syndrome' – a confusing language and misleading conclusions, resulting from the fact that people refer to totally different roles while using the same generic terms, and vice versa – use many different terms to describe the same functions. (Guri-Rosenblit, 2001, as cited in Guri-Rosenblit, 2009, p. 1).

One work that illustrates the supposition that this syndrome exists is Means et al.'s (2014) book on learning online. According to the authors, "Distance learning is a broader concept, as it

[16] Henceforth, I will use these two denominations as umbrella terms.

encompasses any instruction in which the learner and the instructor are physically separated" and can even go "all the way back to print-based correspondence courses" (Means et al., 2014, p. 8). Henceforth, they focus on the term *online learning* and clarify that, for them, this term denotes

> a learner's interaction with content and/or people via the Internet for the purpose of learning. The learning may be part of a formal course or program or simply something learners pursue for their own interests. . . . Both teacher-led instruction and resources designed to instruct without the presence of a teacher meet our definition of online learning if they are carried out over the Internet. (Means et al., 2014, pp. 6–7)

The authors add that online learning can be designed according to various variables. Some of these variables (Means et al., 2014, p. 27) are listed below and highlight that online learning comes in all shapes and forms. Thus, one can argue that a) other forms of digital learning and distance education fall under the term of online learning, even though called otherwise, and b) it is vital to clearly define each term one uses within the discourse of these learning environments.

- **Modality:**
  - fully online
  - blended with over 50% online but at least 25% FTF[17]
  - blended with 25–50% online
  - web-enabled FTF
- **Pacing:**
  - self-paced (open entry and open exit)
  - class-paced
  - class-paced with some self-paced elements
- **Pedagogy:**
  - expository
  - practice environment
  - exploratory
  - collaborative
- **Instructor role online:**
  - active instruction online
  - small presence online
  - none
- **Student role online:**
  - listen or read
  - complete problems or answer questions
  - explore simulation and resources
  - collaborate with peers
- **Online communication synchrony:**
  - asynchronous and synchronous
  - asynchronous only
  - synchronous only
  - none

(list adapted from Means et al., 2014, p. 27)

[17] FTF = face-to-face

Another term that is often encountered in literature on distance education and digital learning is *e-learning*. Sometimes it is used as a synonym for online learning, which adds to the confusion of terminology. Moore et al. (2011) surveyed participants at an educational technology conference to determine whether there is a difference between e-learning, online learning, and distance learning environments. A number of participants agreed that there was a difference between the terms, but their definitions depend on which features and characteristics they attribute to each environment. The authors point out that the participants might also use the same term differently depending on where they come from. Moreover, even differences in spelling (with or without a hyphen, capitalization) are reported concerning the term e-learning. Consequently, the authors' findings echo the lack of consistent terminology (p. 133).

Nevertheless, this section neither intends to condemn nor to cure "The Tower of Babel Syndrome", but to simply discuss a few selected concepts that are most often encountered in literature about distance education and digital learning. One such concept is *blended learning*. Rennie and Smyth (2020) explain that it usually defines scenarios in which online and face-to-face instruction are combined (p. 22). The authors add that it can unite "the power and effectiveness of the classroom with the flexibility and anytime nature of elearning and allows learning to be more tailored and more individualistic" (p. 23). In their article, Rice and Ortiz (2021) predicted that, especially after the end of the pandemic, some schools would continue to implement either fully online or blended forms of instruction (p. 977).

Blended learning as a teaching method has also found its way into EFL classrooms. One of the more recent studies (Aryal, 2024) investigated three teachers' experiences with blended learning in ELT, comparing them with existing research findings concerning the effectiveness of blended learning approaches. The author reports improvements regarding student engagement and learning outcomes, as the interviewed teachers could track students' progress more easily, provide feedback more quickly, and create more interactive learning spaces. At the same time, it is highlighted that blended learning also has its weaknesses. Teachers not only need a reliable technological infrastructure but also continuous training in digital skills to be able to overcome difficulties in using new technologies (Aryal, 2024, pp. 159–164). Another study, conducted at a private high school in Istanbul, confirms certain benefits of blended learning. The researcher claims that "integrating mobile devices may help learners become more naturally involved in the target language resulting in the increase in language skills and social presence" (Elverici, 2025, Conclusion section). Within this study, students' reading and writing skills, in particular, significantly improved (Elverici, 2025, Discussion section).

Another teaching concept often encountered within the discourse of distance education and digital learning is the *flipped classroom*. This teaching strategy usually describes scenarios in which "the instructor's explanations and presentations are prerecorded as videos that students can study before and after class, leaving time in the classroom for practice and problem solving" (Blake & Guillén, 2020, p. 179). Focusing on reading comprehension, Tran et al. (2025) conducted a study with an experimental (flipped classroom) group of university students and a control (traditional teaching[18]) group. The authors claim that their study "supports the positive impacts of the flipped classroom method on EFL students' reading comprehension, learning motivation activated by enhanced competence, autonomy and relatedness, learning engagement, and overall satisfaction" (p. 14). At the same time, Tran et al. (2025) point out some potential challenges of flipped classrooms; for example, some students failed to complete the tasks assigned outside of class and relied on their classmates' work during the in-person lessons instead (p. 14).

Another study examining the flipped classroom concept in ELT was carried out by Turan and Akdag-Cimen (2020). They systematically reviewed more than forty articles concerning this matter and found several commonly reported benefits of flipping the classroom, such as an increase in student engagement and improvements in learners' "speaking proficiency, peer interaction, and overall learning achievement" (p. 601). Again, some disadvantages of the flipped classroom are mentioned, including a potential additional workload for students and teachers alike, as well as technological issues (Turan & Akdag-Cimen, 2020, p. 601). Based on their findings, the authors thus recommend that EFL teachers prepare thoroughly before implementing the flipped classroom, for example, by cooperating with teachers familiar with this concept. Additionally, EFL teachers need to ensure that the required technological infrastructure is available not only to themselves, but also to their students (pp. 602–603).

3.2 Emergency Remote Teaching (ERT)

It is evident that digital learning and distance education, encompassing a variety of delivery modes, also existed before the pandemic. What is now important is to differentiate between established, effective online education and the type of teaching that took place during the COVID-19 pandemic. This is vital because, as Hodges et al. (2020) remark, "Online learning

[18] Tran et al. (2025) refer to in-person lessons on reading comprehension including pre-, during-, and after-reading activities (p. 4).

carries a stigma of being lower quality than face-to-face learning", and this perception could spread further due to negative experiences during the pandemic.

However, what all forms of effective online learning have in common is that they are carefully planned and designed before their implementation. Having this in mind, one will quickly realize that the mode of instruction that took place during the pandemic does not fall into the category of effective, carefully planned teaching. Thus, Hodges et al. (2020) propose the term *emergency remote teaching* (ERT). The authors write that this type of teaching refers to

> . . . a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is . . . to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. (Hodges et al., 2020)

In other words, while established forms of distance education and digital learning are the results of extensive planning, ERT represents merely a temporary solution to exceptional circumstances. Moreover, it requires creativity and quick thinking in unconventional ways (Hodges et al., 2020).

Before discussing some challenges and limitations, it must be acknowledged that the sudden shift to remote teaching did reveal some pedagogical and organizational advantages. Saying it in Capone and Lepore's (2021) words, COVID-19 "has overwhelmed us like a real storm forcing us to exploit all the potential of technologies to stay connected and carry on the didactics" (p. 1264). Reporting some advantages of remote teaching as seen from parents' perspectives, Tengler et al. (2020) write that children were able to become more independent in their studies, more flexible with their time management, and more digitally competent (p. 25). The advantage of gaining more digital skills was also reported by teachers; not only did they see an improvement among their students, but also among their colleagues and themselves. Moreover, the majority of surveyed teachers showed the desire to continue using digital media and online learning platforms after the pandemic (Tengler et al., 2020, pp. 29–30).

Of course, the challenges that arose during these exceptional phases of ERT must be addressed as well. Many teachers were overwhelmed by the sudden transition to remote teaching, as they had to rethink task design and lesson planning; (institutional) support would have been key in

this phase. However, while some teachers lacked guidance in selecting and evaluating appropriate teaching materials (Rice & Ortiz, 2021, p. 977), others were flooded "with emails of hurriedly compiled tutorials about learning management systems, video communication technologies, and other resources—perhaps adding to the confusion" (Al Shlowiy et al., 2021, p. 1528). For some teachers, it was not even possible to teach some of their subjects, such as music education, art, or physical education, in a digital setting (Goetz, 2020, pp. 9–10). Additionally, an even bigger challenge, as teachers saw it, was the unequal access to adequate technological equipment (Goetz, 2020, p. 10). And lastly, among some, the increased time spent online due to remote teaching led to a new type of fatigue (Wong, 2020, p. 91).

Nevertheless, researchers highlight that stakeholders in education should not only see the pandemic as a difficult time, but also an opportunity for future developments and innovations in teaching and learning. As mentioned earlier in this thesis, each day working with digital tools has contributed to normalizing the use of technology in teaching and learning (Goetz, 2020, p. 17). This is echoed by Wong (2020), who claims that remote teaching during the pandemic "has led to a new normal in ELT" (p. 92) as well. Hodges et al. (2020) also agree that "we should not simply return to our teaching and learning practices prior to the virus, forgetting about ERT", especially because of potential future crises and the consequently necessary return to such modes of teaching.

4 Study: Methodology

Several articles presenting research on digital instruction and learning during the pandemic focused on tertiary education (e.g., Wong, 2020; Al Shlowiy et al., 2021; Capone & Lepore, 2021), and some studies have addressed school contexts. However, they were not conducted in Austria, nor were they specifically concerned with digital instruction in Austrian EFL classrooms. For example, Alakrash and Razak (2022) investigated digital instruction during the pandemic in Malaysian schools; Goetz (2020) interviewed German teachers on how they taught during the pandemic and the challenges they faced; and Stickler (2022) gathered responses from European teachers regarding which aspects of their online teaching during the pandemic they would continue incorporating into their regular instruction. Ultimately, one work addressing the Austrian school context can be mentioned: Tengler et al. (2020) examined the experiences of teachers, parents, and principals during the remote teaching phase and the implications that

could be drawn from them. Again, however, their article adopted a general perspective and did not focus on (digital) English language teaching.

As there has been little to no research focusing on technology use by Austrian secondary school English teachers during and after the pandemic, this thesis seeks to address this knowledge gap to some extent. The overall aim is to provide a deeper understanding of the advantages and challenges associated with the use of digital tools in English language teaching, particularly in exceptional teaching situations. Furthermore, this thesis investigates the impact of enforced remote teaching on subsequent teaching practices and aims to potentially serve as a resource for both prospective and in-service teachers by highlighting useful digital tools for language instruction.

To achieve the goals of this thesis, a study was conducted among Austrian EFL teachers working in lower secondary school grades. The exact procedures applied and the results of the study will be described in the following sections.

The main research question of this paper is:

> Main RQ: How has the COVID-19 pandemic influenced Austrian EFL teachers' current use of digital tools, their teaching practices, and their beliefs about technology integration in their classroom?

In order to tackle this question in a step-by-step manner, four sub-questions were formulated:

> Sub-RQ 1: Which digital tools did EFL teachers use during the COVID-19 pandemic-related distance learning phases?
>
> Sub-RQ 2: Which digital tools do (or will) EFL teachers use in their current (or future) "regular" teaching and for which purposes and reasons?
>
> Sub-RQ 3: In how far has the use of technology during the pandemic influenced teaching and learning in the Austrian EFL classrooms nowadays?
>
> Sub-RQ 4: Which beliefs about using digital tools in the EFL classroom do teachers have and in how far have they been influenced by the pandemic?

4.1 Data collection

To answer the research questions listed above, this study employed a mixed methods approach to collect quantitative as well as qualitative data, which would ultimately complement each other. In this case, an online questionnaire and semi-structured interviews were combined; the

online questionnaire served to collect rather general information, while the follow-up interviews would provide richer and more contextualized data. Thus, the reason for applying this mixed methods approach was that "varying perspectives opened up by different methods may supplement each other so as to produce a fuller picture of the empirical domain under study, which would not be the case if only one single method were applied" (Erzberger & Kelle, 2003, pp. 469–470). Below, the two methods of data collection are described in more detail.

4.1.1 Online questionnaire

After looking into different platforms for online questionnaires, I decided to use Google Forms to administer the questionnaire. Google Forms features a quite intuitive interface, is free, offers various question types, supports anonymous participation, and—if wanted—ultimately provides ready-to-use graphs and charts illustrating the results. The main reason for choosing Google Forms was the possibility of easily selecting between different question types and adapting them to my needs. In accordance with Dörnyei's (2007) recommendation, the questionnaire mostly consisted of closed-ended items, such as Likert scales, numerical rating scales, and multiple-choice items, while only a few open-ended questions were included to allow respondents to specify or clarify their answers (pp. 104–107). The survey was conducted in German in order to minimize any potential issues related to understanding the questions. Thus, all following quotes from the questionnaire are translated into English; the original questionnaire in German can be found in the Appendix (see Questionnaire (in German)).

In total, there were 29 questionnaire items; however, not all items were questions regarding the research matter. The first item was a Yes/No-question to ensure the conscious act of giving consent to participate in the research project. The item read "I have read the information about the questionnaire and agree to participate." Answering this statement with "Yes" led the participants to the next section of questions, namely "General information", however, answering with "No" led them to a section titled "What a pity that you do not wish to participate in this questionnaire" and asked the person to close the questionnaire.

Apart from this, the questionnaire was created with the research questions in mind and adhered to a typical structure for questionnaires (Dörnyei, 2007): It consisted of a title naming the topic of the investigation; an introduction stating the purpose of the research project, remarks on anonymity, contact information, etc.; and the questionnaire items divided into certain sections (i.e., general information, questions about remote teaching during the pandemic, questions about current teaching practices) (pp. 109–110). The survey ended with an invitation to a

follow-up interview, which other researchers sometimes include too (Dörnyei, 2007, p. 110). In case any of the participants would be willing to be interviewed, they could answer question 27 “Interview?” with “Yes, of course” or “No, thank you”. The first option led the participants to an answer box where they could insert their name and email address (here it was stated again that none of the participant’s personal information would appear in the master’s thesis), and then the questionnaire ended. Choosing “No, thank you” immediately led the participants to the end of the questionnaire. Regardless of their choice, the questionnaire closed with a confirmation that the answers were successfully saved, and a final thank you, which, according to Dörnyei (2007, p. 110), researchers often forget to include.

To find participants for the questionnaire, I employed two non-probability sampling strategies: convenience sampling and snowball sampling. According to Dörnyei (2007), convenience sampling is one of the most common methods in L2 research and can be described as follows:

> [M]embers of the target population are selected for the purpose of the study if they meet certain practical criteria, such as geographical proximity, availability at a certain time, easy accessibility, or the willingness to volunteer. . . . To be fair, convenience samples are rarely completely convenience-based but are usually partially purposeful, which means that besides the relative ease of accessibility, participants also have to possess certain key characteristics that are related to the purpose of the investigation. (pp. 98–99)

Similarly, a part of the participants for my questionnaire was found based on the practical criteria listed above. In sum, I posted the link to the survey in three Facebook groups, as they counted thousands of members who posed as potentially willing and easily accessible survey respondents. To add a degree of purposeful sampling, the members of the groups included prospective as well as in-service teachers, and students at the English department of the University of Vienna. Furthermore, I did not only post the survey link but also included an invitation to the questionnaire, specifically asking for the respondents to be English teachers who taught during the pandemic starting in 2020 and who were still teaching English during the time of data collection. These obligatory criteria were restated in the introduction of the questionnaire itself.

The second method applied to find survey respondents can be called snowball sampling and “involves a ‘chain reaction’; the researcher identifies a few people who meet the criteria of the particular study and then asks the participants to identify further appropriate members of the population” (Dörnyei, 2007, p. 98). Likewise, as a practicing English teacher myself, I was able

to send the survey link to some colleagues who met the necessary criteria and asked them to participate in the study and distribute the invitation to other English teachers that they knew.

This data collection process started in July 2023, when the survey invitation was initially posted in the Facebook groups. The questionnaire was left online for several months in hopes of gaining more survey respondents, as only a few of the thousands of group members reacted to the first invitation. I also tried to reach more potential participants by commenting on the initial postings and asking for more responses, which had the effect of repositioning the postings at the top of each group's feed and making them more visible again. Ultimately, the possibility of participating in the questionnaire was deactivated in late 2023, after no further responses came through. The last filled-out questionnaire was saved on September 11, 2023.

After the deactivation, it seemed that the questionnaire counted 25 participants; however, after some time, it became clear that there had probably been a technical issue, as one of the responses was sent twice. In the contact information provided by the teachers willing to give a follow-up interview, one of the email addresses was saved twice (once in answer 6 and again in answer 7). Given that answers 6 and 7 were identical and saved at exactly the same time, answer 7 was deleted and will not be taken into account in the results. Upon reviewing more of the answers, I also realized that one of the respondents answered that they worked at a school belonging to BMHS, which stands for *Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen* (Engl. Schools for Intermediate and Higher Vocational Education). Even though the questionnaire specifically addressed teachers of MS and lower AHS, that response was accepted, as it does not distort the overall results and also provides some insights into the research matter. All this leads to the following description of the 24 respondents:

- **Gender:** 92% (n = 22) female, 8% (n = 2) male
- **Age:**
    - 25 or younger: 4% (n = 1)
    - 26-30: 33% (n = 8)
    - 31-40: 25% (n = 6)
    - 41-50: 21% (n = 5)
    - 51 or older: 17% (n = 4)
- **Experience:** The respondents' experience spans from those who began their teaching career in 1986 to those who started in September 2020.
- **School type:**

- Mittelschule: 67% (n = 16)
- AHS, lower level: 29% (n = 7)
- BMHS: 4% (n = 1)

Looking at these numbers, one might point out a clear gender imbalance among the respondents. It would have been preferable to have more male representation in the questionnaire; however, the sample reflects the general teaching workforce in Austria. In the 2023/24 school year, the majority of teachers employed at Austrian schools were female; out of a total of 126,649 teachers (not including those on parental leave), 90,610 (72%) were women (Statistik Austria, 2024).

4.1.2 Interviews

Dörnyei (2007) suggests that there are different approaches to conducting one-to-one interviews for qualitative research. The researcher can, for example, choose between interviewing participants in single or multiple sessions and in the format of structured, semi-structured, or unstructured interviews. Even though it is usually recommended to interview the same participants more than once to obtain more in-depth information (pp. 134–136), the participants of this research project were interviewed in single sessions each, as this was sufficient for the purpose of this thesis. In terms of format, I decided to conduct the interviews in a semi-structured way as it keeps the balance between the other two opposing types of interviews; it provides a clear framework through guiding questions but still allows flexibility for the participants to elaborate freely on the topics discussed (Dörnyei, 2007, p. 136).

The interview guide was developed around the research questions mentioned above, thus focusing on Austrian EFL teachers' experiences with digital tools during the remote teaching phases, post-pandemic technology integration into the EFL classroom, and personal beliefs about technology use. The guiding questions were formulated in German, as this would be the language in which the interviews were conducted to ensure clarity and comfort for the participants; in other words, the intention was that the interviewees would be able to answer freely without the added effort of formulating responses in a foreign language. In this thesis, key quotes will be provided in English; the original quotes in German can be found in the Appendix (see Original German Quotes from the Interviews).

As can be seen in the interview guideline in the Appendix (see Interview Guide (in German)), the interviews all started with a greeting and information on the interview procedure, including structure, time frame, anonymity, withdrawal rights, and consent to the recording of the

interview. Then, the topic and purpose of the research project, as well as the term digital tool, were briefly explained one more time for final clarification. Before starting my interview questions, I also gave the interviewees the opportunity to ask questions in case anything was unclear. After a few introductory questions to ease the interviewed teacher into the conversation, the interview continued with the content questions, which, similar to the questionnaire, were divided into pandemic and post-pandemic related questions. There were different types of questions, for example, asking for specific examples, opinions, comparisons, and contrasts. During the interview, I also tried to support the flow of the interview by applying techniques such as using backchannelling signals, encouraging elaboration, and asking clarification questions. The interview ended with typical closing questions, asking the interviewee whether they had any questions or anything else to add that needed to be mentioned, and a final thank you. All in all, preparing and conducting the interviews followed most of Dörnyei's (2007, pp. 136–143) and Lichtman's (2006, pp. 120–126) recommendations on that matter.

Arriving at the final interview guide was an iterative process, involving several steps: formulating questions, testing them with two people, and then re-formulating the questions based on the feedback received. This approach was necessary to ensure the collection of relevant data for the research project (Magnusson & Marecek, 2015, p. 57). In accordance with Magnusson and Marecek's (2015) suggestions, the interview questions were created based on the research questions of this thesis, my own experience, and certain findings from the literature review (p. 51). Those findings were considered in the development of the interview guide to compare them with the experiences of Austrian EFL teachers. The research influencing the interview questions included findings by Wong (2020) concerning remote teaching at the beginning of the pandemic; statements by Goetz (2020) on teachers' age and subjects as factors determining the extent to which lessons were taught online; concerns by Rice and Ortiz (2021) regarding the lack of guidance in selecting and evaluating appropriate teaching materials during the pandemic; and observations by Tengler et al. (2020) regarding the effect of the pandemic on further digitalization in schools.

As described above, the questionnaire included an invitation for a follow-up interview. Six questionnaire participants responded to this invitation and left their email addresses. Out of these six respondents, five were chosen for follow-up interviews. All of the teachers interviewed for this study were female, with ages ranging from 28 to 45. Their main subject taught during and after the pandemic was English, but especially the teachers working at MS

also taught subjects outside their two studied subjects. Three interviewees started working as teachers in the school year in which the pandemic started, one teacher started teaching in 2015, and the oldest teacher had more than twenty years of teaching experience at the time of the interview. The following table shows a concise, anonymized description of each teacher who was interviewed:

Table 1. *Overview of interviewed teachers*

Alias	Gender	Age	School	Subjects[19]	Experience
T1	female	28	MS	**English**, technology and design[20], biology	three years of service at the same school, team-teaching, experience with students with special educational needs (SEN) in integrative classes[21]
T2	female	30	MS	**English**, **history**, P.E., art, technology and design, geography	started to teach in Feb. 2020, will work at an AHS starting in the school year 2023/24, team-teaching, experience with integrative classes
T3	female	45	MS	**English**, **music**, P.E., art, biology, technology and design	23 years of service, always at MS, experienced various educational pilot programs, team-teaching
T4	female	28	AHS	**English**, **nutrition and home economics**	two years of service at an MS, one year at the AHS, only lower secondary students, team-teaching
T5	female	37	MS	**English**, education and career orientation[22], basic digital education, **physics**, **chemistry**	eight years of service, only at MS, team-teaching, experience with integrative classes, has not taught physics and chemistry recently

After the teachers were contacted and confirmed their willingness to volunteer as interviewees, all interviews were scheduled and conducted in the second half of August 2023. For practical and logistical reasons, the interviews took place online via Zoom, where I also recorded the interviews using the integrated function to record video calls. The intended duration of the interviews was 30–45 minutes, which is within the typical interview duration of 30–60 minutes

[19] The subjects that could clearly be identified as the ones studied by the respective teacher as part of their teacher education are formatted in bold.
[20] In German, this subject is called *Technik und Design*. The English denomination is my own translation.
[21] The term and abbreviation are taken from the Austrian informational website on the educational system in Austria. The original Austrian term is children with *sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)*. https://bildungssystem.oead.at/en/kindergarten/special-needs-education
[22] In German, this subject is called *Bildungs- und Berufsorientierung*. The English denomination is my own translation.

(Dörnyei, 2007, p. 134). Ultimately, two of the five interviews lasted a little over 50 minutes, while the others adhered to the intended duration.

4.2 Data Analysis

This section, again divided into two parts, outlines the steps taken to analyze the collected data. First, the analysis of the responses from the online questionnaire is described. Second, the qualitative methods used to examine the semi-structured interviews, namely coding and content analysis, are presented. This should provide a clear picture of how the quantitative as well as the qualitative data were handled.

4.2.1 Online questionnaire

Once the possibility of responding to the survey was deactivated, it was time to organize and clean the responses, where necessary. At this stage, certain observations regarding participants were made, namely the duplicate response and the response by the teacher working at a BMHS mentioned above (section 4.1.1). After that, all responses were transferred to a Google Sheets spreadsheet for further, more detailed examination. This way, it was possible to filter responses according to, for example, gender, age, school type, etc., in order to potentially identify patterns in the data influenced by these variables.

The method used to report the results is descriptive statistics. They simply "describe and present data, for example, in terms of summary frequencies", which includes the mode, the mean, minimum and maximum scores, etc. (Cohen et al., 2007, p. 503). Even though it is inferential statistics that researchers usually aim for (Cohen et al., 2007, p. 504), it is not the goal of this thesis to provide predictions made based on the quantitative data collected through the questionnaire. Moreover, the sample size is too small and thus not representative enough to allow for meaningful inferences about all Austrian EFL teachers at lower secondary schools.

Google Forms summarizes the responses in real time; this means that as soon as a participant saves and sends in their answers, Google Forms adds those to the sum of responses and provides ready-to-use graphs, charts, and lists. However, some of the questions were more complex (for example, one question consisted of several statements, and each statement had to be strongly agreed with or strongly disagreed with on a five-point Likert scale). For such questions, it is more difficult to provide ready-to-use visual representations of the results. Where useful or necessary, visual summaries of results will consequently be presented through manually created tables, graphs, and charts.

The answers given to the open-ended questions were approached with simple content analysis, "whereby the pool of diverse responses is reduced to a handful of key issues in a reliable manner" (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 99). Thus, the answers were investigated in terms of recurring themes and key points, which will also be presented in a summarized manner in the results section of this thesis.

4.2.2 Interviews

In contrast to analyzing quantitative data, which can be done in a relatively linear way, working with qualitative data is an iterative process. Thus, it is not unusual for the researcher to "move back and forth between data collection, data analysis and data interpretation depending on the emergent results" (Dörnyei, 2007, p. 243). Some steps, however, are necessary in the process of analyzing interviews.

According to Dörnyei (2007), the first step is transcribing the interviews to be able to work with them in textual form, having in mind that, regardless of the transcript's accuracy, "it will never capture the reality of the recorded situation" (p. 246). Various transcription conventions exist that researchers can apply when transcribing their interviews; however, no specific transcription convention was used for this thesis, as some rules seemed to be too detailed and others too broad. All in all, as Dörnyei (2007) remarks, "there is no 'perfect' transcription convention that we could adopt automatically" (p. 248), and I decided to follow his recommendation of selecting and combining conventions, consequently creating an individualized transcription system. The following table shows the system used to transcribe the interviews conducted for this thesis and reflects transcription recommendations by, for example, Cohen et al. (2007, Chapter 16) and Magnusson and Marecek (2015, Chapter 7).

Table 2. *Individualized transcription rules for this thesis*

Category	Transcription rule
Language	Even though the recorded interviewees spoke in Austrian dialects, the transcripts were produced in standard German.
Verbatim style	Unless relevant for meaning or emphasis, filler sounds (e.g., ahm, ah), stammering, and repetitions were omitted. Everything else was transcribed verbatim.
Pauses	Short pauses were not marked; long pauses were marked with (...).
Non-verbal cues	Instances of laughter and sighs were transcribed with (lacht) and (seufzt), respectively. Other non-verbal cues were omitted.
Overlaps	Instances of overlapping utterances or one speaker interrupting the other were marked with two slashes: //
Emphasis	Instances of the speaker emphasizing a word were marked in bold.

Anonymization	Names of people, schools, etc. were replaced by generalized labels in square brackets, e.g., [Straßenname alte Schule]. Each interviewed teacher received a short label in the order in which they were interviewed (*T1–T5*). The interviewer received the label *K*.
Clarity	Researcher clarifications (e.g., additional remarks necessary for understanding an interviewee's answer) were indicated in square brackets: [Anm. xyz] Inaudible parts were transcribed with: (unv.) (Ger. *unverständlich*)

As transcribing interviews can turn into a time-consuming task, I decided to research transcription tools that would facilitate and speed up the transcription process. After trying out various tools, often being limited to trial versions or a maximum number of interview minutes, I discovered that Microsoft Word also offers a built-in transcription function. Thus, each audio file was loaded into a separate Word file and then automatically transcribed by the software. Of course, the transcripts required fine-tuning; consequently, I listened to each interview again and corrected the transcripts according to the transcription rules summarized in Table 2.

Another part of qualitative data analysis is coding. In simple words, Dörnyei (2007) describes a code as "a label attached to a chunk of text intended to make the particular piece of information manageable and malleable" (p. 250). Thus, the aim is to simplify the data and to arrive at key features and topics of the data. Hereby, it is usual to code and recode text passages, not forgetting to specifically describe each code for transparency and clarity (Dörnyei, 2007, pp. 250–251). In his coding manual, Saldaña (2021) explains that there are two approaches to coding: deductive and inductive coding. Deductive coding means that the researcher develops or adopts someone's set of codes, which is recommended when the researcher already expects certain codes or themes in the data. In this case, the codes can be based on, for example, literature, theoretical frameworks, or one's research questions. Inductive coding, in contrast, entails that the codes emerge from the data itself (p. 40–41). Even though the two methods seem to be quite different from each other, Saldaña (2021) points out that

> Induction and deduction are actually dialectical rather than mutually exclusive research procedures. As an inductive coding system is constructed and becomes solidified, it then becomes a deductive coding system for the data analyses that follow. One cannot help starting a project with some knowledge about what may be found. Yet, investigators must also remain open to new discoveries and constructions of knowledge about the human condition. (p. 41)

Similarly, deductive and inductive coding were combined to eventually arrive at the list of codes that was used to analyze the interviews. First, some codes were created based on expected categories as well as the two models on technology integration described earlier in this thesis, namely the SAMR and the UTAUT/UTAUT2 models. Regarding the latter, the models were chosen for the creation of pre-determined codes, as Sub-RQ 2 in particular is concerned not only with the reasons why teachers use(d) certain digital tools, but also with the purposes for which they were or are used. The rest of the codes emerged through the coding process and the data. Of course, coding the data was not a linear process; certain codes had to be changed, merged where necessary, or re-evaluated for relevance. In the end, I arrived at the list of codes for this thesis, as "Coding is not a precise science; it is primarily an interpretive act" (Saldaña, 2021, p. 7); this list can be found in the Appendix (see Interview Codebook for Analysis) of this thesis.

As Schreier (2012) writes, setting up, evaluating, and adjusting a coding frame are a vital part of qualitative content analysis (QCA) (p. 6), which can now be ultimately named the overall method of choice for analyzing the transcribed interviews. QCA can be used to systematically describe the meaning of a range of visual as well as verbal qualitative material, including interview transcripts, social media posts, advertisements, and more (Schreier, 2012, p. 3). Similarly, Cohen et al. (2007) write that it "involves coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences etc. – can be placed), comparing (categories and making links between them), and concluding – drawing theoretical conclusions from the text" (p. 476).

Even though QCA already existed before computers and can be done without technological support, Schreier (2012) gives a good summary of how software can facilitate not only the coding process, but also the steps afterwards:

> And once you have assigned your codes, you can retrieve the results in many different ways: you can ask the program to list all the passages that were assigned the same code; you can look for passages that were assigned the same multiple codes; you can search for codes (and related passages) that follow upon each other in close sequence, and much more. All software packages also support you in writing comments ('memos') about both your data and your codes and in searching these. (p. 242)

For these reasons, I also decided to use a program that can do all that to code and analyze the transcribed interviews, which was MAXQDA 2024 (VERBI Software, 2025). In the prospect

of finding some last mistakes in the transcripts, I did not only import the transcripts of the interviews but also the respective audio files into the program to be able to listen to the interviews again, code the transcripts, and correct them where necessary, within a single program.

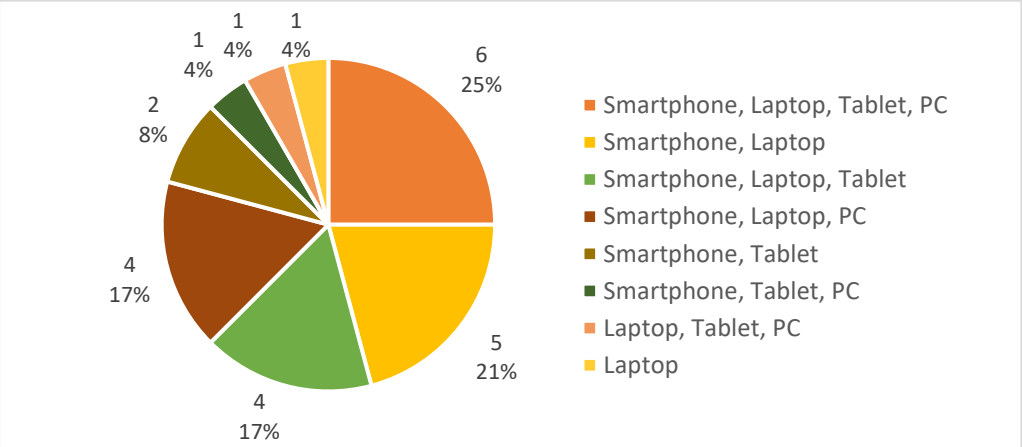
After going through each transcript, coding relevant words, phrases, and statements according to the previously created coding frame—thereby also making final corrections in the interview transcripts—, it was time for the final step of analysis. Facilitated by the software features provided by MAXQDA 2024, I reviewed each code and its pertaining coded passages to create summaries and find key themes and concepts. These findings will be presented in the next section.

5 Study: Results

5.1 Online questionnaire

The first research-related questions can be summarized under the category of digital devices. According to the questionnaire participants, their most used device during the pandemic was a smartphone. 22 out of 24 participants used a smartphone for everyday school life; however, it was not used on its own but in combination with at least one other device, such as a laptop, tablet, or PC. Two participants did not use a smartphone; one of them only used a laptop, and the other used a laptop, a tablet, and a PC. A visual summary of device combinations used by the teachers can be seen in the following graph:

Figure 2. *Device combinations used by teachers during the pandemic*



In terms of practicality, however, not the smartphone but the laptop was considered the most practical device, with eight participants listing it singly and nine as part of a device combination. With regard to the latter, the most practical device combinations mentioned are laptop + smartphone, with five respondents, and laptop + tablet, with three respondents.

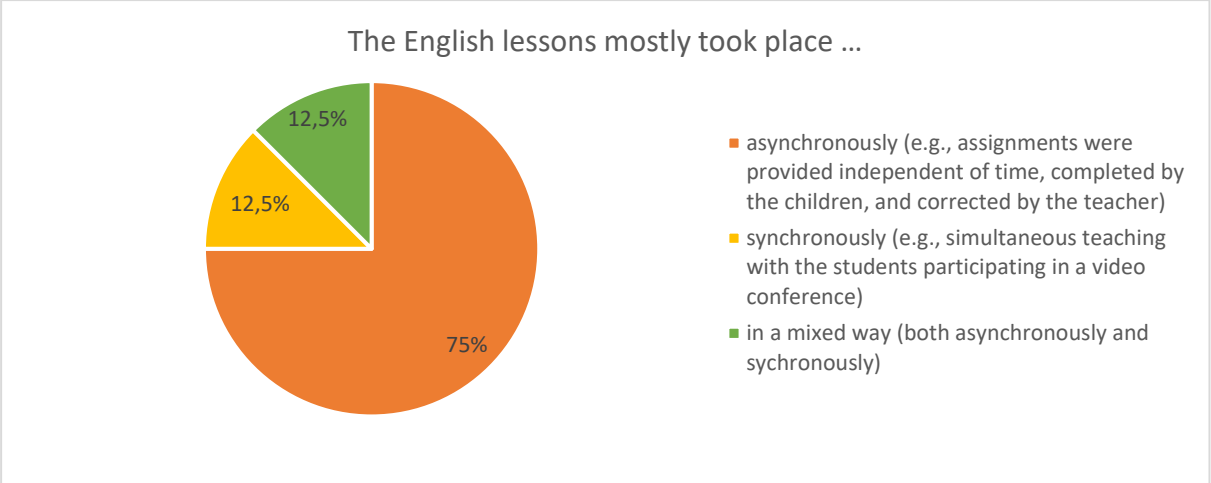
Most of these devices were privately owned, as roughly 60% of the questionnaire participants did not receive any digital device from their school, neither before the pandemic nor for the purpose of remote teaching during the pandemic. Looking specifically at the latter, only seven participants answered that they had received either a laptop or a tablet/iPad for remote teaching during the pandemic. One of these respondents mentioned that they had the option of receiving a laptop, but did not take it.

Moving to the questions about technological knowledge necessary for online teaching, the majority of the teachers indicated that they had sufficient technological know-how for the purpose of remote teaching (nine respondents strongly agreed and seven agreed). This leaves four teachers who felt that they had insufficient technological knowledge and four teachers who positioned themselves in the middle. In order to compensate for these missing skills, the respondents mostly relied on collaborating and networking with colleagues and watching video tutorials, often combining these two methods. Less popular, but still chosen by six respondents, were (online) training courses (Ger. *Fortbildungen*), with none of the teachers solely relying on this method but rather combining it with either video tutorials, exchange with colleagues, or both. Five teachers replied that they had absolutely sufficient technological knowledge and did not need to acquire any additional skills. One teacher, however, indicated that, although they had sufficient knowledge, they still made use of knowledge exchange with colleagues.

The next questions were concerned with how English was taught remotely during the pandemic, which digital tools were used for what purposes, and what advantages and disadvantages remote teaching had, according to the respondents. First, the following chart illustrates the distribution between asynchronous, synchronous, and a mixed type of lessons during the pandemic. As shown in Figure 3, 75% of the teachers (n = 18) who participated in the questionnaire chose to deliver their English lessons in a mixed mode, thus including synchronous as well as asynchronous elements. The remaining respondents were equally distributed between asynchronous and synchronous teaching. In other words, 12.5% of the respondents (n = 3) chose to teach English solely by, for example, creating assignments that the students could complete independently of a timetable. After completion, the assignments were checked by the teacher.

The other three teachers only taught in a synchronous way, meaning, for example, only having lessons with the students via video conferences.

Figure 3. *Modes of lesson delivery during the pandemic*



To organize and provide lesson materials, Microsoft Teams was the most used LMS. 11 teachers only used Microsoft Teams, four teachers combined it with Google Classroom, and four teachers combined it with Moodle/eduvidual.at. To collaborate and communicate (excl. video conferencing), Microsoft Teams was also used most often, with 23 mentions. Additionally, the teachers resorted to collaborating and communicating with their students via WhatsApp (nine mentions), email (eight mentions), Google (Docs, Sheets, Slides, ...) (five mentions), and Padlet (five mentions). Focusing on video conferences, most participants (n = 23) picked Microsoft Teams again. These teachers used it for video conferences either exclusively (n = 12) or in combination/alternatively with Zoom (n = 6). The rest of the respondents also mentioned Jitsi, Skype, WhatsApp, and/or BigBlueButton. Only one of the participants used BigBlueButton exclusively. Overall, the responses show a significant trend towards Microsoft Teams as the tool of choice for providing lesson materials, collaborating, communicating, and video conferencing.

In terms of creating and acquiring (interactive) lesson materials, the responses show a diversity in tool usage, with many teachers combining multiple resources. Even though the dominant tool for material creation, with 18 mentions among the responses, is Microsoft Office (Word, PowerPoint, etc.), only five respondents used it exclusively. The remaining responses include further tools such as LearningApps.org (eight mentions), Eduki (six mentions), Google Docs, Google Slides, etc. (five mentions), and Worksheet (https://worksheet.digital) (four mentions). Two teachers responded that they used no digital tools at all to acquire or create (interactive)

lesson materials. Another teacher responded that they did not create any lesson materials but worked with the schoolbook.

The frequent use of Microsoft Office is also reflected in the responses regarding tests and quizzes. 14 respondents indicated that they used Microsoft Office for that purpose. Equally popular was the use of Kahoot, with 14 mentions as well, and another popular tool for administering quizzes was Quizlet, with eight mentions among the responses. Only three of the respondents answered that they did not use any digital tools for quizzing their students.

Lastly, one question was concerned with giving and receiving feedback. Even though three teachers did not use any digital tool for either purpose, and two other teachers did not use any tool for receiving feedback, the majority of the respondents did use digital tools for feedback. The most common type of feedback was given in written form, for example, via emails, chats, comments on handed-in assignments, etc., with some teachers combining this with other methods, like video feedback, audio feedback, Microsoft Forms, or Mentimeter. Again, these responses show a trend in not only relying on one single method or tool, but also making use of different resources.

Even though many of the teachers who participated in the questionnaire were able to make use of various resources, certain language skills were still perceived to be difficult to teach during the online lessons. On a Likert scale from 1 (very easy) to 5 (very difficult), the participants rated the perceived difficulty of teaching speaking, listening, reading, writing, grammar, and vocabulary online. An overview of the results on the perceived difficulty of each language area can be seen in the following table.

Table 3. *Perceived difficulty of teaching English skills online*

Skill	Mean	Median	Standard deviation	Most frequent rating(s)	% "difficult" (rating 4+5)
Speaking	3.5	3.5	1.25	3 (37.5%, *n* = 9)	50.0% (*n* = 12)
Listening	2.54	2	1.10	2 (45.8%, *n* = 11)	16.7% (*n* = 4)
Reading	2.04	2	0.91	1 and 2 (each 33.3%, *n* = 8)	4.2% (*n* = 1, no rating of 5)
Writing	2.42	2.5	1.10	3 (37.5%, *n* = 9)	12.5% (*n* = 3)
Grammar	2.63	3	0.92	3 (54.2%, *n* = 13)	12.5% (*n* = 3, no rating of 5)
Vocabulary	2.54	2	0.88	2 (45.8%, *n* = 11)	16.7% (*n* = 4, no rating of 5)

The majority of the participants found teaching speaking to be rather difficult, with an average (mean) rating of 3.5. Half of the respondents tended towards the higher end of the rating scale, with six teachers rating teaching speaking as difficult and another six as very difficult. This makes speaking the skill that was perceived as the most difficult to teach online. An average rating of 2.63 indicates that teaching grammar online was found to be moderately difficult. Regarding teaching writing, the results show rather varied experiences among the participants; although the mean of 2.42 and median of 2.5 suggest a tendency towards a moderately difficult teaching experience, six teachers found teaching writing very easy, and another six found it easy. The results for listening and vocabulary show an average rating of 2.54 each, with almost half of the participants rating each language area with a 2 on the rating scale. However, the standard deviation shows a greater consensus on the difficulty level of teaching vocabulary than listening. The skill perceived as the easiest to teach remotely was reading, with two thirds of the participants (n = 16) choosing a rating of 1 or 2.

The last two questions of the first part of the questionnaire addressed the advantages and disadvantages of remote teaching during the pandemic. Several recurring ideas could be found in the answers. One of the more often mentioned advantages was flexibility in terms of time. According to the respondents, students could manage their own time and work at their own pace, encouraging them to become more autonomous and responsible learners, due to more flexible scheduling. However, the answers concerning disadvantages show that some teachers had rather bad experiences in that regard. They mention that some students struggled with self-organization.

Another double-edged sword was that teaching and learning could happen from anywhere, as both teachers and students did not have to be at a certain place (i.e., school). Even though remote work became feasible for teachers, some also noticed a loss of social interaction and emotional connection. Some teachers missed not only their daily interactions with colleagues, but also the direct contact with their students.

Regarding the online teaching and learning environment, some participants mentioned reduced distractions and improved participation by students. Firstly, online lessons were perceived to be quieter, and some teachers were able to give lessons to smaller groups, allowing for more individual attention. The different learning environment may also have encouraged shy students to participate and speak more confidently. At the same time, some teachers experienced a lack of student participation and difficulties in engaging the students in the lessons, as some students

were either absent, unresponsive, or had low motivation. Additionally, some found it difficult to check their students' understanding and progress in learning.

Lastly, the digitalization of teaching and learning was sometimes challenging, but teachers also benefited from using certain digital tools. Several teachers point out that teaching online was often difficult due to technical issues, such as software problems, bad internet connection, or the students not having adequate equipment. Still, the participants also note that they were able to increase their familiarity with digital tools and the use of multimedia and online platforms. Consequently, some were able to improve certain teaching and learning processes, as, for example, some assignments could be graded faster, and students could use certain platforms that offered immediate feedback.

The second part of the questionnaire asked the teachers to give information about the use of digital tools after the pandemic. On a scale of 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree), the participants should respond to questions about the extent to which certain aspects of teaching have changed or might change due to the pandemic. 21 respondents agree that the technical equipment of their school has improved due to developments during the pandemic. Furthermore, 20 teachers indicate that their school plans to increase the use of technology in class. Half of the respondents also answer that they have increased the use of technology in their current classes compared to pre-pandemic times. Additionally, ten respondents show a positive attitude towards increasing the amount of technology integration, while nine respondents seem to be content with the level of technology integration and show a neutral stance. Lastly, most teachers (n = 15) show interest in professional development related to digital learning, planning to pursue further training in this area.

Some views among the respondents, however, were more divided, especially with regard to the impact of technology on students. While slightly over a third of the teachers are sure that the use of technology distracts students in class, another third agrees on the opposite. Likewise, a third of the respondents feel that technology helps students learn English more easily, while slightly over a third have the opposite opinion. Lastly, although there are several neutral (n = 10) and a few negative (n = 3) voices, many teachers (n = 11) ultimately indicate that their view on the use of technology has changed positively since the pandemic.

Concerning the current use of digital tools, the questionnaire results show strong agreement on a few specific purposes of technology use. A considerable number of respondents (n = 16) use digital tools very frequently to get access to (interactive) lesson materials. Also, digital tools

are very popular for administering tests and quizzes. Two thirds of the participants often (n = 10) or sometimes (n = 6) still use LMS, like Microsoft Teams or Moodle, and almost two thirds also often (n = 4) or sometimes (n = 11) use communication and collaboration tools. Video conference tools have probably lost their purpose, as more than half of the respondents never use them anymore. To be able to work digitally, laptops remain the most popular device, with 15 mentions, followed by iPads (ten mentions) and tablets (five mentions). Again, several teachers indicate that they do not use these devices exclusively but rather combine at least two types of devices.

According to the questionnaire participants, the language areas where CALL is most applicable are listening, grammar, vocabulary, and reading. Much less popular is the use of digital tools for teaching speaking and writing. To a certain extent, these results are also reflected in the teachers' answers regarding their top three tools. With ten mentions, Kahoot is very popular for revising vocabulary and grammar topics. For vocabulary training, Quizlet and the ANTON app are also mentioned by a few teachers. Quite popular as well, with nine mentions, is the use of schoolbook-specific platforms, either for using the digital version of the schoolbook via digi4school or letting students do various exercises on the educational platform Helbling e-zone.

5.2 Interviews

To establish some structure for the most relevant findings from the interviews, the results will be presented by referring back to each Sub-RQ individually. Thus, I would like to start with Sub-RQ 1: *Which digital tools did EFL teachers use during the COVID-19 pandemic-related distance learning phases?*

Looking at the devices used first, it can be said that each interviewed teacher had their own preferences; the interviewees did not rely on only one device but used at least two different devices, as each device served different purposes. T1, for example, says to have started working with a laptop, switched to a PC afterwards, but also worked with an iPad, all depending on which device she needed at a particular moment. For video conferences, she needed a bigger screen, and the iPad was more practical when something had to be handwritten. Similarly, T5 used a variety of devices (PC, laptop, tablet, and smartphone) and stresses that she would have "gone mad" if she had not used a PC for online teaching. Talking about the devices used during the pandemic, T3 stood out for not having to use only privately owned devices, as she was the only one who had already received a tablet before the pandemic, which she continued to use

during the distance learning phases. All the other interviewed teachers emphasize that they used their private devices.

Turning to software, the interviewees name various tools that they used for remote teaching, with Microsoft programs being mentioned the most. Microsoft Teams was used by most interviewed teachers for organizing classes and video conferences. However, T3 and T4 point out that, especially at the beginning of the pandemic, some schools did not provide teachers with access to any specific tool for online teaching, which could cause confusion:

> Yes, phew, especially at the beginning (...) it was relatively confusing at our school, **not uniform**, I would say, because all the teachers were more or less doing their own thing. I had Google Classroom with one class, with the other we only had video calls with Jitsi or Zoom or whatever, and one class worked with Skype. So, it was a bit mixed. (T2_Int_21.08.23_a)[23]

After some time, schools provided access to Microsoft Teams, arriving at more unity regarding tool use (T1, T2, T5). According to some teachers, this generally made teaching remotely easier, considering the fact that, for some teachers, the beginning of the pandemic consisted of teaching via printed worksheets that students had to pick up at school and bring back after completion; Teams, in contrast, provided a platform to simulate regular lessons (T1, T5). Other Microsoft programs that the interviewed teachers worked with included Word (T1, T2, T4, T5) and PowerPoint (T1, T2).

What the interviewed teachers also opted for were digital tools which were either easy to use, made remote teaching easier, and/or which the students had already been familiar with:

> And one thing that always works well in English, because the children were already familiar with it in pre-pandemic times, so to speak, is the classic Cyber Homework in the Helbling e-zone. That always worked because the children already knew it and were able to work with it. (T2_Int_21.08.23_b)

Not only T2, but also T1 and T5 assigned students exercises from the educational online platform offered by the Helbling publishing company. Additionally, all interviewed teachers used digi4school (https://www.digi4school.at) or the presentation software by Helbling to open the English schoolbooks digitally and screenshare them during the online lessons, thus making

[23] Quotes by the interviewees will be labeled according to the respective transcript title. The quotes have been translated into English; the original German quotes can be found in the Appendix (see Original German Quotes from the Interviews).

it easier for students to follow along with their physical books at home. Further popular digital tools among the interviewed teachers were certain quiz tools (e.g., Kahoot, Quizlet, Quizziz), LearningApps.org for varied activity formats, and digital worksheets.

The next question that shall be answered is Sub-RQ 2: *Which digital tools do (or will) EFL teachers use in their current (or future) "regular" teaching and for which purposes and reasons?* Again, looking at devices first, the interviewed teachers report continuing to use laptops or tablets, depending on what the students have been equipped with at their respective schools. Through an initiative by the Austrian Ministry of Education, which had a difficult start during the pandemic[24], schools were able to order either laptops or tablets, so that each student could be equipped with their own devices. The students at the schools of T1, T2, T3, and T4 were equipped with laptops, whereas T5's school opted for iPads after having used Windows tablets. Also, T2's school, to which she was about to transfer at the time of the interview, was equipped with tablets instead of laptops. The same devices were also offered to teachers; here, T2 highlights the benefit of having the same device as her students. Not only could she try out more digital tools or activities with her students, but she also supported them in doing so:

> I had the same device as the students, and being in the classroom means you can try out **much**, much more because you can help them **much** better. It was just so **much** better than during the pandemic or during distance learning. (T2_Int_21.08.23_c)

A digital device that seems to become more present in classrooms is the Smart Board or an interactive whiteboard. T1, T3, and T4 report that the classrooms of their schools feature Smart Boards. This kind of board replaces traditional blackboards and enables a range of interactive activities. T1, however, points out that she is still also a fan of traditional blackboards. T3 initially found the interactive boards overwhelming, but would not want to miss them now. She highlights that, especially for her second subject (music), the digital board is much more practical, as she does not need to run from classroom to classroom, carrying numerous CDs. Most often, these boards are used to display the digital, interactive English schoolbooks, where, for example, exercises can be filled out directly and audios for listening activities can easily be played (T3, T4). Even though interactive boards are not present in every classroom, the other two teachers do mention having devices for projecting content and being able to work similarly (T2, T5).

[24] T5 reported that some grades did not receive any devices, while others did. At her school, for example, none of the fourth graders received iPads in the school year 2022/23, while all students in first to third grade did.

In terms of software, the teachers' responses show that they continue to use certain digital tools that they also used during the pandemic. Even though video conferences are no longer relevant for conducting lessons, Microsoft Teams still fulfills various purposes, such as providing materials (T2, T4), assigning online tasks (T1), and/or serving as the central communication tool within the school (T4). Another popular CALL tool is still the Helbling e-zone with its Cyber Homework (T1, T2, T4, T5). T1 explains that this platform is very practical, as it covers all language skills, except for speaking; thus, students can practice newly learned vocabulary, grammar topics, as well as reading and listening comprehension. For vocabulary acquisition and practice, T2, T4, and T5 like using digital flashcards, either via Quizlet (T2, T5) or self-made ones (T4). Kahoot is especially popular among students due to its game-based character, which is why T2 and T3 try to continue integrating this tool into their English lessons.

Some of the reasons why CALL is still part of the EFL classroom include the following: T1 believes that using technology can simply make teaching English easier. As nowadays schoolbooks often come with additional course material, such as the aforementioned Helbling e-zone, EFL teachers have to invest less time in searching for adequate exercises. Additionally, students receive immediate feedback on these exercises, which reduces teachers' time spent on correcting tasks. T2 adds that students can self-direct their studying; before exams, T2 often provides various digital practice materials, and her students can choose what to revise and practice. Furthermore, some teachers notice increased motivation among their students when they are allowed to use technology. T1, for example, observes absolute joy among her students when they are assigned to write a text using Microsoft Word instead of writing it into their exercise books. T2 has a similar experience; one day per week is declared a laptop day, and students seem to be devastated when laptops are not used on that day. She claims that their motivation is definitely higher when they are allowed to work on their laptops. This observation is mirrored by T3, T4, and T5's responses. According to them, students have more fun working with technology than without.

The third question to be answered is Sub-RQ 3: *In how far has the use of technology during the pandemic influenced teaching and learning in the Austrian EFL classrooms nowadays?* While all interviewed teachers welcome digital tools into their EFL classrooms and even consider increasing the use of technology or doing additional training concerning digital teaching and learning, some of them do point out that the challenge to tackle now is to find a balance between the right amount of digital and analog teaching (T4, T5). T1 also admits that, because of "tactical" reasons, it is important to still let students complete handwritten tasks and write texts

by hand, as the English exam is on paper, and teachers need to be able to read students' handwriting.

Furthermore, for some teachers who would like to implement more digital tools in their EFL classroom, it is difficult to do so, as they are also dependent on who they teach with; in *Mittelschulen*, English is usually taught by two teachers. T2 admits that some teachers at her school were pleased about the end of remote teaching and stopped using digital tools at all; it complicates team-teaching if two teachers have differing views on digital teaching and learning. Not only to T2 but also to T3, it seemed that especially colleagues with more years of service were happy to return to non-digital teaching. Again, this does not generally apply to all teachers with more years of service; having taught for more than twenty years, T3 herself claims to be glad when her colleagues teach her how to use a specific tool, even if it means that it will take her longer to understand it than other, younger teachers. Lastly, T5 notes that she also adapts the implementation of digital tools according to how much digital learning is already present in a particular classroom due to other teachers and subjects.

According to the interviewed teachers, the increase in technological knowledge was another effect that remote teaching during the pandemic had. While some teachers had little to no experience with digital teaching tools and platforms such as Microsoft Teams before the pandemic, other teachers were more tech-savvy. Overall, however, T1 states that not only was she thrown in at the deep end at the beginning of the pandemic, but all the other teachers lacked prior experience in online teaching and had to learn how to teach remotely "from scratch". According to all interviewed teachers, the primary method to acquire the necessary skills was peer collaboration. Teachers with more technological affinity, such as T5, were able to support their colleagues and act as IT support:

> That means I was probably one of those who knew more about it. Of course, I mean, learning how to use the platform itself, i.e., what functions MS Teams has in this specific case, for me personally, it's just a matter of taking a look at it. So, there weren't really any tutorials or anything like that necessary, I was more like the support for the other colleagues (laughs). (T5_Int_30.08.23)

T3 was grateful that she had a tech-savvy team-teaching colleague who mainly set up the lessons and explained important features of Microsoft Teams to T3. Apart from that, T1, T2, T3, and T4 essentially acquired digital skills through self-learning and trial-and-error. Hereby, watching (YouTube) tutorials played a role for T1, T2, and T4 when they were not able to solve

certain problems or find out for themselves how some features of certain tools work. This was necessary since support and formal training offered by the schools or other institutions were limited or insufficient (T1, T3, T4).

Of course, students also had to learn how to use their devices and other digital tools to be able to participate in their online classes. For most interviewed teachers, it became clear quickly that some children were more tech-savvy than others (T1, T2, T4, T5). T1 and T2, however, observed some peer collaboration among the students as well. According to T1, for example, the students called each other:

> At first, there were a few who didn't know exactly which buttons to click, but I have to say, the students helped each other a lot (...), because they called each other on the phone, for example, or something like that. (T1_Int_18.08.23)

Even though remote teaching was challenging, some of the interviewed teachers still express an appreciation for this phase; being forced to engage more with digital tools showed them and their colleagues the possibilities offered by implementing digital tools into their classrooms. According to T1, even colleagues who would rather show resistance against technology or new things in general broadened their horizons. One of her colleagues, for example, discovered interactive videos on the platform of iSLCollective (https://en.islcollective.com/), which she loves to use in her lessons. T3 is also glad about having more technological knowledge and skills than before the pandemic, and T5 points out that teaching has made a step towards the 21st century.

However, when asked about what everyday technology use in schools is like now compared to before the pandemic, especially in the EFL classrooms, the interviewed teachers express different opinions. While some teachers report that digital learning is already well-established and even mandatory in their schools (T1, T4), others indicate that the use of technology is still seen as something special or new, rather than a routine part of the learning process (T2, T5). T3 also points out that it depends on the teachers and their subjects, whether technology is a vital part of teaching and learning or not. Even during the pandemic, it was notable that English was easier to teach online due to readily available digital tools and other online resources. T1 says that, compared to English, it was more challenging to teach biology, as it was necessary to invest more time in finding adequate teaching materials for remote teaching; technology and design was even more difficult to teach due to it being such a hands-on subject. Teaching P.E. was also challenging to teach remotely, and T2 even admits to calling off P.E. lessons

altogether. Consequently, it still depends on the individual EFL teacher how normal technology becomes in their classrooms, although English may be the subject where the prerequisites for normalization are fulfilled.

Lastly, I would like to present the results concerning Sub-RQ 4: *Which beliefs about using digital tools in the EFL classroom do teachers have and in how far have they been influenced by the pandemic?* Similarly to the other research questions, no straightforward answer can be given, as the interviewed teachers present slightly different opinions and beliefs. T1's beliefs about using digital tools in the EFL classroom have been relatively constant, looking back at pre-pandemic times and now. She has always wanted to integrate digital media into her lessons, since her aim is to "modernize" EFL teaching. She admits, however, that she probably would not have devoted that much time to researching digital tools and online teaching, had she not been forced to do so during the pandemic. Additionally, only after using digital tools that provide immediate feedback to students, she realized that her students are more motivated to revise and correct their mistakes compared to when they would have to wait for an assignment to be corrected, which often meant that they already forgot what the assignment was about. To a certain degree, this observation strengthened T1's belief in the effectiveness of digital tools for student engagement.

T2 finds that she had basic computer skills to be able to somehow teach remotely during the pandemic, but she had not had much experience with digital tools, except for creating a Kahoot quiz now and then. Thus, she believes that the pandemic has had a positive impact on her teaching practice, as she was forced to engage with digital learning and teaching, allowing her to find out more about the benefits of using digital tools. She also plans to engage more with this topic to improve her knowledge on sound and video recordings and giving feedback. Similarly, T4 primarily developed her digital skills through work, as her university studies incorporated very little content on digital learning and teaching. In the future, she plans to explore more tools, but rather for administrative tasks such as keeping track of students' performances and grades.

Compared to the other interviewees, T3 was the most overwhelmed by remote teaching. She emphasizes that she had very little prior knowledge of technology; she says that she was glad about simply being able to open a Word document. Also, she did not see a real advantage in online English teaching; for her, teaching in school is much more tangible. Students who had little support at home were overwhelmed by online classes and sometimes even disappeared

completely. At school, T3 can counteract better in such situations. However, she thinks that teaching during the pandemic was an interesting experience that she would not want to miss. Even though CALL is not as present anymore in her EFL lessons as during the pandemic, she is open to learning more about digital tools if shown how they work and how they benefit the students.

Being one of the tech-savvier interviewees, T5 believes that the pandemic is definitely to "blame" for the positive advancements in school equipment and students' access to their own devices. She welcomes these developments and is glad that teaching English no longer feels as if she were living "in the Stone Age". As mentioned above, however, T5 and other teachers consciously try to maintain a balance between CALL and analog, traditional EFL teaching. More specifically, if other teachers already teach their subjects with a high number of digital components in a particular class, T5 opts for the "old-school" approach. Despite her affinity for technology, T5 believes that the learning effect is almost the same, regardless of whether students use more or less digital tools, and that students need to learn how to use digital devices meaningfully for work, not just for entertainment.

5.3 Discussion

After having presented the study results obtained through online questionnaires and semi-structured interviews, I would like to situate these findings within existing research as well as interpret them in relation to the two technology-use models described in section 2.3.5. As mentioned earlier in this thesis, research specifically addressing digitally enhanced ELT or CALL in Austrian secondary schools remains limited; research within the context of higher education or technology use in EFL classrooms in other countries does exist. Examining whether the present findings align with this existing work is therefore of particular interest. Additionally, applying Puentedura's (2006) SAMR model as well as Venkatesh et al.'s (2003; 2012) UTAUT and UTAUT2 models allows for a deeper exploration of the factors shaping Austrian EFL teachers' technology-related decisions made during and after the COVID-19 pandemic.

First, I would like to address the findings concerning Sub-RQ 1 and Sub-RQ 2: *Which digital tools did EFL teachers use during the COVID-19 pandemic-related distance learning phases?* and *Which digital tools do (or will) EFL teachers use in their current (or future) "regular" teaching and for which purposes and reasons?* Starting with digital devices, the questionnaire results showed, and the interviewees confirmed, that EFL teachers often used a combination of

at least two different devices for ERT. Even though the majority of teachers used a smartphone and some tasks, such as correcting texts, were simpler to complete on a tablet or an iPad, the laptop was considered the most practical to use. One can argue that this perception was influenced by two UTAUT factors: performance expectancy and effort expectancy. A laptop features a bigger screen than a smartphone or a tablet, offering a better overview during preparations or video calls, thus improving the online teaching experience as a whole. What often hindered online teaching during the pandemic were technical issues. Either software or hardware did not work correctly or internet connections failed, which can both also be attributed to effort expectancy. Additionally, students did not have access to an adequate device to be able to participate in online lessons, which falls under the category of facilitating conditions.

Also heavily directed by the UTAUT factor called facilitating conditions was the use of Microsoft Teams. With this tool, most interviewed teachers organized and provided lesson materials, collaborated and communicated online with their students, and set up video conferences for online lessons. At the beginning of the pandemic, none of the interviewed teachers received adequate guidance or specific instructions on which LMS or other digital tools for conducting online lessons to use. This caused confusion among teachers and students alike. Specifically during T5's interview, however, it became clear that, as soon as schools were provided with Microsoft Office licenses, a more consistent tool use was possible. These findings mirror Venkatesh et al.'s (2003) argument that use behavior—the actual use of technology—is influenced by facilitating conditions (p. 447).

Looking into current practices, the study results showed that the laptop remains the most popular device for digital teaching and learning; there are a few reasons why this is the case. First and foremost, it can be seen that facilitating conditions (e.g., the availability of technical infrastructure) have improved since the beginning of the pandemic; while teachers and students had to use private, already owned devices during the pandemic, schools now have the opportunity to equip students and teachers alike with digital devices—either a laptop or a tablet/iPad, depending on what the school decides on (BMB, n.d.-a).

According to the interviews, some schools encourage teachers to increase the use of digital tools in their lessons, and many students even demand the use of their digital devices—both phenomena point to another UTAUT factor, namely social influence. Moreover, the UTAUT2 factor, hedonic motivation, plays an important role in why digital tools were and still are integrated into EFL lessons. The interviewed teachers report that especially game-like tools,

such as Kahoot or LearningApps.org, increase students' motivation and enjoyment during EFL lessons. This result supports Blake and Guillén's (2020) argument that gamified activities and tasks can positively impact students' motivation (p. 140). Other factors contributing to why EFL teachers like integrating certain digital tools—in particular, ready-to-use, schoolbook-based tools like the Helbling e-zone—are effort expectancy and performance expectancy again. Such digital tools facilitate ELT practices as they function as time-savers; for example, students receive immediate feedback on completed tasks, reducing teachers' time spent on correcting tasks, and teachers can use and provide (additional, individualized) learning and teaching materials more easily and faster. Many students had also already been familiar with the Helbling e-zone, making it a CALL tool which was easy to integrate into ERT. All in all, the study results indicate that EFL teachers have already found ways to make use of certain benefits technology has, such as time efficiency, convenience, easy access to teaching and learning materials, and an increase in student motivation. These benefits have also been reported by Hartmann and Purz (2018, p. 75) and Hubbard (2021, p. 6).

However, the study results also suggest that some benefits remain underexplored or insufficiently taken advantage of. Blake and Guillén (2020), for instance, highlight a major advantage of online technology, namely the opportunity for students to have authentic language encounters with, for example, native speakers of a language. None of the interviewees, however, claimed to have incorporated such encounters into their language classrooms, nor did they express intentions to do so. The study results neither leave the impression that EFL teachers already use technology in a way that makes the most of individualized, product-oriented, explorative, or collaborative learning, even though these are potential advantages proposed by Hartmann and Purz (2018, pp. 23–24).

Similar implications can be made by viewing the results from the perspective of the SAMR model by Puentedura (2006), which focuses on the functions of a tool. Even though Hamilton et al. (2016) criticized the model for its hierarchical structure, implying that the higher levels of the SAMR model are better than the lower, I must still apply this notion to the study results. This is because the participants of the present study do not seem to have progressed to the higher levels of tool functions, mirroring the impression that certain benefits of digital tools remain underexplored. Having analyzed the functions of the digital tools used during and after the pandemic, one can imply that digital tools acted and still only act as substitutes (with and without functional improvements) of other tools.

Focusing on the data provided by the interviews, very few examples of digital tools fulfilling the function of Modification or Redefinition can be found. As most interviewees explained, remote instruction aimed to replicate the structure and activities of in-person classes, usually using Microsoft Teams as their primary platform for sharing materials, providing feedback, organizing classes, and conducting video conferences. Teachers used online textbooks (shared over screens) and worksheets, mixing digital and traditional methods where students had to read from their books, complete tasks in their books or on (digital) worksheets, and participate in oral activities. Sometimes vocabulary quizzes were administered over digital tools like Microsoft Forms or Kahoot, and seldomly collaborative writing was done using Word documents. These are all examples for tool uses at the Enhancement stage, comprising the levels of Substitution and Augmentation. In contrast, finding examples in the data that could be attributed to the Transformation stage (Modification and Redefinition) was more challenging. Some of the interviewed teachers mention the use of Smart Boards, or interactive Whiteboards in general, allowing teachers to completely reshape the use of a traditional blackboard. One teacher (T4) described an activity where students watched weather reports and then created their own videos in groups. Apart from that, no other examples could clearly be identified as tool uses at the levels of Modification or Redefinition.

These observations lead to the last point concerning Sub-RQ 1 and 2, namely how digital tools are used specifically to teach each language area in ELT. The questionnaire and interview results suggest that EFL teachers have not yet found ways to integrate CALL into each language area. As for practicing new vocabulary, grammar topics, and listening and reading comprehensions, EFL teachers have discovered several digital tools with which students can improve their English skills. With regard to teaching speaking and writing, the study results indicate that digital tools have been less applicable; overall, however, the questionnaire participants found speaking the most difficult to teach remotely during the pandemic. One interviewee (T4) described that she usually teaches speaking by letting students read aloud or do short presentations; the only way she uses digital tools for teaching speaking is by showing videos of native speakers of certain accents and letting students imitate the pronunciation of the respective accents. Writing practice usually did not and still does not go beyond using a word processing software instead of pen and paper. However, researchers, such as Oksuz-Zerey (2021) or Blake and Guillén (2020), have already described various ways of how CALL can serve to foster students' speaking and writing skills, ranging from simple digital dictation exercises to elaborate digital storytelling. It can thus be argued that not only the advantages of

digital tools but also the ways of how technology can enhance teaching and learning each language area have not yet been fully explored by EFL teachers.

Next, I would like to turn to Sub-RQ 3 and Sub-RQ 4: *In how far has the use of technology during the pandemic influenced teaching and learning in the Austrian EFL classrooms nowadays?* and *Which beliefs about using digital tools in the EFL classroom do teachers have and in how far have they been influenced by the pandemic?* As mentioned in section 2.2, where Barbour et al.'s (2020) report on teaching during the pandemic is discussed, teachers had to transition to online teaching and learning quickly. In the words of the interviewees, teachers were forced to engage with the use of digital tools, which presented challenges and benefits alike. Overall, however, the study results indicate that the sudden change in teaching practices was merely a push towards the normalization of technology use in education. While some teachers report that digital learning is already well-established and encouraged in their schools, others point out that the use of technology is still seen as special or new, rather than a routine part of school life. Thus, the findings of this thesis study reflect what Barbour et al. (2020) termed "Emerging New Normal", the fourth phase of adapting remote and online learning in response to COVID-19 (pp. 3–4); digital learning and teaching are emerging, but are not yet a routine, normal part of ELT or Austrian education in general. Moreover, I believe that it will still take a considerable amount of time to arrive at normalization as defined by Bax (2003).

The question, however, is to what extent normalization of technology is desired. The study results suggest that most EFL teachers' post-pandemic attitude towards technology integration in their classrooms is quite positive, whereby they want to find the right balance between digital and analog approaches. Some of the interviewed teachers are still cautious about using digital tools, as they are not sure whether this would rather distract students from learning or help them learn English faster and more easily. Additionally, as interviewees T1, T2, and T3 pointed out, some colleagues were glad to return to analog, more traditional teaching practices and still do not welcome digital tools into their classrooms, which can also influence co-teaching constellations between teachers wanting to use digital tools and teachers refusing to do that. Here, I would thus like to emphasize again what researchers have said about the purpose of digitalization: Digital teaching methods should not replace but enhance and complement traditional, analog approaches (Dudeney & Hockly, 2007, p. 10; Hartmann & Purz, 2018, pp. 12, 87). I share this view and argue that especially now, when the number of AI-based tools seem to constantly increase, teachers and students alike should approach technology use with a reflective and critical mind. Since most children and teenagers are no experts in using

technology critically, even though they grow up with it, as Hartmann and Purz (2018, p. 11) argue, teachers must provide their students with guidance and support in using technology.

This is only possible if teachers invest time into further training regarding the use of digital tools. As Wong (2020) argues, teachers need to have digital literacy to be able to teach digitally (p. 92). Many teachers, however, had little to no experience with digital teaching and learning before the pandemic. They had to quickly compensate this knowledge gap, which was done through a combination of self-teaching, watching tutorials, and relying on the knowledge of more tech-savvy colleagues. Training sessions—if even offered by the school or other institutions—that took place during the pandemic were criticized by an interviewed teacher for being too basic, not meeting the needs of more skilled teachers. This explains why informal colleague-to-colleague knowledge exchange was often preferred over formal training. Overall, the teachers point out that ERT pushed them to become more digitally skilled and increase their knowledge on how to use digital tools in ELT, which mirrors Tengler et al.'s (2020) findings on teachers improving their digital skills during the pandemic (p. 29). Most EFL teachers who participated in the questionnaire and the interviews are even open to pursuing further training related to digital learning. To a certain extent, this finding refutes Hartmann and Purz's (2018) claim that teachers often neglect professional training and staying informed in the field of digital teaching and learning (p. 76).

Regarding professional development, it would also be important that universities and teacher-training colleges increase their range of training courses in digital teaching and learning, offering training for beginners and more tech-savvy teachers alike. Speaking from experience, I believe that the choice of such training courses is very limited—particularly considering the number of in-service teachers in Austria—and does not reflect the Ministry of Education's stated commitment to digitalize Austrian schools. The third point of the Ministry's 8-Point Plan for Digital Learning aims to ensure ongoing professional development for educators (BMB, n.d.-a). It can be argued that the Ministry has not met this objective yet and still needs to work on doing so, for instance, by supporting universities and colleges financially so that they are able to expand their range of training courses.

Even though this may indicate that the digital use divide (Backes et al., 2021, p. 350) still persists, the study results suggest that the digital divide in terms of digital infrastructure has been reduced. Not only did the majority of questionnaire participants report that the technological infrastructure at their schools has improved, but all interviewed teachers

confirmed that, after some initial difficulties, where some students did not receive any digital devices, their students are now equipped with their own laptop or tablet/iPad. Thus, the Ministry of Education is close to reaching its seventh goal of the 8-Point Plan for Digital Learning, namely to provide each new 5th grader in Austrian secondary schools with their own digital device; the prerequisite is that schools take part in this initiative, which is an autonomous decision to be made by each Austrian secondary school (BMB, n.d.-a). Overall, this can be seen as an important development since in the first year of the pandemic Tengler et al. (2020) reported that from teachers' perspectives one of the biggest challenges of ERT was the students' lack of technological equipment (p. 23). Also, teachers do not have to rely on privately owned devices anymore (as was the case during the pandemic), since the eighth goal is to supply teachers with digital devices as well, which happens automatically if schools decide to equip their students with devices (BMB, n.d.-a).

5.4 Limitations of the Study

Even though I believe that the study described above offers some valuable insights into Austrian EFL teachers' pandemic and post-pandemic related CALL practices, some of the study's limitations need to be noted. First, the sample of teachers who participated in the online questionnaire and the interviews must be addressed. Unfortunately, only a total of 24 EFL teachers working at Austrian schools completed the questionnaire, despite the fact that the questionnaire was online for several months and attempts to gain more participants were made. Moreover, the focus was put on only lower secondary school English teachers. Overall, this limits the generalizability of the study results to a wider population of Austrian EFL teachers.

With regard to the EFL teachers who participated in the questionnaire, it must also be mentioned again that one teacher was not an MS or lower AHS teacher but responded to work at a BMHS. As mentioned at the end of section 4.1.1, I decided to include this teacher's response because I believe it did not distort the questionnaire results. Some readers of this thesis might not agree with this decision, which may also be seen as a limitation of this study.

Another issue that should be noted is the temporal distance between the beginning of the COVID-19 pandemic and the data collection period. The pandemic started in early 2020; the collection of data, however, was initiated in the late summer of 2023. Thus, the study results only capture what the questionnaire and the interview participants still remembered about their pandemic related teaching practices at the time of data collection. School regulations often changed, influencing teaching practices all over Austria, which might have made it difficult for

teachers to remember accurately what happened between the beginning of the pandemic and the day on which they filled out the questionnaire or gave their interview.

Lastly, the analysis and interpretation of the questionnaire as well as the interview data was only carried out by me. Even though I tried to offer comprehensible interpretations and as much transparency as possible with regard to how the data was collected and analyzed in the first place, qualitative research is undoubtedly influenced by the researcher's subjectivity, which can never be fully eliminated.

Nonetheless, as Dörnyei and Taguchi (2010) remark, "There is no perfect study and it is up to the readers . . . to decide on the value of the findings" (p. 103). Readers of this thesis hopefully also find some value in the present research findings and consider the limitations described above as an encouragement for other researchers to further investigate CALL in Austrian EFL classrooms.

6 Conclusion and Outlook

This master's thesis addressed the question of the extent and the ways in which the pandemic influenced Austrian EFL teachers' current use of digital tools. First, the theoretical groundwork was laid by the literature review. Several concepts were described, such as CALL, the normalization of technology, the digital divide, and the digital use divide. An extensive part was written on the use of digital tools in language teaching and learning. Before exploring advantages and disadvantages and concrete examples of using digital tools, the term digital tool itself had to be defined. This was followed an investigation of what leads to the integration of digital tools in educational settings and an examination of digitalization in Austrian (EFL) classrooms. Lastly, it was important to clarify which forms of established distance education and digital learning exist and to differentiate between those established forms of distance education and digital learning and ERT.

The second part turned to the study of this master's thesis. The main research question was broken down to four sub-questions. To answer these questions, a mixed methods approach was chosen; quantitative as well as qualitative data was collected through an online questionnaire conducted via Google Forms and semi-structured interviews. The method used to analyze and report the questionnaire results was descriptive statistics; the interviews were transcribed, coded, and then analyzed based on qualitative content analysis. Both questionnaire and

interview results then showed that the COVID-19 pandemic had varying effects on Austrian EFL teachers' digital teaching practices, often mirroring findings from previous research. While some developments occurred nationwide, certain decisions regarding the use of digital tools and the impact the pandemic had on such decisions remain highly individual.

Regarding the use of technological devices, the study revealed varying preferences in terms of using and combing certain devices. However, one constant seems to be working with laptops. Fortunately, many teachers do not need to rely on a privately owned laptop anymore as many schools do not only equip their students but also their teachers with devices, which is made possible through an initiative by the Austrian Ministry of Education. Another preference regarding tool use can be ascribed to facilitating conditions, as Venkatesh et al. (2003; 2012) would say, namely the common use of Microsoft Teams as a learning management system and video conferencing tool. Educational institutions could and can acquire the free use of the entire Microsoft Office package, in which Microsoft Teams is included. Overall, the study revealed that, to a certain degree, the digital divide in Austrian schools has diminished over the past few years, which of course also benefits EFL classrooms.

Nonetheless, the study also showed that, even though the technological infrastructure improved and certain prerequisites for the integration of CALL are fulfilled, Austrian EFL teachers mostly want to keep a balance between digital and analog teaching and learning. Of course, some interviewees mentioned that some of their colleagues were very glad to be able to return to regular teaching, and different views on the implementation of digital tools in teaching and learning can naturally cause conflicts between two co-teachers. The "resistance" against the use of digital tools may, however, stem from the fact that not all teachers had sufficient technological knowledge and therefore rather negative experiences throughout the pandemic, which still influence their attitude towards current digital teaching.

Moreover, the study revealed that many advantages of CALL remain underexplored. Most EFL teachers who participated in the study seem to have built a toolkit with which they continue to work. The use of technology in the EFL classroom is thus limited to specific tools, especially if they act as motivators for students, such as tools based on gamification principles. What these teachers forget is that students may benefit even more from CALL if the use of digital tools is more varied and spread across all four language skills. It is thus essential that EFL teachers receive professional training in CALL, keeping the goal of digitalization in mind—namely that

digital teaching and learning should not replace analog approaches but enhance them, as the first is still a concern teachers often have.

Taking all these findings into account, one can draw several implications for teacher training and ELT practice. First, teacher education programs at universities and teacher-training colleges should improve their courses that address digital tool use in EFL classrooms. CALL training should not be treated as optional, but as an integral part of teacher training to ensure that pre-service teachers are equipped with the necessary skills before completing their studies. This entails that university and college courses not only demonstrate *how* digital tools work, but also *when* and *for which purposes* they can be used. It can be assumed that most pre-service teachers nowadays are able to work out how to operate a digital tool; what they do need is guidance in pedagogical decision-making regarding technology use and in assessing tools critically. Courses need to address how digital tools can enhance students' learning outcomes in each language skill, as well as the challenges teachers might face when integrating CALL into their practice

Turning to in-service EFL teachers, a similar picture can be painted. As mentioned above, CALL training courses for in-service teachers should be tailored to EFL teachers' needs. The interviews revealed criticism with regard to how helpful existing training courses are, as they often only explain how particular digital tools work at a basic level. Consequently, courses on CALL should be offered for both less and more digitally skilled teachers; these courses should then not only focus on how a digital tool works, but also on which tool to use for which learning objective, on how to balance analog and digital ELT, and on how to evaluate and critically reflect on technology use. If some teachers are averse to participating in such professional training courses, EFL teachers could at least organize one or two yearly meetings to update each other on current CALL practices and developments.

Referring back to the limitations of this thesis which were discussed in the previous section, I would now like to propose recommendations for further research. As this thesis focused on teachers' perspectives and is thus very subjective, it would be highly interesting to conduct observation-based studies and explore actual occurrences of digital learning and teaching in Austrian EFL classrooms more objectively. Investigating students' perspectives on post-pandemic CALL would also offer additional insights into how the pandemic has not only affected teachers but also students. And lastly, with regard to technology use in Austrian schools in general, it would be intriguing to investigate in how far the new, obligatory subject *Digitale*

Grundbildung has already had an impact on the digital use divide and students' digital competences.

Hence, to offer a final résumé, I would like to return to the beginning of this master's thesis:

> In 2020, thousands of teachers and millions of students were forced into online learning for the first time. It is unclear how that will affect future attitudes towards CALL and implementations of it. Consequently, definitive answers in any area do not seem to exist. However, there is still much of value to be learned from CALL research to suggest more and less fruitful directions for practice. (Hubbard, 2021, p. 55)

One can now say that this thesis offers a few answers with regard to how the pandemic has affected post-pandemic CALL—what worked well, what did not, and what continues to work. However, digital integration remains an ongoing process, where digital tools constantly change and evolve. This dip into CALL research has thus confirmed that definitive answers still cannot be given, and interesting new research gaps have been opened to be tackled by future studies.

7 References

Akyazi, A. (2015). „Digi-Kompetenz = die Zukunft“. In M. Akin-Hecke, D. Röthler, P. Eiselmair, & M. Andraschko (Eds.), *Lehrende arbeiten mit dem Netz* (pp. 106–107). WerdeDigital.at. https://www.werdedigital.at/wp-content/uploads/2015/11/WEB_WerdeDigital.pdf

Alakrash, H. M., & Razak, N. A. (2022). Education and the fourth industrial revolution: Lessons from COVID-19. *Computers, Materials & Continua, 70*(1), 951–962. https://doi.org/10.32604/cmc.2022.014288

Aryal, M. (2024). Blended learning approaches in English language teaching pedagogy. *Journal of NELTA, 29*(1), 156–166. https://doi.org/10.3126/nelta.v29i1.72643

Backes, S., Baumann, I., Harion, D., Sattler, S., & Lenz, T. (2021). Why flipping the classroom is not enough: Digital curriculum making after the pandemic. *Prospects, 51*, 347–361. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09555-9

Barbour, M. K., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., & Hill, P. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: Differences betweeen emergency remote, remote, and online teaching*. Canadian eLearning Network. http://doi.org/10.13140/RG.2.2.31848.70401

Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System, 31*(1), 13–28. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4

Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 1*(2), 1–15. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101

Blake, R. J., & Guillén, G. (2020). *Brave new digital classroom: Technology and language learning* (3rd ed.). Georgetown University Press.

Blok, Sherry. (2015, November 1). 3 WebQuests to engage your ELLs with content! *TESOL Blog*. Retrieved July 27, 2023, from http://blog.tesol.org/3-webquests-to-engage-your-ells-with-content/

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.-a). *Digitale Grundbildung*. Retrieved February 9, 2023, from https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.-b). *(Erste) Lebende Fremdsprache (Sekundarstufe I)*. Pädagogik-Paket. Retrieved July 26, 2023, from https://www.paedagogik-paket.at/component/edocman/414-lehrplan-2/download.html?Itemid=0

Bundesministerium für Bildung. (n.d.-a). *8-Point Plan for Digital Learning*. Retrieved October 25, 2025, from https://www.bmb.gv.at/en/Topics/school/krp/8_p_p.html

Bundesministerium für Bildung. (n.d.-b). *Lehrplan der Mittelschule*. Retrieved October 25, 2025, from https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html

Bundesministerium für Bildung. (n.d.-c). *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*. Retrieved October 25, 2025, from https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html

Bundesministerium für Bildung. (n.d.-d). *Lehrpläne NEU für Primar- und Sekundarstufe I*. Pädagogik-Paket. Retrieved October 25, 2025, from https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html

Capone, R., & Lepore, M. (2021). From distance learning to integrated digital learning: A fuzzy cognitive analysis focused on engagement, motivation, and participation during COVID-19 pandemic. *Technology, Knowledge and Learning, 27*, 1259–1289. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09571-w

Carrier, M. (2017). Introduction to digital learning. In M. Carrier, R. M. Damerow, & K. M. Bailey (Eds.), *Digital language learning and teaching: Research, theory, and practice* (pp. 1–10). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315523293

Chapelle, C. A., & Sauro, S. (Eds.). (2017). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118914069

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Davies, G., Otto, S. E. K., & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 19–38). Bloomsbury Academic.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (2025). *Digitale Tools - Eine Übersicht*. bildung.digital. Retrieved October 25, 2025, from https://www.bildung.digital/artikel/digitale-tools

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.

Dudeney, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Pearson Education Limited.

El-Masri, M., & Tarhini, A. (2017). Factors affecting the adoption of e-learning systems in Qatar and USA: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2). *Educational Technology Research and Development, 65*(3), 743–767. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9508-8

Elverici, S. E. (2025). Towards a more blended language learning with Web 2.0. *European Journal of Education, 60*, e12861. https://doi.org/10.1111/ejed.12861

Erzberger, C., & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 457–488). Sage Publications.

Farr, F., & Murray, L. (Eds.). (2016). *The Routledge handbook of language learning and technology*. Routledge.

Goetz, M. (2020). Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck [Distance learning during the COVID-19 crisis: A practice check]. *Medienimpulse, 58*(2), 1–21. https://doi.org/10.21243/mi-02-20-19

Guerra-López, I. (2025, October 17). AI won't replace teachers—but teachers who use AI will change teaching. *Education Week*. https://www.edweek.org/technology/opinion-ai-wont-replace-teachers-but-teachers-who-use-ai-will-change-teaching/2025/10

Guri-Rosenblit, S. (2001). The Tower of Babel syndrome in the discourse of information technologies in higher education. *Global E-Journal of Open, Flexible and Distance Education, 1*(1), 28–38.

Guri-Rosenblit, S. (2009). *Digital technologies in higher education: Sweeping expectations and actual effects*. Nova Science Publishers, Inc.

Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends, 60*(5), 433–441. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y

Hartmann, S., & Purz, D. (2018). *Unterrichten in der digitalen Welt*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Healey, D. (2016). Language learning and technology: Past, present and future. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 9–23). Routledge.

Heim, K., & Ritter, M. (2012). *Teaching English: Computer-assisted language learning*. Ferdinand Schöningh.

Hockly, N., & Dudeney, G. (2018). Current and future digital trends in ELT. *RELC Journal, 49*(2), 164–178. https://doi.org/10.1177/0033688218777318

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review, 3*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hsu, L. (2023). EFL learners' self-determination and acceptance of LMOOCs: The UTAUT model. *Computer Assisted Language Learning, 36*(7), 1177–1205. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1976210

Hubbard, P. (2021). *An invitation to CALL: Foundations of computer-assisted language learning*. APACALL. https://www.apacall.org/research/books/6/

Jisc. (2016, January 20). *Curriculum design and support for online learning*. Retrieved November 25, 2025, from https://web.archive.org/web/20200906013004/https://www.jisc.ac.uk/full-guide/curriculum-design-and-support-for-online-learning

Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom*. Bloomsbury Academic.

Lambert, K. (n.d.). Could artificial intelligence replace our teachers? *Education World*. Retrieved November 24, 2025, from https://www.educationworld.com/could-artificial-intelligence-replace-our-teachers

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning*. Oxford University Press.

Levy, M., & Hubbard, P. (2005). Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning, 18*(3), 143–149. https://doi.org/10.1080/09588220500208884

Li, Z., Dursun, A., & Hegelheimer, V. (2017). Technology and L2 writing. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 77–92), Wiley Blackwell.

Liaw, M.-L., & English, K. (2017). Teaching and learning L2 reading. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 62–76), Wiley Blackwell.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage Publications.

Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research: A learner's guide*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107449893

VERBI Software. (2025). MAXQDA 2024 [Computer software]. https://www.maxqda.com/

Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning Online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203095959

Merriam-Webster. (n.d.-a). Digital. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved July 24, 2023, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/digital

Merriam-Webster. (n.d.-b). Tool. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved July 24, 2023, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/tool

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education, 14*(2), 129–135. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001

Moskal, P. D., & Picciano, A. G. (2022). Introduction. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, C. R. Graham & P. D. Moskal (Eds.), *Blended learning: Research perspectives, Volume 3* (pp. 3–9). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003037736

Möslein-Tröppner, B., & Bernhard, W. (2021). *Digital Learning: Was es ist und wie es praktisch gestaltet werden kann* [Digital learning: What it is and how it can be applied in practice]. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32938-9

Nikolopoulou, K., Gialamas, V., & Lavidas, K. (2020). Acceptance of mobile phone by university students for their studies: An investigation applying UTAUT2 model. *Education and Information Technologies, 25*, 4139–4155. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10157-9

Norte Fernández-Pacheco, N. (2016). Multimodal digital tools and EFL audio-visual comprehension: Students' attitudes towards vodcasts. *Language Value, 8*(1), 49–76. https://doi.org/10.6035/LanguageV.2016.8.4

Oksuz-Zerey, M. (2021). Perceived benefits of WhatsApp voice messaging: Investigating EFL students' experiences. *European Journal of English Language Teaching, 6*(3), 102–119. http://doi.org/10.46827/ejel.v6i3.3635

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Presentation slides]. Retrieved July 8, 2025, from https://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf

Quizlet, Inc. (2022). *Die wissenschaftlichen Grundlagen von Quizlet* [The basic science behind Quizlet]. Retrieved August 11, 2022, from https://quizlet.com/features/how-quizlet-works

Rennie, F., & Smyth, K. (2020). *Digital learning: The key concepts* (2nd ed.). Routledge.

Rice, M. F., & Ortiz, K. R. (2021). Evaluating digital instruction materials for K-12 online and blended learning. *TechTrends, 65*, 977–992. https://doi.org/10.1007/s11528-021-00671-z

Saferinternet.at. (2025). *Jugend-Internet-Monitor*. Retrieved October 25, 2025, from https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage Publications.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781529682571

Statistik Austria. (2024). *Lehrpersonen* [Data set]. Retrieved July 31, 2025, from https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen

Stickler, U. (2022). *Technology and language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108874403

Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona: Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse, 58*(2), 1–37. https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24

Tran, Q., Verezub, E., & Fisher, R. (2025). Flipping the EFL reading comprehension classes: Students' learning achievement and perceptions. *Teaching & Learning Inquiry, 13*, 1-44. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.13.13

Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 33*(5–6), 590–606. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly, 27*(3), 425–478. https://doi.org/10.2307/30036540

Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly, 36*(1), 157–178. https://doi.org/10.2307/41410412

Walker, A., & White, G. (2013). *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford University Press.

Warschauer, M. (1996). Computer assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3–20). Logos International.

Warschauer, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal, 53*, 61–67. http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/cyberspace.pdf

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching, 31*(2), 57–71. https://doi.org/10.1017/S0261444800012970

Wong, J. O. (2020). A pandemic in 2020, Zoom and the arrival of the online educator. *International Journal of TESOL Studies, 2*(3), 82–99. https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.19

Austrian curricula

Bundesministerium für Bildung. (2025). *Lehrpläne der Mittelschulen*. Retrieved October 25, 2025, from https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40271471/NOR40271471.pdf

Bundesministerium für Bildung. (2024). *Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Retrieved October 25, 2025, from https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%C3%A4ne%20%E2%80%93%20allgemeinbildende%20h%C3%B6here%20Schulen.pdf

Appendix

I. Original German Quotes from the Interviews

T2_Int_21.08.23_a: Ja, puh, also gerade am Anfang (…) war es bei uns in der Schule relativ konf-, also konfus, **nicht einheitlich**, würde ich sagen, da haben alle KVs mehr oder weniger eigene Süppchen gekocht, da hatte ich dann mit einer Klasse Google Classroom, mit der anderen da haben wir immer nur Videocalls gemacht mit Jitsi oder mit Zoom oder was auch immer, mit Skype hat eine Klasse gearbeitet. Also das war schon bisschen unterschiedlich.

T2_Int_21.08.23_b: Und was in Englisch halt immer ganz fein ist, weil die Kinder das auch schon präpandemisch gekannt haben, sozusagen, ist die Cyber Homework ganz klassisch von der Helbling e-zone. Also das hat immer funktioniert, weil die Kinder das schon kannten und konnten.

T2_Int_21.08.23_c: Ich hatte das gleiche Gerät wie die Schüler*innen, du kannst dadurch, dass du in der Klasse bist, einfach **viel**, viel mehr ausprobieren, weil du **viel** besser helfen kannst. Das war einfach **viel** besser als zu Pandemiezeiten, oder zu Distance Learning-Zeiten.

T5_Int_30.08.23: Das heißt, ich war wahrscheinlich eher eine derjenigen, die eher mehr davon gewusst hat. Natürlich, ich meine, das Aneignen der Plattform an sich, also was für Funktionen MS Teams jetzt in dem speziellen Fall hat, ja, das ist für mich persönlich halt einfach einmal, man schaut es sich an, ja. Also da waren jetzt nicht wirklich Tutorials oder so irgendwas notwendig, ich war halt dann eher dann quasi der Support für die anderen Kolleg*innen (lacht).

T1_Int_18.08.23: Anfangs gab es dann ein paar, die haben nicht genau gewusst, wohin sie drücken müssen, da muss ich auch ehrlich sagen, da haben sich die Schüler und Schülerinnen auch gegenseitig viel geholfen (…), weil sie sich dann eben am Telefon zum Beispiel angerufen haben, oder so.

Auswirkungen des digitalen Lehrens während der Pandemie auf den heutigen Englisch-Unterricht

Sehr geehrte Lehrer*innen!

Diese Umfrage ist Teil meiner **Masterarbeit im Unterrichtsfach Englisch** am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der Universität Wien und richtet sich an **Englischlehrer*innen der Sekundarstufe I**, die **während der Pandemie (im Zeitraum 2020-SJ 2021/22)** unterrichteten sowie **derzeit noch** unterrichten.

Die Masterarbeit beschäftigt sich mit dem **Einsatz von digitalen Tools im Englischunterricht während und nach der COVID-19-Pandemie** und welche Entwicklungen in dieser Zeit stattgefunden haben. Da sich die Masterarbeit auf Englischlehrer*innen der Sekundarstufe I fokussiert, nehmen Sie bitte nur dann teil, wenn Sie während der Pandemie wie auch derzeit an einer Mittelschule bzw. Schüler*innen der AHS Unterstufe unterrichteten/unterrichten.

Die Teilnahme an dieser Umfrage ist **vollkommen anonym** und **freiwillig**. Antworten Sie bitte so gewissenhaft wie möglich; es geht um Ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen!

Bei Widerruf der Teilnahme, Fragen oder anderen Anliegen schreiben Sie mir bitte an karin.filzmoser@univie.ac.at

Vielen Dank im Voraus für Ihre Teilnahme und Zeit!

* Gibt eine erforderliche Frage an

1. Ich habe die Informationen zur Umfrage gelesen und stimme der Teilnahme zu. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ Ja *Fahren Sie mit Frage 2 fort*
- ◯ Nein *Fahren Sie mit Frage 29 fort*

Fahren Sie mit Frage 2 fort

Allgemeine Angaben

2. 1. Geschlecht: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ Weiblich
- ◯ Männlich
- ◯ Divers
- ◯ Keine Angabe

3. 2. Alter: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ 25 oder jünger
- ◯ 26-30
- ◯ 31-40
- ◯ 41-50
- ◯ 51 oder älter

4. 3. Seit wann sind Sie als Lehrperson tätig? *

_____

5. 4. An welchem Schultyp unterrichten Sie derzeit? *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ Mittelschule
- ◯ AHS Unterstufe
- ◯ Sonstiges: _____

Fahren Sie mit Frage 6 fort

Fragen zum digitalen Unterricht während der Pandemie (Zeitraum Frühjahr 2020 bis inkl. SJ 2021/22)

Der Zeitraum wurde bis inkl. Schuljahr 2021/22 gewählt, da die Pandemie an Schulen sehr lange spürbare Auswirkungen hatte. Bitte erinnern Sie sich deshalb auch an die Zeiten zurück, als es Kinder gab, die trotz Schulöffnungen zuhause geblieben sind, bzw. als ganze Klassen aufgrund bestimmter Fallzahlen in Quarantäne geschickt wurden.

6. 1. Ich verwendete üblicherweise folgende **Geräte** im Schulalltag (Vorbereitung, Nachbereitung, Unterricht, Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, etc.). *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Smartphone
- ☐ Laptop
- ☐ Tablet
- ☐ Stand-PC
- ☐ Sonstiges: _____

7. ad 1. Ich bekam folgende(s) Gerät(e) bereits **vor** dem Distanzunterricht **dienstlich** zur Verfügung gestellt: (Wenn kein Gerät, bitte "0" eintragen.) *

_____

8. ad 1. Ich bekam folgende(s) Gerät(e) **für** den Distanzunterricht **dienstlich** zur Verfügung gestellt: (Wenn kein Gerät, bitte "0" eintragen.) *

9. 2. Am praktischsten fand ich im Schulalltag folgende(s) Gerät(e): *

10. 3. Ich verfügte über **genügend technisches Know-how**, um im "Distance Learning" unterrichten zu können. *

Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft	◯	◯	◯	◯	◯	trifft überhaupt nicht zu

11. 4. Ich kompensierte/erlangte **fehlende Kenntnisse** durch: (Zutreffendes bitte ankreuzen und ggf. ergänzen.) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ (Online) Fortbildungen
- ☐ Video-Tutorials
- ☐ Austausch mit Kolleg*innen
- ☐ Ich hatte keine Zeit, mir das Wissen anzueignen.
- ☐ Ich hatte keine Lust, mir das Wissen anzueignen.
- ☐ Meine Kenntnisse waren für den Distanzunterricht absolut ausreichend.
- ☐ Sonstiges: _____

12. 5. Die Unterrichtsstunden im Fach Englisch fanden meist ... statt. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ asynchron (zB Arbeitsaufträge wurden zeitunabhängig zur Verfügung gestellt, von den Kindern bearbeitet und von der Lehrperson korrigiert)
- ◯ synchron (zB gleichzeitiger Unterricht mit den Kindern in einer Videokonferenz)
- ◯ gemischt (asynchron wie auch synchron)

13. 6. Ich verwendete für den digitalen Unterricht folgende **Lernmanagementsysteme**: (Bitte ergänzen, wenn notwendig.) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Classtime
- ☐ Moodle / eduvidual.at
- ☐ LMS.at
- ☐ Microsoft Teams
- ☐ Google Classroom
- ☐ Ich habe kein Lernmanagementsystem verwendet.
- ☐ Sonstiges: _____

14. 7. Ich verwendete für den digitalen Unterricht folgende **Kollaborations- bzw. Kommunikations-Tools**: (Videokonferenzen ausgenommen; Bitte ergänzen, wenn notwendig.) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Asana
- ☐ Microsoft Teams
- ☐ Discord
- ☐ Etherpad
- ☐ Padlet
- ☐ WhatsApp
- ☐ Google (Docs, Sheets, Slides, ...)
- ☐ E-Mail
- ☐ Ich habe keine Kollaborations- bzw. Kommunikations-Tools verwendet.
- ☐ Sonstiges: _____

15. 8. Ich verwendete für den digitalen Unterricht folgende Tools für **Videokonferenzen/Videocalls**: (Bitte ergänzen, wenn notwendig.) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Microsoft Teams
- ☐ Discord
- ☐ Zoom
- ☐ Skype
- ☐ Jitsi
- ☐ Big Blue Button
- ☐ Ich habe keine Tools für Videokonferenzen/Videocalls verwendet.
- ☐ Sonstiges: _____

16. 9. Ich verwendete für den digitalen Unterricht folgende Tools für das Beschaffen bzw. Erstellen von **(interaktiven) Lehr- und Lernmaterialien**: (Bitte ergänzen, wenn notwendig.) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- [ ] H5P
- [ ] LearningApps.org
- [ ] Eduki
- [ ] Microsoft Office (Word, PowerPoint, etc.)
- [ ] Google Docs, Google Slides, etc.
- [ ] Canva
- [ ] Worksheet (https://worksheet.digital/)
- [ ] Ich habe keine Tools für das Beschaffen von (interaktiven) Lehr- und Lernmaterialien verwendet.
- [ ] Ich habe keine Tools für das Erstellen von (interaktiven) Lehr- und Lernmaterialien verwendet.
- [ ] Sonstiges: _____

17. 10. Ich verwendete für den digitalen Unterricht folgende Tools für **Tests und Quizzes**: (Bitte ergänzen, wenn notwendig.) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- [ ] Kahoot!
- [ ] QuizAcademy
- [ ] Quizlet
- [ ] Plickers
- [ ] Microsoft Office (Word, PowerPoint, etc.)
- [ ] Google Docs, Google Slides, etc.
- [ ] Canva
- [ ] Worksheet (https://worksheet.digital/)
- [ ] Ich habe keine Tools für Tests und Quizzes verwendet.
- [ ] Sonstiges: _____

18. 11. Ich verwendete für den digitalen Unterricht folgende Tools für das Geben und/oder Einholen von **Feedback**: (Bitte ergänzen, wenn notwendig.) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- [ ] Flipgrid
- [ ] Microsoft Forms
- [ ] Google Forms
- [ ] Mentimeter
- [ ] Schriftliches Feedback (zB in Form von E-Mail, Chats, Kommentaren bei bearbeiteten Dokumenten, etc.)
- [ ] Video-Feedback
- [ ] Audio-Feedback
- [ ] Ich habe keine Tools für das Geben von Feedback verwendet.
- [ ] Ich habe keine Tools für das Einholen von Feedback verwendet.
- [ ] Sonstiges: _____

19. 12. Folgende **Sprachfertigkeiten** waren meiner Meinung nach **sehr einfach (=1)** bzw. **sehr schwer (=5)** online zu unterrichten: *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	1	2	3	4	5
Sprechen	◯	◯	◯	◯	◯
Hören	◯	◯	◯	◯	◯
Lesen	◯	◯	◯	◯	◯
Schreiben	◯	◯	◯	◯	◯
Grammatik	◯	◯	◯	◯	◯
Wortschatz	◯	◯	◯	◯	◯

20. 13. Wenn ich an den Englischunterricht während der Pandemie zurückdenke, fallen mir sofort folgende **Vorteile** ein: (max. 3) *

_____

_____

_____

_____

_____

21. 14. Wenn ich an den Englischunterricht während der Pandemie zurückdenke, fallen mir sofort folgende **Nachteile** ein: (max. 3) *

_____

_____

_____

_____

_____

Fragen zum derzeitigen digitalen Unterricht

22. 1. Zutreffendes bitte ankreuzen: (**1**=trifft voll und ganz zu; **5**=trifft überhaupt nicht zu) *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	1	2	3	4	5
Die technische Ausstattung meiner Schule hat sich aufgrund der Entwicklungen während der Pandemie verbessert.	◯	◯	◯	◯	◯
Meine Schule plant, zukünftig digitales Lernen mehr in den Unterricht zu integrieren.	◯	◯	◯	◯	◯
Seit der Pandemie verwende ich mehr digitale Tools im Englischunterricht als davor.	◯	◯	◯	◯	◯
Ich habe vor, den Einsatz von Technik im Englischunterricht zu erhöhen.	◯	◯	◯	◯	◯
Ich habe das Gefühl, dass die Kinder mit Hilfe von Technik leichter Englisch lernen.	◯	◯	◯	◯	◯
Ich bin der Meinung, dass die Verwendung von Technik die Kinder im Unterricht ablenkt.	◯	◯	◯	◯	◯
Ich habe vor, mich im Bereich "Digitales Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht" fort-/weiterzubilden.	◯	◯	◯	◯	◯
Meine Meinung zu digitalem Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht hat sich seit der Pandemie verbessert.	◯	◯	◯	◯	◯

23. 2. Ich verwende heutzutage digitale Tools der folgenden Kategorien im bzw. für den Englischunterricht: *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	Oft	Manchmal	Selten	Nie	Ich weiß nicht
Lernmanagementsysteme (zB MS Teams, LMS.at, Moodle, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Kollaborations- und Kommunikations-Tools (zB MS Teams, Etherpad, Discord, etc.; für Videocalls ausg.)	◯	◯	◯	◯	◯
Videokonferenzen/Videocalls (zB MS Teams, Zoom, Skype, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Beschaffen bzw. Erstellen von (interaktiven) Lehr- und Lernmaterialien (zB Eduki, Canva, Worksheet, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Tests und Quizzes (zB Kahoot, Quizlet, Plickers, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯
Feedback (zB MS Forms, Google Forms, Mentimeter, etc.)	◯	◯	◯	◯	◯

24. 3. Beim Unterrichten folgender **Sprachfertigkeiten** verwende ich heutzutage gerne Technik: *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Sprechen
- ☐ Hören
- ☐ Lesen
- ☐ Schreiben
- ☐ Grammatik
- ☐ Wortschatz
- ☐ Ich verwende selten Technik im Englischunterricht.
- ☐ Ich verwende gar keine Technik im Englischunterricht.

25. 4. Ich verwende **heutzutage folgende digitale Tools sehr gerne** im bzw. für den Englischunterricht: (zB Top 3 Tools inkl. Zweck; Schreiben Sie "0", wenn Sie Technik kaum bis gar nicht im bzw. für den Unterricht verwenden.) *

26. 5. Ich verwende heutzutage **am liebsten folgende(s) Gerät(e)** im bzw. für den Englischunterricht: (Schreiben Sie "0", wenn Sie Technik kaum bis gar nicht im bzw. für den Unterricht verwenden.) *

Interview

Falls Sie noch etwas mehr Zeit zur Verfügung haben, würde ich mich sehr darüber freuen, wenn ich Ihnen im Rahmen eines Interviews (30-45 Minuten; in Wien vor Ort oder online möglich) noch Fragen bzw. Folgefragen zu Ihren Antworten stellen könnte.

- Klicken Sie auf "Ja, gerne", um im nächsten Schritt Ihren Namen und Ihre E-Mail-Adresse zu hinterlassen.
- Klicken Sie auf "Nein, danke", um die Umfrage zu beenden.

Egal, welche Option Sie wählen, ich danke Ihnen abschließend noch einmal für Ihre Zeit!

27. Interview? *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ Ja, gerne *Fahren Sie mit Frage 28 fort*
- ◯ Nein, danke

Daten für das Interview

Ihre Daten werden nur zur Kontaktaufnahme verwendet. Keinerlei Ihrer Daten werden in der Masterarbeit aufscheinen.

28. Bitte tragen Sie hier Ihren Namen und Ihre E-Mail-Adresse ein: *

Schade, dass Sie nicht an dieser Umfrage teilnehmen möchten.

29. *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ Umfrage beenden

Dieser Inhalt wurde nicht von Google erstellt und wird von Google auch nicht unterstützt.

Google Formulare

III. Interview Guide (in German)

Interview – Leitfaden

1. **Begrüßung** und kurze Informationen zum **Ablauf**
2. Hinweis zu **Anonymität/Datenschutz/Widerruf, Zustimmung**: Aufzeichnung des Interviews
3. Kurze Informationen zum **Thema und Ziel der Masterarbeit**

➔ Vielen Dank, dass du dich für ein Interview zur Verfügung stellst. Das Interview wird ca. 30-45 Minuten dauern und gliedert sich in drei Teile: Fragen zu allgemeinen, persönlichen Daten, Fragen zum Distance Learning während der Pandemie und Fragen zum digitalen Lernen in deinem aktuellen Unterricht. Das Interview wird aufgezeichnet, alle Daten und Namen, die währenddessen erwähnt werden, werden anonymisiert und vertraulich behandelt. Bist du damit einverstanden? [Antwort des/der Interviewpartner/in]

➔ Grundsätzlich geht es in meiner Masterarbeit um die Verwendung von digitalen Tools im Englisch-Unterricht während der Pandemie, sowie danach. Im Fokus stehen die Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen von Englisch-Lehrer*innen. D.h. welche Veränderungen haben in Bezug auf den digitalen Unterricht stattgefunden. Kurz zur Begrifflichkeit: Was meine ich, wenn ich „digitales Tool“ sage? Grundsätzlich ist es ein allgemeiner Begriff, der sowohl ein Gerät, wie z.B. ein Tablet, Smartphone, PC, beschreibt, wie auch ein bestimmtes Programm, das auf so einem Gerät läuft, wie z.B. Videokonferenz-Tools, Lernapps, Microsoft Word, usw.
Hast du, bevor wir starten, noch Fragen?

4. **Einstiegsfragen/Persönliche Informationen** (von Interviewerin ggf. nur anzukreuzen bzw. auszufüllen)
   a. Lehrperson ____ (m/w/d), Alter:
   b. Fächer außer Englisch:
   c. Dienstjahre:
   d. Aktueller Schultyp und Schulstufen:
   e. Bisherige Schultypen:
   f. Team-Teaching: Ja/Nein, in den Fächern:

5. **Hauptfragen:**
   a. **Fragen zum Distance Learning während der Pandemie:**
      i. Welche Geräte hast du üblicherweise genutzt? Hattest du diese Geräte schon, wurden sie bereitgestellt bzw. musstest du sie kaufen? Wie sah die technische Ausstattung der Schüler*innen aus?
      ii. Hattest du vor der Pandemie genügend Computerkenntnisse bzw. Fähigkeiten im Umgang mit Technik, um im Distance Learning unterrichten zu können? Wie bist du mit fehlenden Kenntnissen umgegangen? (Fortbildungen, Webinars, Tutorials, Austausch mit Kolleg*innen, etc.)
      iii. (Hast du dich allein gelassen gefühlt?)

iv. Beschreibe kurz eine typische Englisch-Stunde während des Distance Learnings (asynchron oder synchron?). Welche digitalen Tools hast du zum Vorbereiten, Nachbereiten und Unterrichten genutzt? (Videokonferenzen, LMS, Kollaborations-Tools, Kommunikation mit SuS, Plattformen für Lehr- und Lernmaterialien, Audio/Video/Podcasts, Test- und Quiz-Tools)
v. Konntest du die Schüler*innen im Online-Unterricht zum Lernen motivieren? Wie bzw. warum nicht?
vi. Welche digitalen Tools hast du speziell für den Fremdsprachenunterricht bzw. das Lehren der vier Sprachfertigkeiten verwendet?
vii. Mit welchen Herausforderungen warst du hauptsächlich konfrontiert? (zB „Zoom-fatigue“, technische Probleme, mangelnde Fähigkeiten im digitalen Unterrichten, etc.)
viii. Welche Vorteile hatten das Distance Learning und der Einsatz von gewissen technischen Hilfsmitteln für dich?
ix. Fandest du das Unterrichten von Englisch oder deines/r anderen Faches/Fächer einfacher? Warum?

b. **Fragen zum digitalen Lernen jetzt:**
i. Wie sieht aktuell die technische Ausstattung der Schule, der Schüler*innen und von dir aus? Hat sich die Ausstattung seit/aufgrund der Pandemie verändert?
ii. Wie präsent ist momentan noch das digitale Lernen in deinem Englisch-Unterricht?
iii. Welche Geräte und Tools setzt du momentan noch ein? Welchem Zweck dienen sie bzw. welche Vorteile haben sie? (für den Unterricht, zum Lehren der vier Sprachfertigkeiten, allgemein zur Erleichterung deines Lehrer*innenalltags, etc.)
iv. Welchen Eindruck vermitteln dir die Schüler*innen, wenn du digitale Tools in den Unterricht einbaust? Haben Sie Spaß, sind sie motivierter, ist es ihnen egal?
v. Wie war deine Einstellung gegenüber dem Einsatz von Technik beim Lehren von Englisch und inwiefern hat sie sich aufgrund des Distance Learnings verändert? Ist deine Einstellung nun positiver oder negativer? Verwendest du heutzutage mehr Technik in deinem Lehreralltag als vor der Pandemie?
vi. Wie hat sich, deiner Meinung nach, der vermehrte Einsatz von Technik während des Distance Learnings allgemein auf den gegenwärtigen Unterricht ausgewirkt? Welche Entwicklungen siehst du für die Zukunft?
vii. Findest du, dass der Einsatz von Technik im Englischunterricht nun schon „normal“ ist?
viii. Möchtest du selbst in Zukunft mehr digitale Tools im Unterricht einsetzen? Wenn ja, wofür? Wenn nein, warum nicht?
ix. Inwieweit möchtest du dich zukünftig im Bereich des digitalen Fremdsprachenunterrichts weiterbilden?
x. Ist in deiner Schule zukünftig geplant, digitales Lernen mehr in den Schulalltag der Schüler*innen zu integrieren? Wenn ja, wie?

6. **Abschluss:** Gibt es von dir noch Fragen? Möchtest du noch etwas hinzufügen?
7. **Danke**

IV. Interview Codebook for Analysis

List of codes	Memo/description/ clarification	Example (German)	Example (English, own translation)
Pandemic-related outcomes	aspects of teaching and learning that have been affected/influenced by the pandemic (post-pandemic effects/outcomes)	Ja genau, es wird halt immer mehr Standard eigentlich, dass die Kinder einfach ihren Laptop auch immer mithaben und griffbereit haben, falls man eben sagt, OK, jetzt machen wir die Übung am Laptop.	Yes, exactly. It's becoming more and more common for children to always have their laptops with them and ready to use, in case someone says, OK, now let's do the exercise on the laptop.
Emergency remote teaching (ERT)	description of improvised, non-ideal teaching during the pandemic, not to be confused with planned online/distance learning; incl. resorting to analog teaching/methods/materials	Ja, puh, also gerade am Anfang (…) war es bei uns in der Schule relativ konf-, also konfus, nicht einheitlich, würde ich sagen, da haben alle KVs mehr oder weniger eigene Süppchen gekocht, da hatte ich dann mit einer Klasse Google Classroom, mit der anderen da haben wir immer nur Videocalls gemacht mit Jitsi oder mit Zoom oder was auch immer, mit Skype hat eine Klasse gearbeitet. Also das war schon bisschen unterschiedlich.	Yes, phew, especially at the beginning (...) it was relatively confusing at our school, not uniform, I would say, because all the teachers were more or less doing their own thing. I had Google Classroom with one class, with the other we only had video calls with Jitsi or Zoom or whatever, and one class worked with Skype. So, it was a bit mixed.
Peer collaboration	instances of peers supporting and helping each other out		
PC_students	students supporting and helping each other out	Anfangs gab es dann ein paar, die haben nicht genau gewusst, wohin sie drücken müssen, da muss ich auch ehrlich sagen, da haben sich die Schüler und Schülerinnen auch gegenseitig viel geholfen (…), weil sie sich dann eben am Telefon zum Beispiel angerufen haben, oder so.	At first, there were a few who didn't know exactly which buttons to click, but I have to say, the students helped each other a lot (...), because they called each other on the phone, for example, or something like that.
PC_teachers	teachers supporting and helping each other out	Ja, also an sich eben ganz viel mit Kolleg*innen, gerade mit den Leuten, mit denen du eben zusammen unterrichtest, war das oft ein Austausch bzw. auch mit ganz vielen Junglehrer*innen bei uns an der Schule, die da vielleicht auch noch ein bisschen interessierter waren als andere Kolleg*innen (lacht).	Yes, well, I talked about it a lot with colleagues, especially with the people I teach with, we often exchanged ideas, or also with a lot of young teachers at our school who were perhaps a little more interested in it than other colleagues (laughs).
Digital vs "analog" teaching/	description of how digital teaching/learning is	Es gibt schon auch wieder Lehrerinnen, auch bei uns in der Schule in Englisch, die	There are also teachers, some of our English teachers at our school, who are glad that it's

learning	similar to or different from in-person teaching/learning opinions about how digital teaching/learning is better/worse than in-person teaching/learning and vice versa instances of resorting back to analog materials finding the balance between digital and analog teaching/learning	froh sind, dass es vorbei ist, und die eigentlich das mit dem digitalen Lernen jetzt eher wieder nicht machen wollen. Und das ist natürlich im Teamteaching auch immer so ein bisschen (…) schwierig manchmal.	over and who would rather not do digital learning again. And of course, that's always a bit difficult in team-teaching sometimes.
Affective Experience	expression of emotions, frustration, stress, digital fatigue, etc.	Es war am Anfang eine irrsinnige Herausforderungen und ein komplettes Chaos, vor allem anfänglich war es ja überhaupt so, bevor wir noch zu diesen Live-Stunden gekommen sind . . .	At the beginning, it was an enormous challenge and complete chaos, especially in the early stages before we started these live lessons . . .
Normalization of technology	utterances about technology use being normalized/not normalized after the pandemic	Ja genau, es wird halt immer mehr Standard eigentlich, dass die Kinder einfach ihren Laptop auch immer mithaben und griffbereit haben, falls man eben sagt, OK, jetzt machen wir die Übung am Laptop.	Yes, exactly. It's becoming more and more common for children to always have their laptops with them and ready to use, in case someone says, OK, now let's do the exercise on the laptop.
Digital tool	any type of digital tool - either physical or virtual, i.e. a program	Online-Bücher	online books
Technological Knowledge	(degree of) knowledge and/or skills required to use certain digital tools	Also meine Vorkenntnisse waren so gut wie 0 im Prinzip, ja, also mit Microsoft Teams habe ich überhaupt nichts zu tun gehabt.	So, my prior knowledge was basically zero, yes, I had never had anything to do with Microsoft Teams before.
Difficulties/ Challenges	difficulties or challenges encountered during remote/online teaching	Was sonst noch eine Challenge war, ist es eben auch, ehrlich gesagt, manchmal die Stunden dann doch recht spannend oder witzig zu gestalten, immer im Hinterkopf aber zu haben, dass zu viel ausprobieren eben doch sehr viele Kinder wahrscheinlich voll überfordern würde bei uns. Weiß nicht, ob das in einer AHS ein ähnliches Problem gewesen wäre oder nicht, das kann ich nicht beurteilen,	To be honest, sometimes it was also a challenge to make the lessons exciting or fun, while always keeping in mind that trying too many new things would probably overwhelm a lot of the children in our class. I don't know if this would have been a similar problem in an AHS or not, I can't say, but I think that was the case for us.

		aber das war bei uns, glaube ich, schon der Fall.	
UTAUT+ UTAUT2	Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Venkatesh et al., 2003) + UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012) combines eight earlier models, trying to explain user acceptance of technology better than any of the other single models alone		
UTAUT_ Performance Expectancy (PE)	"the degree to which an individual believes that using the system will help him or her to attain gains in job performance" (2003, p. 447) = belief that digital tool improves teaching and/or learning	Danach haben wir dann weitere Learning Apps entdeckt und die dann zwischendurch auch eingebaut, weil sie halt einfach das Korrigieren für uns Lehrer vereinfacht haben.	After that, we discovered other Learning Apps and incorporated them into our lessons because they simply made grading easier for us teachers.
UTAUT_Effort Expectancy (EE)	"the degree of ease associated with the use of the system" (2003, p. 450) = perceived ease or difficulty of using a digital tool (incl. technical issues)	Ja, also wenn es so Texte waren, war es natürlich leichter am iPad zu korrigieren bzw. wenn sie es mir als Dokument geschickt haben, habe ich es in Word dann wieder am Computer gemacht.	Yes, so, in the case of texts, it was of course easier to correct them on the iPad, or if they sent them to me as a document, I did it in Word on the computer.
UTAUT_Social Influence (SI)	"the degree to which an individual perceives that important others believe he or she should use the new system" (2003, p. 451) = belief that colleagues, admin, students, parents, etc. expect or encourage the use of digital tools	Und ich glaub, in in der Unterstufe also Sek 1, da wird eher Lehrer*innen-abhängig viel oder wenig digital gearbeitet, so wie ich das verstanden habe, ist es einem da eher ein bisschen freigestellt.	And I think that, in lower secondary school, the amount of digital work done depends more on the individual teacher. As I understand it, it's more or less up to them.
UTAUT_ Facilitating Conditions (FC)	"the degree to which an individual believes that an organizational and technical infrastructure exists to support use of the system" (2003, p.	Also im letzten Schuljahr hat es schon viele Unterrichtsstunden gegeben, wo ich nach 25 Minuten gemerkt habe, OK, die Stunde kann nicht digital stattfinden, das hat keinen Sinn, es sind noch nicht einmal alle Kids bei	So last school year, there were many lessons where I realized after 25 minutes, OK, this lesson can't be done digitally, it doesn't make sense, not all the kids can even access the Teams assignment because the Wi-Fi

	453) = availability of technical infrastructure, training, and support for using digital tools	dem Teams-Auftrag, weil das WLAN nicht genug Kapazität hat, das ja.	doesn't have enough capacity.
UTAUT2_ Hedonic Motivation (HM)	"the fun or pleasure derived from using a technology" (2012, p. 161)	Die Kinder haben auf jeden Fall Spaß und ich glaube, ihnen sagt doch die Form des Unterrichts oder die Art und Weise, dass wir eben die Möglichkeit haben, mit der Tafel zu arbeiten, schon sehr zu, vor allem, es ist ja etwas, was ihr Alltag ist, ja.	The children definitely have fun, and I think they really like that form of teaching, or the way we have the opportunity to work with the interactive whiteboard, especially since it's something that's part of their everyday lives.
UTAUT2_Price Value (PV)	"The cost and pricing structure may have a significant impact on consumers' technological use." (2012, p. 161) = perception of cost-benefit	Viele wissen einfach nicht, was sind jetzt die Kostenunterschiede, was kann man, was ist der Vorteil, wenn ich für ein Schulbuch dann plötzlich 6€ investiere vom Budget her.	Many people simply don't know what the cost differences are, what the options are, and what the advantage is if I decide to invest 6€ from my budget in a school textbook.
UTAUT2_Habit (HT)	"habit is a perceptual construct that reflects the results of prior experiences." (2012, p. 161) = automatic/routine use of a digital tool due to learning/prior experiences	Gerade wenn man die Chance hat, mit ersten Klassen das gut zu etablieren, muss man das, glaube ich, schon nutzen. Das hilft ihnen einfach für die nächsten Jahre, glaube ich, extrem.	Especially if you have the opportunity to establish this well with first graders, I think you have to take advantage of it. I believe it will be extremely helpful for them in the coming years.
UTAUT(2)_ Behavioral Intention (BI)	PE (=Performance Expectancy), EE (=Effort Expectancy), and SI (=Social Influence) influence Behavioral Intention (2012, p. 159) BI (Behavioral Intention) = intent to continue (or stop) using digital tools in (future) teaching	Meine Pläne für die Zukunft sind eigentlich, dass ich es nicht mehr vermindern möchte, glaube ich.	My plans for the future are actually that I don't want to reduce it any further, I think.
UTAUT(2)_Use Behavior (UB)	actual use (Use Behavior) of technology is influenced by Behavioral Intention and Facilitating Conditions (2003, p. 447) additionally it is influenced by Habit (2012, p. 160, see Research Model)	Ich verwende gerne Flashcards, aber eben digital, (…) aus dem Grund, weil es mir einfach zu mühsam ist, das jedes Mal auszudrucken und zu laminieren (lacht).	I like using flashcards, but digital ones, (...) because it's just too much trouble for me to print and laminate them every time (laughs).

Technological resources	Availability of devices (teachers and students)		
TR_students	devices available to students	Im ersten Jahr war es dann so, dass die Kinder quasi (…), naja, die meisten hatten nichts, die waren dann entweder am Handy online. Ein paar hatten dann doch einen Laptop.	In the first year, the kids were basically (...), well, most of them didn't have anything, so they were either online on their phones. A few of them did have laptops, though.
TR_teacher(s)	devices available to the teacher(s)	Ja, also ich habe gearbeitet mit meinem iPad und meinem MacBook.	Yes, I worked with my iPad and my MacBook.
Data about teacher			
Type of school and grades	---	also ich habe mit dieser Mittelschule gestartet und habe die die 3 Jahre durchgehabt und noch nicht gewechselt. Dritte bzw. vierte hauptsächlich.	so I started at this Compulsory Secondary School and have been there for three years and haven't transferred yet. Mainly third or fourth.
Subjects	---	Mein Zweitfach ist Ernährung und Haushalt. Nur jetzt in meiner jetzigen Schule unterrichte ich nur Englisch.	My second subject is nutrition and home economics. But at my current school, I only teach English.
Experience	---	ich unterrichte jetzt seit 3 Jahren	I have been teaching for 3 years now
Age	---	Ich bin jetzt 37	I am 37 now
Temporal phase			
T_post-covid	time after COVID-19	Was sich geändert hat, ist, dass die Schüler*innen eben jetzt alle Laptops hatten und dass unser WLAN noch immer nicht gut ist, aber zumindest kümmert sich mehr jemand drum, dass in jeder Klasse auch eines existiert. Sind wir sehr froh drüber (lacht).	What has changed is that the students now all have laptops and that our Wi-Fi is still not good, but at least someone is making sure that every classroom has access to it. We are very happy about that (laughs).
T_covid	time during COVID-19	Was waren hauptsächlich die Herausforderungen im Distance Learning? Was man macht mit Kindern, die man nicht erreicht.	What were the main challenges in distance learning? What to do with children you can't reach.
T_pre-covid	time before COVID-19	Es war so, dass ich sowieso schon ausgestattet war. Also ich hatte meine Sachen.	The thing was, I was already equipped. So, I had my things.
Function of tool: SAMR-based	what was the tool used for, what purpose did it have		
F_Substitution	Tech acts as (a) direct tool substitute, with no functional change (e.g. digital worksheet instead of	. . . ich habe teilweise von Kolleginnen Online-Bücher bekommen, (…) die haben wir dann auch gelesen, gemeinsam.	. . . some of my colleagues gave me online books, (...) which we then read together.

	paper) based of the SAMR model (link to Puentedura's slides: MSMA, LearningTechnologySAMRModel.key)		
F_Augmentation	Tech acts as (a) direct tool substitute, with functional improvement (e.g. a digital document with commenting funtions, etc.) based on the SAMR model (link to Puentedura's slides: MSMA, LearningTechnologySAMRModel.key)	. . . ich habe auch diese Cloud vom Wiener Bildungsserver genutzt, wo wir den Kindern halt auch Materialien zur Verfügung gestellt haben . . .	. . . I also used the cloud from the Vienna Education Server, where we made materials available to the children . . .
F_Modification	Tech allows for significant task redesign (e.g. collaborative wikis) based on the SAMR model (link to Puentedura's slides: MSMA)	Na, zum Beispiel, wir haben das Thema weather gehabt und dann haben wir weather reports geschaut und sie mussten selber einen erstellen in der Gruppe und dann auch ein Video davon machen.	Well, for example, we had the topic of weather, and then we watched weather reports, and they had to create one themselves in groups and then make a video of it.
F_Redefinition	Tech allows for the creation of new tasks, previously inconceivable (e.g. students making podcasts for global audiences, digital penpals, etc.) based on the SAMR model (link to Puentedura's slides: MSMA)	LearningApps, genau, wo du einfach, weiß nicht, ganz ganz kreative Sachen machen kannst, Puzzles lösen und frag mich was	LearningApps, right, where you can easily create, I don’t know, really creative things, solve puzzles, and whatnot

V. Interview Transcripts

1	**T1_Int_18.08.2023**
2	[Beginn:]
3	T1: (lacht)
4	K: Genau, gut. Also vielen Dank noch einmal, dass du dich zur Verfügung stellst für das Interview. Es wird, wie gesagt, circa 30 bis 45 Minuten dauern und gliedert sich in 3 Teile. Also zuerst so allgemeine Fragen zu deiner Person: Wie viele Dienstjahre du schon hast, welche Schulstufen du unterrichtest usw. Und dann, der Hauptteil gliedert sich eben auch, wie in der Umfrage in einen Teil, wo es darum geht, wie war es während der Pandemie online zu unterrichten bzw. digital zu unterrichten und wie ist es **jetzt** in deinem aktuellen Unterricht. Genau. Das Interview wird, wie gesagt, aufgezeichnet und alles, was du erwähnst, seien es jetzt Namen oder Schulnamen, was auch immer, wird dann eben vertraulich und anonymisiert verwendet. Stimmst du dem zu?
5	T1: Ich stimme zu.
6	K: Sehr gut. Gut, dann grundsätzlich in meiner Masterarbeit, wie du auch schon von meiner Umfrage weißt, geht es um die Verwendung von digitalen Tools im Unterricht, speziell im Englischunterricht und was jetzt ein digitales Tool überhaupt ist, ist eigentlich ein sehr breit gefächerter Begriff. Also das kann jetzt alles sein über das Gerät an sich, wo eben ein Tool verwendet wird, also ein Laptop, ein Smartphone, was auch immer, wie auch das Programm, das eben auf einem Gerät läuft, also das kann eben auch Moodle, Word, so ein Videokonferenz Tool usw. sein. Also das ist wirklich ein sehr breit gefächerter Begriff. Also wenn ich das erwähne im Interview, dann geht es eben sowohl um das Gerät als auch eben um ein Programm. Ja? Genau. Und der Fokus ist eben auf der Verwendung von digitalen Tools, wobei eben es um die Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen von Englischlehrer:innen in Österreich in der Unterstufe geht. Ja? Gut, hast du, bevor wir mit den konkreten Fragen starten, noch irgendwelche Fragen?
7	T1: Nö.
8	K: Gut, dann zum Einstieg mal: Wie alt bist du und welche Fächer außer Englisch unterrichtest du noch?
9	T1: Ich bin 28 und unterrichte in einer Mittelschule so ziemlich alles (lacht) fachfremd. Für das heurige Jahr sind geplant, eben wie gesagt Englisch, Werken, Biologie.
10	K: Gut, und wie viele Dienstjahre hast du jetzt schon angesammelt, bis jetzt?
11	T1: 3. Und ich starte jetzt im September mein viertes.
12	K: OK, und hast du immer schon in einer Mittelschule unterrichtet oder hast du davor andere Schultypen schon gehabt?
13	T1: Nein, also ich habe mit dieser Mittelschule gestartet und habe die die 3 Jahre durchgehabt und noch nicht gewechselt.
14	K: Das heißt auch eben seit Anbruch der Pandemie auch immer in derselben Schule eben.
15	T1: Genau.
16	K: OK. Welche Schulstufen unterrichtest du jetzt dann kommendes Schuljahr?
17	T1: Dritte bzw. vierte hauptsächlich.
18	K: OK, und da wird es auch Teamteaching geben. Oder bist du alleine?
19	T1: Teamteaching, vor allem in Englisch.
20	K: OK, vor allem in Englisch, also in den anderen Fächern eher nicht?

21	T1: Je nachdem. Wir haben in manchen Klassen I-Kinder, also mit SPF. Und dann sind wir halt auch zu zweit. Aber so richtiges Teamteaching halt hauptsächlich in Englisch.
22	K: Und das ist dann die I-Lehrerin oder ist das einfach nur eine zusätzliche Lehrkraft?
23	T1: Ja, es ist die I-Lehrerin, ist aber meist eine Person von uns aus dem Kollegium.
24	K: Mhm, OK. Gut, dann sind wir eh schon bei den Hauptfragen jetzt angelangt, also zu den Fragen zum Distance Learning **während** der Pandemie. Und wie du das auch schon von der Umfrage ein bisschen kennst, überschneiden sich dann die Fragen auch mit dem ein bisschen. Aber du hast jetzt halt die Gelegenheit, noch mehr zu erklären. Also weil über die Umfrage ist es eher eingeschränkt, was man dazu sagen kann. Also, du kannst alles vom Herzen reden, was du dazu weißt.
25	K: Zuerst einmal, wie hat es mit der technischen Ausstattung ausgeschaut, sowohl bei dir als auch bei den Kindern? Ist dir irgendwas zur Verfügung gestellt worden, musstest du dir alles selber kaufen, wie schaut es bei den Kindern da aus?
26	T1: Es war so, dass ich sowieso schon ausgestattet war. Also ich hatte meine Sachen. Im ersten Jahr war es dann so, dass die Kinder quasi (…), naja, die meisten hatten nichts, die waren dann entweder am Handy online. Ein paar hatten dann doch einen Laptop. Das war etwas schwierig. Und dann kam eben diese Geräteinitiative. Da haben dann immer mehr Kinder, also da wurden dann die Kinder tatsächlich ausgestattet in der zweiten Klasse. Beim ersten Dienstjahr habe ich ja mit den ersten Klassen angefangen in Englisch, und somit habe ich sie jetzt halt die Jahre immer weiter gehabt, also von der ersten bis jetzt in die vierte. Und sie hatten, wie gesagt, im ersten Jahr waren sie so gut wie gar nicht ausgestattet und im zweiten Jahr haben sie dann Geräte erhalten. Und da hatten wir dann auch als Lehrer die Möglichkeit, dass wir uns Geräte ausborgen, falls wir welche brauchen.
27	K: Und das hast du dann auch in Anspruch genommen, oder (…)?
28	T1: Nein, ich habe, also ich war immer ausgestattet und ich habe halt meine Geräte bei mir und meine Dokumente und all das oben, und von dem her war es nicht wirklich notwendig.
29	K: OK, und du hast dann hauptsächlich über einen Laptop oder Tablet, oder was hast du da alles verwendet?
30	T1: Ich habe mit einem Laptop gestartet, bin dann auf einen Stand PC umgestiegen (…) und habe auch zwischendurch mein iPad auch, also ich habe dann herumgeswitcht, je nachdem welches ich gerade gebraucht habe.
31	K: OK, was waren die Gründe dafür, dass du dann auf den Stand PC umgeswitcht bist?
32	T1: Weil es halt einfacher, also weil ich einen größeren Bildschirm hatte. Das heißt, wenn ich dann meine Vorbereitungen hatte oder so und die Konferenz parallel öffnen wollte, war es halt einfach übersichtlicher, habe aber dann zum Beispiel das iPad verwendet, wenn ich irgendetwas selbst mit der Hand schreiben wollte oder so, was ich ihnen erklären möchte, aber in Word etwas komplizierter verlaufen wäre, wenn man sich mit der Hand leichter tut, dann habe ich das iPad verwendet.
33	K: OK, also da hast du einen Stift auch wahrscheinlich.
34	T1: Genau.
35	K: Und hast du das dann zum Korrigieren auch verwendet oder eher nicht?
36	T1: Ja, also wenn es so Texte waren, war es natürlich leichter am iPad zu korrigieren bzw. wenn sie es mir als Dokument geschickt haben, habe ich es in Word dann wieder am Computer gemacht.
37	K: OK, also mit so Kommentaren, Anstreichungen.
38	T1: Genau. Markierungen, Kommentaren, (…) verschiedenen Farben.
39	K: Gut, und hast du vor der Pandemie schon genügend Kenntnisse, Fertigkeiten gehabt oder musstest du während der Pandemie dir selber Kenntnisse aneignen, wie man digital überhaupt unterrichtet?

40	T1: Nein (lacht), ich musste das alles selbst machen. Ich wurde quasi ins kalte Wasser geworfen, weil im März hat die Pandemie gestartet und ich habe im September angefangen zu unterrichten, das heißt, auch alle anderen Lehrer hatten (lacht) so gut wie keine Ahnung, das heißt, sie haben einfach alle von neu begonnen. Es war dann auch so, dass die meisten Lehrer dann (…) weil Anfang 2020 war ja das Ende des Schuljahres, wo die Pandemie angefangen hat, das zweite Semester, und dann haben die meisten auch mit so Lernpaketen gearbeitet, zumindest bei uns an der Schule, und haben halt so in der Schule Lernpakete aufgestellt, die sich die Kinder abholen konnten und erarbeiten mussten und nach einer Zeit wieder zurückbringen mussten. Das heißt, wieder im Papierformat, und erst dann im neuen Jahr hat sich dann auch meine Schule darauf geeinigt, dass wir Teams einheitlich verwenden und mehr mit dem arbeiten, die Termine dann, also die Stunden quasi dann auch wie Termine im Stundenplan eingeteilt gehabt, sodass tatsächlich die Schüler und Schülerinnen das Gefühl haben, OK es ist ein Stundenplan und von einem Meeting zum anderen Meeting hüpfen. Und das hat dann erst mit September 2020 angefangen. Das war dann für alle Neuland.
41	K: OK, das heißt, du hast auch von der Schule keine, also von der Direktion zum Beispiel, keine Unterstützung gehabt, wo sie gesagt haben, ja, ihr müsst jetzt die und die Schulungen besuchen, damit ihr euch auskennt. Du hast dir alles selber beibringen müssen.
42	T1: Genau, nein, keine Ahnung. Wir hatten dann einmal (…) hat dann schon unsere Direktorin eine Fortbildung organisiert, also eine SCHILF, wo wir teilnehmen **konnten**, wenn wir es gebraucht hätten, um die Funktionen von Teams kennenzulernen. Das war im Prinzip für mich aber keine Schwierigkeit, weil das meiste war selbsterklärend, das habe ich vorher eh schon gehabt. Besucht habe ich die Fortbildung dann dennoch, weil ich mir dachte, OK, vielleicht kommt ja doch noch was auf. Ich glaube, das Schwierige war auch noch dazu, das war das letzte Jahr unserer ehemaligen Direktorin vor der Pension, das heißt, sie hat sich noch weniger damit ausgekannt. Ja.
43	K: OK, hast du dich dadurch irgendwie allein gelassen gefühlt? Oder bist du eigentlich eh mit der Situation so zurechtgekommen, wie sie war?
44	T1: Ich bin eigentlich recht gut zurechtgekommen. Es war halt natürlich anfangs alles Neuland, man kommt aber recht schnell hinein. Ich war dann aber erleichtert, dass ich ja nicht die einzige bin, also auch die anderen Kolleginnen (lacht), dass ich halt das Gefühl hatte, OK, das ist halt mein 1. Dienstjahr und deshalb scheitere ich, sondern es war halt die Möglichkeit zu scheitern für alle gegeben (…) und so haben wir uns dann quasi gemeinsam da durchgekämpft und uns einfach unter Kolleginnen ausgetauscht. Ja, also das war (…)
45	K: Mhm.
46	T1: Aber je nachdem, wer halt was wusste, und das waren so kleine Funktionen, die wir dann halt mal wieder ausgetauscht haben. Aber im Großen und Ganzen war es ein mehr oder weniger selbst erlernen.
47	K: OK, und hast du da irgendwelche bestimmten Dinge getan, um das zu lernen, wie Tutorials angeschaut? Oder hast du dir die Programme einfach mal angeschaut und geschaut, was kann das überhaupt?
48	T1: Also in erster Linie bin ich eine, wo ich sage, OK, probiere es aus und schaue mal. So war es halt bei Teams zum Beispiel auch, weil das haben wir verwendet oder verwenden heutzutage noch immer. (…) Wie, also ich habe das einfach mal auch aufgemacht, durchprobiert und gewisse Funktionen, wo ich nicht genau wusste, kann man da noch ein bisschen mehr oder wie funktioniert das genau? Da habe ich mir dann YouTube Videos angeschaut, die halt explizit das Problem aufweisen, was ich hatte.
49	K: OK, gut, ja. (…) Wie hat dann eine typische Englischstunde ausgeschaut? Weil du hast zuerst gesagt, es hat diese Lernpakete gegeben und dann, wie es dann auf Teams umgeswitcht ist, wie hat dann so eine typische Englischstunde ausgeschaut?
50	T1: Wir haben variiert zwischen, ich glaube, immer freitags oder donnerstags haben wir geschaut, dass es halt eher so eine Online-Stunde ist. Weil wir haben halt mit Helbling viel gearbeitet, das heißt, sie hatten dann ihre Aufgaben zu erledigen, die Cyber Homework, das war zum Beispiel freitags immer wieder. Und sonst war es halt dann mehr eine Mischung aus Vortragen und die Schüler und

	Schülerinnen schreiben mit, in ihren Heften, und haben dann quasi ein Foto hochgeladen. Oder wenn es Texte waren, durften sie in ein Word-Dokument schreiben und dieses dann hochladen und abgeben.
51	T1: Das war es im Großen und Ganzen. Danach haben wir dann weitere Learning Apps entdeckt und die dann zwischendurch auch eingebaut, weil sie halt einfach das Korrigieren für uns Lehrer vereinfacht haben. Oder wenn eben Schüler und Schülerinnen das Problem mit dem Laptop oder mit dem Handy hatten, hatten sie trotzdem auch auf Teams die Aufgabe mit den Links und konnten sie trotzdem (…) erfüllen, oder ausprobieren zumindest.
52	K: OK, das heißt, du hast dann auch solche Angebote angenommen, wo man so automatisierte Ergebnisse hatte usw.?
53	T1: Genau, mhm.
54	K: Das heißt, Teams wurde dann hauptsächlich eben für die Videokonferenzen verwendet. Was waren dann, also habt ihr auch sowas wie Moodle verwendet oder ist alles über Teams gelaufen?
55	T1: Es ist so gut wie alles über Teams gelaufen, also Teams war quasi unsere Online-Schule.
56	K: Mhm, gut, und was waren dann noch so andere Medien, die du verwendet hast, wenn es jetzt um die Fertigkeiten geht, also um Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören?
57	T1: Also, Sprechen im Teams, über die Konferenz, hat sich ziemlich oft schwierig gestaltet, aufgrund Verbindungen (…) keine Ahnung, sie haben übers Handy gearbeitet und das Handy ist im Auto von Papa, der Papa ist in der Arbeit und solche Sachen. Oder, keine Ahnung, ja, Akku leer, sie müssen mal Akku-Ladekabel suchen, das dauert dann auch die ganze Stunde. Solche Sachen. Aber sonst haben wir halt hauptsächlich auch mit Helbling gearbeitet, dadurch dass die Bücher auch More-Bücher, dadurch, dass wir auch mit More-Büchern arbeiten, war das ziemlich praktisch. Und mit Videos und weiteren (…) mit liveworksheets.com gibt es jede Menge mit automatisierter Korrektur, und LearningApps.org war auch öfters, weil es halt auch ein bisschen spielerischer gestaltet.
58	K: OK, das heißt, es hat auf Seiten der Kinder technische Probleme gegeben, die den Unterricht ein bisschen erschwert haben. Hat es da auch Motivationsprobleme gegeben, allgemein am Unterricht teilzunehmen, oder wie hast du es geschafft, die Kinder zu motivieren, wenn überhaupt? Oder war es schwierig?
59	T1: Ich glaube, die Motivation war weniger das Problem, weil es war einfach: entweder die Schüler waren da und haben mitgemacht oder sie waren nicht da (…) und da war, hat sich nämlich auch die Kommunikation mit den Eltern auch noch mal schwierig gestaltet. Also man hat nicht nur die Schüler nicht erreicht, sondern die Eltern auch nicht.
60	K: Mhm.
61	T1: Die waren dann, habe ich das Gefühl, zeitweise auch überfordert, weil wir haben einige, also rund 80% unserer Schüler und Schülerinnen sind mit Migrationshintergrund und haben meist auch recht große Familien, das heißt auch zum Beispiel, wenn man die Kompetenz Sprechen versucht hat, irgendwie auszubauen, waren dann ziemlich viele Stimmen auch im Hintergrund zu hören. Das heißt auch, dass der Schüler oder die Schülerin konnte sich nicht tatsächlich konzentrieren. Und somit waren halt viel mehr andere Umstände, dass weniger die Motivation tatsächlich war, wobei ich glaube, wobei ich das Gefühl hatte, mit der Zeit, dass die Schüler und Schülerinnen motiviert waren, allein, dass sie sich hören. Weil die haben dann meist die Konferenz noch laufen lassen, wo halt quasi zwischendurch die Pause wäre, dass sie sich halt einfach austauschen können.
62	K: Mhm.
63	T1: Also das mit Mitmachen, die Motivation war jetzt weniger das Problem, aber das war noch erste, zweite Klasse Mittelschule, da sind sie noch etwas motivierter (lacht).
64	K: OK, das waren also die jüngeren Kinder dann.
65	T1: Genau.

66	K: Haben die Kinder sich dann überhaupt ausgekannt mit Teams, weil wenn die Lehrer schon schauen haben müssen, wie das alles funktioniert, was waren dann die Schwierigkeiten auf Seiten der Kinder?
67	T1: (…) Im Prinzip ist, haben sie es geschafft, weil wir es, wir haben nämlich alle Stunden im Kalender eingetragen, also sie hatten tatsächlich wie so einen Stundenplan und mussten nur draufklicken auf die Stunde und waren im Meeting drinnen. Ja, das war so, das haben sie hingekriegt. Das ging eigentlich recht gut. Anfangs gab es dann ein paar, die haben nicht genau gewusst, wohin sie drücken müssen, da muss ich auch ehrlich sagen, da haben sich die Schüler und Schülerinnen auch gegenseitig viel geholfen (…), weil sie sich dann eben am Telefon zum Beispiel angerufen haben, oder so.
68	T1: Dann waren halt sowas wie: Mikrofon einschalten, ausschalten, Kamera einschalten, ausschalten, zwischendurch wenn sie halt spielen oder sonst was (lacht), war dann die Kamera plötzlich auf, wenn sie sich mit den Geschwistern, also das Mikrofon war plötzlich an, als sie sich mit den Geschwistern gestritten haben oder solche Sachen. Das heißt, ob sie jetzt tatsächlich sehr motiviert waren und dabei waren, habe ich halt nie mitgekriegt. Anfangs haben wir gesagt, OK, lasst die Kameras an, das hat aber dann die Internetverbindung gestört (lacht), dann haben wir die Kameras wieder ausgeschaltet. Ja, solche Schwierigkeiten.
69	K: Gut, und welche Herausforderungen würden dir jetzt sonst noch einfallen diesbezüglich? Also egal, ob jetzt auf Seiten der Lehrer, im Kollegium eben, oder auf Seiten der Kinder.
70	T1: Jetzt im technischen Sinne, oder?
71	K: Allgemein auch im Sinne, also technisch oder eben vom Sprachenlernen jetzt, also um den Fokus jetzt auch mehr auf Sprachenlernen zu setzen.
72	T1: Ja, das in erster Linie war halt einfach dieses Know-how um die Technik, das heißt einmal das Ausstatten der Kinder. Dann eben das, dass sie halt auch wissen, wie damit umzugehen ist. Manche wussten das halt auch schon, manche dann doch nicht. Ebenso was wie zum Beispiel Texte schreiben, einige die, die es schon kannten, haben es halt dann in Word gemacht, ja, wobei sie dann zwischendurch halt Digi-Stunden hatten, wo es dann die Lehrerin, die Kollegin ihnen dann auch erklärt hat und versucht hat beizubringen, dann ging das halt schon etwas leichter, aber das sind halt so die, dieses Grundwissen, das einfach fehlt, und die Ausstattung. Das waren so die größten, oder sind halt heutzutage auch noch immer die größten Schwierigkeiten.
73	K: OK, und im Bezug auf Sprachenlernen hast du das Gefühl gehabt, dass es mehr gestockt hat als jetzt in deinem jetzigen Unterricht?
74	T1: Ja, weil einfach diese Kommunikation einfach zwischen Lehrer und Schüler und unter den Schülern und einfach, dass man die – Sprachen wollen halt gesprochen werden, wollen gelebt werden. Ja, und wenn man dann eben schon Schwierigkeiten hat mit, OK, er hat nicht mal einen Computer und dann macht er es am Handy und dann funktioniert das Internet nicht oder sonst was, kommt man gar nicht mal dazu, dass man halt Sprache spricht, mit der tatsächlich dann ausführlich arbeiten kann und eben noch den, das hat halt alles so den Sprachfluss gestört.
75	K: Mhm.
76	T1: Finde ich, also in der Klasse merkt man es halt schon, dass es viel leichter verläuft.
77	K: Und dein Fokus ist dann eben auch eher auf Sprechen und Hören gewesen, und wie hat es dann halt mit Lesen und Schreiben noch ausgeschaut? War das irgendwie ein Problem?
78	T1: Das war, das Schreiben war sogar etwas leichter, ja, wobei es halt auch schwierig ist, als Lehrer oder Lehrerin zu kontrollieren, ob das Kind das halt selbst geschrieben hat oder nicht. Ja, man sagt, OK, sie können mir halt trotzdem über Word oder ein Foto zumindest von den Texten schicken. Hören- und Lesekompetenz waren dann mehr halt auch Online-Aufgaben, die sie dann halt immer wieder machen konnten. Das war eigentlich auch, das ist recht gut gegangen, mit Hören und Lesen, das Sprechen war das schwierigste und das Schreiben solala, je nachdem.
79	K: OK, das heißt, es hat so ein Mix aus synchronen und asynchronen Teilen gegeben und dementsprechend waren auch die Fertigkeiten aufgeteilt.

80	T1: Genau.
81	K: OK, welche Vorteile hat es denn jetzt gegeben in dem ganzen Distance-Learning?
82	T1: Ich habe das Gefühl, dass sich auch die Technik viel mehr jetzt auch im Unterricht etabliert hat, also nicht nur eben bei jenen, die es halt sowieso gemacht hätten, sondern auch bei jenen, die sich vielleicht dagegen gesträubt hätten, oder haben sogar vorher schon, dann durch die Pandemie **gezwungen** waren, die Technik einzusetzen, und jetzt quasi sogar die Freude daran erkennen, weil halt gewisse Dinge einfacher sind, ja, man kann, man hat eben zum Beispiel die Möglichkeit, ihnen extra Übungen zu geben, ja, an gewisse Kompetenzen angepasst, an gewisse Fertigkeiten angepasst, an das Niveau angepasst, ja, wo sie dann auch automatisch ihr Feedback gleich kriegen, das heißt, ich habe keinen Zettel, den ich hergebe, zuerst korrigieren muss und dann zurückgebe. Bis ich ihn zurückgebe, haben sie schon vergessen, warum sie, worum es ging auf dem Worksheet, sondern sie kriegen automatisch die Antwort zurück und da habe ich erst gesehen, sind sie auch ein bisschen motivierter, das wieder richtig zu stellen, ja, also wenn sie gleich kriegen, OK, 9 sind richtig, eine ist falsch, es muss, naja, und jetzt probiere ich es noch einmal und probiere es noch einmal. Was ist da falsch? Das heißt, bei den Cyber Homeworks bei Helbling war es dann auch oft so, dass wir dann das noch immer eingeführt haben, das heißt, jeden Freitag machen wir diese Cyber Homeworks, damit sie ihre Übung, ihre Computerstunde haben, sie wollen einfach am Computer arbeiten. Und das motiviert sie auch ein bisschen mehr, als nur diese Zettel ausfüllen und schreiben und dann sind sie auch wirklich sehr, arbeiten sie sehr filigran, um zu schauen, weil du hast das Problem beim Computer, wenn du es groß schreibst oder klein, anstelle des richtigen, gilt es als falsch. Es ist falsch, ja, also es kann nicht sein, OK, du bist der Lehrer, sagst, na ja, ich weiß, was er gemeint hat.
83	K: Mhm.
84	T1: Das geht beim Computer nicht. Also da musst du wirklich präzise arbeiten und das fördert das auch, ja, dass sie dann halt auch sich überlegen, na gut, warum ist das jetzt falsch, weil eigentlich weiß ich es ja eh, wie es geht. Was, zum Beispiel, bei einem üblichen Zettel nicht so der Fall ist. Also sie sind motivierter, ist es halt leichter die Korrekturaufgaben zu erfüllen und es variiert auch an der, na wie heißt es denn (…) an der Form der Aufgaben, ja. Also wenn sie zum Beispiel Vokabel haben, kannst du auf einem Worksheet, auf einem Blatt Papier nicht so viel wie eben online. Also du kannst halt zuordnen, du kannst halt Vokabeln fliegen lassen, die du fangen musst, die richtigen, und solche Sachen. Ja, es ist viel aktiver gestaltet.
85	K: Also so spielerische Elemente meinst du?
86	T1: Genau, mhm, also für den Sprachgebrauch natürlich auch, weil es ja ziemlich für eine Sprache brauchst du ziemlich viele Vokabeln. Weil einfach das Gefühl, dieses Vokabeln lernen ist halt auch eines der schwierigen und einfach **langweiligen** Sachen und durch einfach, durch dieses Online-Angebot, auch von Helbling beispielsweise, ist es viel aktiver. Ja, also man kriegt, es ist mehr ein **passives** Lernen als tatsächlich aktiv dazusitzen und eine Liste auswendig zu lernen.
87	K: Ja, gut, dann sind wir eigentlich bei dem Teil fast am Ende. Eine Abschlussfrage hätte ich noch. Und zwar, du hast gesagt, du unterrichtest eben auch andere Fächer außer Englisch, fandest du, dass das Unterrichten von Englisch dann leichter war oder das Unterrichten von den anderen Fächern?
88	T1: Englisch war dahingehend einfacher, weil eben das Unterrichtsmaterial oder die Bücher, die wir verwenden, einfach viel mehr geboten haben. Eben mit diesen Cyber Homeworks und dem, was jetzt zum Beispiel im Fach Biologie schwieriger war. Ja, da musste ich dann schon, also weil Helbling, das schon sehr gut ausgebaut hat, mit allem Möglichen, was halt zusammengehört und Vokabelspielen und past forms spielerisch üben und die Cyber Homeworks und passend zum Buch und das Buch kannst online auch aufmachen und alle Listening und Readings nochmal machen und alle Aufgaben noch einmal machen, ja, also da war einfach schon so viel geboten, dass man eigentlich selbst nicht viel mehr suchen musste, was in den anderen Fächern aber schon der Fall war. Ja, also zum Beispiel in Biologie, da musste ich durch die LearningsApps oder weitere Worksheets und Aufgaben schon viel mehr, mehr das Internet durchforsten, ja, bzw. bei gewissen Sachen wie Werken, hatte ich auch ein Jahr, was halt eher ein Praxisteil ist, noch schwieriger war online zu erfüllen, ja.

89	K: Hast du dann Werken überhaupt online gescheit unterrichten können oder ist das eher flachgefallen?
90	T1: Mal so, mal so. Ja, es war eher, es ist eher flachgefallen. Also wir haben dann anfangs mehr so, wie verhalte ich mich im Werkraum, welche Werkzeuge gibt es oder sonst was, also wenn sie wirklich frisch von der Volksschule gekommen sind, dass Basics und das ist nicht schlecht, das durchzunehmen. Dann gab es, hat man natürlich versucht, mit auch Papier und Schere und Kleber ein bisschen was zu basteln oder zu machen. Es war mehr dann Basteln als Werken, auch dahingehend waren die Schüler nicht sehr gut ausgestattet zuhause. Das war auch etwas schwierig. Allein schon das Malen, weil, keine Ahnung, keine Buntstifte, keine Filzstifte (lacht). Ja, also das ist halt dann eher flachgefallen, einmal haben sie sogar, einmal da hat es geschneit, habe gesagt, geht raus, baut so einen Schneemann und schickt ihn mir (beide lachen), weil ja (lacht) viele Möglichkeiten hat man nicht, Holz, Metall, das war halt ein bisschen hinten nach, ja (lacht).
91	K: Das heißt, Englisch auf jeden Fall einfacher.
92	T1: Genau.
93	K: OK, gut, dann, wie sieht's denn heutzutage mit der technischen Ausstattung aus? Hat sich die Pandemie eben positiv ausgewirkt auf vermehrte technische Ausstattung, was jetzt auch die Kinder anbelangt, die Lehrer anbelangt?
94	T1: Ja, auf jeden Fall. Also wie gesagt, einige Kolleginnen, die sich normalerweise gegen neue Sachen sträuben (lacht), die neue Technik, die vor allem auch im höheren Alter sagen, na ja, das brauche ich jetzt nicht mehr (lacht), die letzten paar Jahre, finden es recht witzig. Eine Kollegin, die war, die ist auch etwas älter, die hat, die war sehr froh sogar, dass ich dann mich online so gut ausgekannt habe, ja, die habe ich im Teamteaching in einer Klasse, die hat dann sogar Dinge für sich entdeckt, dieses auf iSLCollective gibt es so Videos mit, die halt interaktiv gestaltet sind. Die hat sie für sich entdeckt, das liebt sie **total**, ja, also es hat auch ein bisschen so den Horizont der Lehrer geöffnet, nicht alles, was neu ist, ist scheiße (lacht). Und andererseits hat es auch bei den Schülerinnen und Schülerinnen, dass sie halt einfach mehr mit den Geräten ausgestattet sind, auch vor allem durch die Geräteinitiative, dass halt wirklich alle auch Geräte kriegen, wir dann auch schauen, dass wir ihnen das alles beibringen und natürlich vereinfacht das den Unterricht auch, oder man kann sie halt leichter motivieren, wenn wir sagen, heute in Englisch schreiben wir halt nicht ins Heft, sondern ihr dürft es in Word schreiben, ja, ist für sie halt schon so ein riesen, eine Riesenfreude. In Mathe haben sie es zum Beispiel jetzt auch, haben die Mathe-Lehrer das letzte Jahr auf die Helbling-Bücher gewechselt, das ist, da sind sogar auch Online-Aufgaben und sie haben gesehen, dass die Technik dann doch einiges auch für Lehrer erleichtern kann, wenn die Schüler eben automatisch das Feedback kriegen und die Lehrer dann somit auch etwas erleichtert werden, was jetzt Korrekturaufgaben betrifft, weil es halt vor allem wichtig ist, dass sie gleich das Feedback kriegen. Also es hat viele positive Eigenschaften gebracht.
95	K: Das heißt, die Schüler und Schülerinnen haben dann auch ihre Geräte immer dabei.
96	T1: Genau, bei uns sind sie, also bei uns in der Schule, dadurch, dass wir auch einen Technikschwerpunkt haben, ist es wichtig, dass sie immer Laptops mithaben. Wir haben zwar auch noch Digi-Räume, wo wir im schlimmsten Fall ausweichen können, oder die Digi-Stunden finden dann am Computer auch statt, aber wir arbeiten hauptsächlich auf den eigenen Laptops. Ja, also da hatten wir auch schon zeitweise das Problem, dass unser Smart Board nicht gegangen ist, weil unsere Klassen sind auch mit Smart Boards ausgestattet, und dann habe ich einfach mein, am Computer, am Lehrercomputer vorne einfach eine Konferenz geöffnet und meinen Bildschirm geteilt. Ja, also das erleichtert doch einiges, wo ich sage, OK, jetzt habe ich zwar einiges vorbereitet, das Smart Board funktioniert nicht, aber wir können das trotzdem irgendwie teilen. Auch Konferenzen haben wir zeitweise auch online nachmittags, wenn es recht spät wird, damit wir nicht noch mal alle in die Schule müssen oder länger bleiben müssen. Also es hat sich schon recht gut etabliert, um einfach das Leben zu vereinfachen.
97	K: Das heißt, die Smart Boards habt ihr dann erst nach der Pandemie oder währenddessen bekommen oder wann?

98	T1: Die, also als ich gekommen bin, die waren schon mit Smart Boards ausgestattet, also die dürften schon da gewesen sein, die wurden gesponsert.
99	K: Und die verwendest du eben auch regelmäßig im Unterricht, eben als Tafel, Wiedergabegerät, was auch immer ist //
100	T1: // Genau. //
101	K: // zur Verfügung gestellt. Ah, ok.
102	K: Würdest du das Smart Board auch einer normalen Tafel bevorzugen oder würdest du auch mit einer normalen Tafel arbeiten können, jetzt wo du das Smartboard kennengelernt hast?
103	T1: Ich muss ehrlich sagen, ich bin ein Fan von Kreide und Tafel. Also ich schreibe auch recht gerne auf der Tafel (lacht), ich weiß aber, dass das Smart Board viel mehr Möglichkeiten bietet, gerade eben so interaktiv, eine Kollegin, die bereitet für jede Stunde eine PowerPoint vor, ja, sie hat ihre Stunde durch die PowerPoint aufgetaktet und man hat halt einfach den Fokus der Schüler und Schülerinnen einfach schneller am Smart Board als auf der normalen Tafel.
104	K: OK. Das heißt, ihr habt beide Arten von Tafeln im Klassenzimmer oder nur das Smart Board?
105	T1: In jeder Klasse ist ein Smart Board und ein Whiteboard und ich glaube, ein paar Klassen haben sogar eine normale Tafel statt dem Whiteboard. Also je nachdem, wir wurden eigentlich sehr ersetzt, ich glaube, es sind nur noch 3 normale Tafeln, die wir haben, also die sind am aussterben (lacht). Leider (lacht).
106	K: (lacht) Ja. Bei uns in der Schule liegen auch überall Kreideboxen herum, obwohl wir, glaube ich, keine einzige Kreidetafel hätten, um diese Kreide zu verwenden (lacht). Na ja.
107	T1: Schade (lacht).
108	K: Ah, im Werkraum ist, glaube ich, eine normale Kreidetafel.
109	T1: Ja, bei uns auch (lacht).
110	K: Gut, das heißt, wie würdest du auf einer Skala von 1 bis 10 sagen, dass das digitale Lernen heutzutage präsent ist im Englischunterricht?
111	T1: Bei mir, eine 10. Also das ist da, das versuchen wir auch viel zu verwenden. Dennoch wird auch von Seiten der Direktion Wert gelegt, dass wir auch in die Hefte und Bücher schreiben, vor allem dadurch, dass die Bücher auch gezahlt werden, dass sie halt verwendet werden. Aber sonst versuchen wir, das bestmöglich einzubauen und so viel wie möglich.
112	K: Und was genau, also was konkret wird dann verwendet? Welche Geräte, also die Kinder haben eben ihre eigenen Laptops und dann welche Tools verwendet ihr dann hauptsächlich?
113	T1: Also sie haben ihre Geräte, wir verwenden Teams, um auch Aufgaben zu stellen, für die, die krank sind, zum Beispiel, dass sie wissen, OK, wo waren wir heute, was haben wir gemacht, oder wenn wir sagen, OK, wir stellen jetzt Arbeitsaufträge, dann haben sie das halt am Computer, können das dann da hochladen, wir arbeiten mit den Helbling-Programmen, mit digi4school, wo sie die Bücher auch online öffnen können. Dann verwenden wir, oder ich persönlich, liveworksheets, LearningApps, Anton und ebenso Word, Excel und das übliche mit PowerPoint, genau // K: Recht viel eigentlich. //, dann halt das Internet für Recherchen und so.
114	K: Mhm. Und was, welchen Vorteil haben die Dinge dann? Also du hast vor allem von Feedback und weniger Korrekturaufwand gesprochen, gibt es da sonst noch irgendeinen Vorteil? Oder was hast du für ein Gefühl, was die Kinder jetzt für einen Vorteil haben?
115	T1: Sie haben auf jeden Fall mehr Freude daran, am Laptop zu arbeiten, sobald es heißt „Laptop“ ist, freuen sie sich, egal, was wir da tun, auch wenn es ein Text schreiben ist, was sie normalerweise im Heft total hassen. Es hat auch den Vorteil, wenn, keine Ahnung, sich irgendwer verletzt oder sonst was oder eine gebrochene Hand hat, trotzdem am Computer mitmachen kann und mitarbeiten kann, das

	heißt, er ist körperlich in dem Sinne auch nicht eingeschränkt, mitzuwirken. Ja, es ist halt auch wie gesagt leichter die ganzen Informationen zu teilen (…).
116	K: Hast du dadurch auch weniger Zettelwirtschaft oder hast du trotzdem noch auch analoges Material? Also es wird ja gefördert, sozusagen, dass die Bücher trotzdem noch verwendet werden und die Hefte, aber //
117	T1: // Genau. //
118	K: // musst du dann selber noch Kopien herstellen oder eher weniger?
119	T1: Ich würde am liebsten gar keine Kopien mehr erstellen. Trotzdem sind auch unsere Schularbeiten im Papierformat, das heißt, aus **taktischen** Gründen schaue ich trotzdem, dass wir Sachen dann auch ins Heft schreiben oder **dass** wir schreiben, ja, weil bei gewissen Schülern (lacht) muss ich trotzdem noch die Schrift lesen können, wenn die Schularbeit kommt (lacht). Ja, also, da hat es, glaube ich, trotzdem, oder habe ich zumindest das Gefühl, dass sie trotzdem ein bisschen schreiben müssen, um dann für die Schularbeit gut vorbereitet zu sein, damit es dann nicht daran scheitert, dass ich ihre Os und As nicht auseinanderkenne oder sonst was, ja, (…) oder nicht nur digital eingeschränkt sind, weil halt doch einige Sachen wieder in Papierformat sind. Und ich bin dann auch gern mal eine Kreative mit Malen und Basteln oder sonst was, ja, also das baue ich dennoch trotzdem gerne wieder ein, dass dann doch ein bisschen motorisch gearbeitet wird und nicht nur der Fokus am Laptop ist, oder in Bewegung eben mit Laufdiktaten oder so, also trotzdem bisschen (...)
120	K: Aktiv.
121	T1: Genau (lacht).
122	K: Und hat sich deine Einstellung gegenüber Technik geändert aufgrund der Pandemie? Also was hast du überhaupt so von der Uni irgendwie mitbekommen? Also war das für dich von vornherein klar, OK passt, ich werde digitales Lernen in meinen Unterricht einbauen, wenn ich dann mal zu arbeiten anfange oder hat sich die Begeisterung eher jetzt in letzter Zeit gesteigert?
123	T1: Ah, nein. Also ich war von Anfang an eigentlich eingestellt darauf, dass ich unbedingt digitale Medien auch, also meinen Unterricht, wie gesagt, ein bisschen moderner (lacht) gestalte, ja.
124	K: Und das hat sich dann auch noch verstärkt durch die Pandemie oder durch das erzwungene digitale Lernen?
125	T1: Ich habe halt einfach durch dieses, dadurch dass das dann halt einfach komplett auf online umsteigt, ja, war man auch gezwungen, mehr oder weniger, genug Ressourcen zu finden und auch ein bisschen zu variieren und nicht nur einen Online-Vortrag zu haben, und dadurch glaube ich schon, dass ich einiges gefunden habe oder entdeckt habe, was ich vielleicht ohne Pandemie nicht so gefunden hätte, dadurch, dass ich halt dann nicht so eine intensive Recherche durchgeführt hätte wie eben gezwungenermaßen durch die Pandemie und um nur online lernen.
126	K: Und du hast eben auch das Gefühl, dass sich die, das digitale Lernen während der Pandemie auch positiv auf das jetzige Unterrichten bei anderen Lehrern, also nicht nur bei dir, eben ausgewirkt hat.
127	T1: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Also bei den anderen Lehrern die Form des Unterrichtens. Ja, also ich sehe es auch an der Motivation der Schüler, dass das (…), dass die Pandemie das sehr ausgebaut hat, durch dieses online Arbeiten.
128	K: OK, wie war das nochmal mit den Klassen? Du hattest welche während der Pandemie und die sind dann aber auch ins normale Unterrichten dann umgestiegen mit der Zeit, oder?
129	T1: Genau.
130	K: Und hast du da irgendwie, weiß nicht, eine Veränderung gemerkt im Sinne von, sie haben eigentlich **genug** für eine Zeit lang von dem ganzen digitalen Zeug oder waren sie es eh schon so gewohnt, dass es da keine Probleme gegeben hat?

131 T1: Nein, da hat es überhaupt keine Probleme gegeben. Sie **wünschen** sich das sogar **mehr**, ja, was ich auch verstehen kann, wobei bei einigen eher der Wunsch ist, damit sie halt heimlich spielen können (lacht). Aber, ja, sorry [kurze Ablenkung von etwas außerhalb des Interviews].

132 T1: Nein, also das hat da irgend dahingehend habe ich, hätte ich nichts gemerkt.

133 K: OK und //

134 T1: // Sie können nicht genug davon kriegen (lacht).

135 K: (lacht) Also, ich wollte gerade fragen, ist es schon **normal**, Technik zu verwenden?

136 T1: Ja.

137 K: OK, also das hat sich jetzt schon normalisiert, als wie würde man, keine Ahnung, das Buch hernehmen und **darin** eine Übung machen.

138 T1: Genau.

139 K: OK.

140 T1: Genau, wie gesagt, bei uns auch, dadurch dass wir einen Technik Schwerpunkt haben, ist es sogar Pflicht mindestens eine Stunde pro Woche in jedem Fach eben zumindest den Laptop zu verwenden.

141 K: OK.

142 T1: Und dadurch ist es für sie normal. Die müssen das immer mithaben.

143 K: Mhm, und gibt's da jetzt in der Schule noch weitere Initiativen, um das noch mehr zu verstärken? Oder ist jetzt einmal so ein Punkt angelangt, wo man glücklich mit der Situation ist?

144 T1: Nein, also das hat sich jetzt, also das letzte Jahr jetzt hat eben die Direktion bestimmt „zumindest eine Stunde“. Da hat sich das dann sogar verstärkt. Vorher war es halt OK, naja, verwendet es und dann wurde es halt konkretisiert. Und jetzt wird sogar darauf geschaut, dass man halt umso mehr, umso besser, natürlich als Technik-Schule sollte man das halt (lacht).

145 K: OK, gibt es trotzdem Kollegen, die sich dagegen sträuben oder die Schwierigkeiten damit haben?

146 T1: Ja, wir haben eine Deutschlehrerin, die plädiert auf Schreiben und schreibt auch auf der Tafel. Und sie hätte gerne am liebsten eine normale Tafel in der Klasse, ja.

147 K: Was sind so ihre Gründe dafür? Hast du dich da mal mit ihr ausgetauscht oder weißt du es nicht so genau?

148 T1: Naja, will sie nicht, mag sie nicht. Und so wie es ist. Und sie müssen schreiben, sie müssen schreiben lernen, wie sie schreiben können. Für Deutsch muss man schreiben können und nicht irgendwas da online.

149 K: OK, hast du persönlich noch vor, dich weiterzubilden, auch im Speziellen mit digitalem Lernen im Fremdsprachenunterricht oder auch eben in anderen Fächern, was sich da vielleicht ändern könnte?

150 T1: Was jetzt aufgekommen ist, wo ich im Oktober eine Fortbildung plane, ist vor allem zur künstlichen Intelligenz und mit ChatGPT, dass das halt, wie man das halt auch in den Unterricht einbauen kann bzw. jetzt schon einige Schüler und Schülerinnen verwenden, um Texte zu schreiben oder sonst was. Also dahingehend, glaube ich, wird sich noch einiges tun und verändern. Schauen wir mal, was auf uns wartet (lacht).

151 K: Das heißt, du planst auch, dass du sowas einsetzen würdest (…) im Unterricht.

152 T1: Ja, also mal schauen, was für Möglichkeiten es bietet, was man da machen kann. Ich glaube, das ist noch sehr ausbaufähig. Und natürlich, wenn ich auf Fortbildungen oder solche Sachen stoße, wo es halt auch um mehr Möglichkeiten gibt, online zu arbeiten, habe ich schon vor, das auch umzusetzen. Ich glaube, da ist auch generell viel Potenzial.

153 K: OK, also auch aktiv eben, was kann man alles machen, einsetzen //

154 T1: // genau.

155 K: OK, und reflektierst du dann auch darüber, wie sich das auf deinen Unterricht eben auswirkt? Also bzw. wie machst du das dann? Wie beurteilst du dann was, was sich bewährt hat, was nicht?

156 T1: In erster Linie schaue ich mir mal die die Momentansituation an, also wie kommt das bei den Schüler und Schülerinnen an, ja, wie gestaltet sich die Stunde, ja, sind, ist es dann langweilig und sie spielen halt hinterher oder arbeiten sie tatsächlich? Und dann im Nachhinein zu schauen, OK, naja, wenn wir das jetzt umswitchen und auf einem Zettel machen, ob sie es genauso können, ja, um den Lernerfolg einfach zu eruieren, ja, und so sehe ich dann, OK, welche Apps kommen für was halt mehr in Frage und wo halt für weniger. Und dann schaue ich mir das halt einfach an und überlege, wo ich was wie am besten einsetze oder vielleicht sogar weglasse.

157 K: OK, das heißt, welche konkreten digitalen Tools gäbe es jetzt, wo du sagst, die werde ich in meinem Unterricht auf keinen Fall mehr weglassen?

158 T1: Auf jeden Fall die Helbling e-zone, die bleibt mir. Liveworksheets, LearningApps, da muss man halt ein bisschen mehr dann drüberschauen. (…) Ja, weil das halt dann doch, vor allem auch Liveworksheets und Helbling e-zone auch wirklich alle Kompetenzen abdecken, halt außer das Sprechen. Aber du kannst lesen, du kannst hören, du kannst Grammatik ausfüllen und dann wäre halt nur noch das Sprechen, was halt dann noch mehr oder weniger offen wäre.

159 K: Mhm. OK, das heißt alle Fertigkeiten außer Sprechen deckst du momentan gut mit digitalen Tools eigentlich ab?

160 T1: Ja.

161 K: OK, und woran scheitert es dann beim Sprechen? Also es gibt ja auch zum Beispiel sowas wie Podcasts aufnehmen oder allgemein so Audioaufnahmen aufnehmen, herumschicken. (…) Oder (…) findest du das eher nicht so toll?

162 T1: Das habe ich jetzt noch nicht so für mich entdeckt, (…) weil (…) Warum eigentlich? [Anm. Frage eher zu sich selbst geflüstert.] Ja, ich glaube, das ist, ich bin halt mehr ein ein ein Fan von wir sprechen tatsächlich miteinander und nicht ich nehme etwas auf und das dauert dann, ja, ich lasse sie gerne auch selber untereinander sprechen oder in der Englischstunde gerne mal versuchen, einfach nur viel Englisch zu sprechen. Da habe ich das, zumindest ich, das Gefühl das klappt besser oder aktiviert die Hirnareale einfach mehr, um einfach aus sich herauszukommen, weil meist dieses Sprechen viel Selbstvertrauen und Selbstüberzeugung erfordert. Das heißt, wenn ich zu Hause sitze und mich aufnehme, geht das natürlich leichter. (…) Aber sich zu überwinden, dass das fehlt ein bisschen, weil wenn sie dann halt doch irgendwo anders dann unterwegs sind oder so und mit jemandem reden müssen, also vertrauen sie sich das nicht und einfach ihnen diesen diese Angst vor diesem falschen Sprechen zu nehmen, bin ich halt eher ein Fan von in der Stunde zu sprechen.

163 K: Gut, das heißt eher dialogisches Sprechen als jetzt monologisches //

164 T1: // genau.

165 K: Mhm, OK, ja, cool. Gut, also von meiner Seite wäre es das jetzt mit den Fragen. Gibt es von deiner Seite noch Fragen oder gibt es noch irgendein Schlusswort, das du unbedingt loswerden möchtest?

166 T1: Nein, eigentlich nicht.

167 K: Mhm, gut, dann danke auf jeden Fall noch mal für das Interview. Ich breche jetzt die Aufzeichnung ab.

168 T1: Bitte.

169 [Ende:]

1	**T2_Int_21.08.2023**
2	[Beginn]
3	T2: Ja, habe ich verstanden.
4	K: So, recording in progress. Genau. Also danke noch einmal, dass du dich für das Interview zur Verfügung stellst. Es wird circa 30 bis 45 Minuten dauern und gliedert sich in drei Teile. Das heißt, zuerst so ein paar persönliche, allgemeine Fragen zu deiner Person und dann Fragen zum digitalen Lernen während der Pandemie und dann Fragen zum digitalen Lernen jetzt, also jetzt in deinem Englischunterricht. Das Interview wird, wie jetzt schon, aufgezeichnet. Alle Daten und Namen werden aber natürlich vertraulich und anonymisiert verwendet. Bist du damit einverstanden?
5	T2: Ich bin damit einverstanden.
6	K: Sehr gut. Also grundsätzlich geht es in meiner Masterarbeit um die Verwendung von digitalen Tools im Englischunterricht während der Pandemie, so wie jetzt danach. Im Fokus stehen die Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen von Englischlehrer*innen. Das heißt, welche Veränderungen in Bezug auf den digitalen Unterricht hat es seit der Pandemie gegeben? Kurz zur Begrifflichkeit: Was meine ich überhaupt, wenn ich digitales Tool sage? Grundsätzlich ist es ein sehr allgemeiner Begriff, der sowohl das Gerät – also einen Laptop, ein Tablet, ein Smartphone – beschreibt oder eben das Programm, das auf so einem Gerät läuft, also ein Videokonferenztool, wie MS Teams oder Zoom, oder Microsoft Word oder irgendwelche Lern-Apps. Also das ist ein sehr breit gefächerter Begriff. Und ich werde aber meistens eher das Programm meinen damit. Also wenn ich Gerät meine, ist es wirklich das Gerät und digitales Tool ist dann halt eher das Programm, das dann auf einem Gerät läuft.
7	T2: Mhm, passt.
8	K: Hast du, bevor wir in die Fragen starten, noch irgendwelche Fragen?
9	T2: Habe ich nicht.
10	K: Sehr gut. Dann zu deiner Person: Wie alt bist du und seit wann unterrichtet du schon?
11	T2: Ich bin 30 und ich unterrichte seit Februar 2020.
12	K: OK, also gleich in die Pandemie gestartet (lacht).
13	T2: Ja. (lacht) Fünf Wochen Vorsprung (lacht).
14	K: Bitte?
15	T2: Fünf Wochen Vorsprung hatte ich.
16	K: Na schön (lacht). Welche Fächer außer Englisch unterrichtest du noch?
17	T2: Das ist schon kompliziert. Willst du das wissen seit 2020 oder lieber aktuell?
18	K: Und du könntest mal sagen, welche Fächer du während der Pandemie, also seit 2020 unterrichtet hast und was jetzt dann im kommenden Schuljahr auf dich zukommt.
19	T2: OK. Also ich bin von 2020 bis dieses Schuljahr an einer Mittelschule gewesen, wo es ja üblich ist, dass man **nicht nur** oder **nicht** seine studierten Fächer unterrichtet. Und gestartet habe ich gleich quasi im Corona-Jahr 1 mit nur Englisch. Während der Pandemie ist es eigentlich dann eh fast nur Englisch gewesen. Sport ist dann dazugekommen und mit der Zeit dann auch B.E., Werken, Geografie, Geschichte (...) ja, und Sport. Und, genau, Sport ist mir geblieben und Englisch war die Konstante.
20	K: Und deine geprüften Fächer sind?
21	T2: Meine geprüften Fächer sind Englisch und Geschichte und nach dem Schulwechsel, jetzt, werde ich im nächsten Schuljahr auch quasi nur Englisch, Geschichte und halt Digitale Grundbildung unterrichten.

22	K: OK, das heißt, Schulwechsel. Du hast eben bis jetzt in einer Mittelschule gearbeitet und ab kommendem Schuljahr arbeitest du wo?
23	T2: Arbeite ich in einer AHS.
24	K: OK, und da ist es dann Unterstufe, Oberstufe, gemischt?
25	T2: Es wird dann gemischt sein. Großteils Unterstufe, aber nicht nur.
26	K: OK, das heißt, in der Mittelschule wirst du wahrscheinlich im Teamteaching auch gearbeitet haben.
27	T2: Mhm, genau.
28	K: Wird das jetzt in der AHS auch eine Option sein oder wirst du da allein unterrichten?
29	T2: Ich glaube, also grundsätzlich ist man allein in der Klasse. Was öfter passiert ist, dass zum Beispiel zwei Klassen in drei Gruppen geteilt werden mit drei Lehrpersonen sozusagen und die halt schon ein bisschen enger miteinander arbeiten, aber nicht in der Klasse stehen. Also nicht so, wie man es in der Mittelschule wirklich als Teamteaching hat, würde ich jetzt mal sagen. Wobei Teamteaching, glaube ich, auch so eine Sache ist. Manche unterrichten ja wirklich zu zweit in der Klasse und manche teilen sich. Also das ist auch ein bisschen (…)
30	K: Wie war das bei dir hauptsächlich?
31	T2: Wir haben immer zusammen unterrichtet, außer es hat eben einzelne Stunden geben, wo diverse Kolleginnen supplieren mussten oder auch mit kleineren Gruppen, wie Integrationskindern rausgegangen sind, aber großteils waren wir gemeinsam.
32	K: Was waren dann die Schulstufen, die du bis jetzt unterrichtet hast? War das von der ersten bis zur vierten Klasse durch die (unv.) …
33	T2: … genau, ja, also fünfte bis achte Schulstufe. Eigentlich immer gemischt.
34	K: OK. Gut, dann sind wir schon bei den Hauptfragen angelangt. Da fangen wir auch kurz mit den Basics an. Welche Geräte hast du üblicherweise im Distance Learning verwendet? Hast du die schon gehabt? Musstest du sie dir kaufen? Wie hat das ausgeschaut?
35	T2: Mhm, also wirklich am Anfang der Pandemie war es so, dass ich meinen Privatlaptop hatte und sonst nicht viel. Mit dem Handy habe ich eigentlich jetzt nicht wirklich, also, Konferenzen durchgeführt oder so. Ich hatte Teams dann, äh, wobei Teams war erst ein bisschen später, aber hatte ich dann schon noch am Handy. Verwendet habe ich aber eigentlich den Laptop, würde ich jetzt mal sagen.
36	K: OK, und wie hat da die Ausstattung der Kinder ausgeschaut? Haben die schon Geräte gehabt oder wie hat sich das so gestaltet?
37	T2: Mh, ja, also mit diesem Start, ich weiß jetzt gar nicht mehr, wie das geheißen hat, mit dem Faßmann-Projekt, mit den Laptops, da hatten unsere Kinder dann auch Laptops. Davor war es halt dieses klassische (…): Manche Kinder haben das neueste iPhone und das neueste iPad und manche Kinder haben halt nichts. Von dem her (…) sehr unterschiedlich und dementsprechend natürlich auch ein bisschen kompliziert, (lacht) würde ich mal sagen. Aber, genau, mit der Einführung dieser (…) digitalen (…) Initiative haben wir als Schule Laptops bekommen für die ersten Klassen natürlich am Anfang mal nur, soweit ich das jetzt noch im Kopf habe.
38	K: OK, hat das dann gut funktioniert? Hat es da Lieferschwierigkeiten gegeben?
39	T2: Es war bei uns sogar ganz gut. Wir haben es im Oktober schon bekommen. Du hattest eigentlich dann relativ schnell Möglichkeiten, damit zu arbeiten.
40	K: OK, im Oktober welchen Jahres war das?
41	T2: Ich glaube, jetzt ist das zweite Jahr gewesen. Das müsste somit dann eh 21, schätze ich jetzt, ja, müsste 21 gewesen sein.

42	K: OK, also da hatten dann die Kinder schon Geräte über diese Geräteinitiative?
43	T2: Genau, ich glaube, aja, so hat es geheißen (lacht). Ich glaube, eben nur die ersten Klassen und dieses Schuljahr haben es dann die ersten und zweiten bekommen, ergo drei von vier, ähm, Stufen hatten Laptops. Die vierten Klassen dieses Jahr haben von dieser Initiative eigentlich bis zum Schluss nichts gehabt. Die habe ich aber nicht unterrichtet (lacht).
44	K: OK, das heißt, du hast nur Kinder unterrichtet, die auch teilnehmen konnten, weil sie Geräte hatten und so weiter?
45	T2: Ach Gott, das tut mir leid. Das ist echt kompliziert (beide lachen). Nein, im Schuljahr 2020/21, äh, 2019/2020 also quasi im März //
46	K: // wo das begonnen hat //
47	T2: // genau, da hatte niemand was. Im Schuljahr danach ja auch nicht. (…) Und das Schuljahr dann, also 21/22, da hatte ich dann eine vierte, die haben nichts davon gehabt. Aber die zweite Klasse, die ich damals hatte, hat schon was davon gehabt.
48	K: OK, wie bist du dann damit umgegangen, bei den Kindern, die eben nichts hatten?
49	T2: Die nichts hatten. Naja, du, also wir haben uns da halt ein bisschen anpassen müssen, ähm, je nachdem, welche Tools wir verwenden, sage ich mal. (…) Im Prinzip hast du versucht, etwas zu finden, was am Handy funktionieren kann, weil das hat doch jedes Kind. Und wenn was nicht funktioniert hat, war halt ein bisschen immer das Nachforschen: Stimmt das? Stimmt das nicht? Das Gespräch suchen und verstehen: Wie kann man dem Kind am besten irgendwie helfen? Und schon noch ein bisschen milder natürlich dann sein, wenn, ich weiß nicht, wenn das Kind mir glaubhaft machen kann, dass das wirklich ein Problem ist, mit dieser einen App zu arbeiten, dann (...) hat man gerade am Anfang das auch einfach wirklich geglaubt, akzeptiert, wie auch immer.
50	K: OK. Hattest du selber genügend Computerkenntnisse, Fähigkeiten, um dann digital unterrichten zu können?
51	T2: Äh, also, (…) genug ist relativ. Ich würde sagen, das ist noch immer ausbaufähig. Aber grundsätzlich (...) bin ich, glaube ich, schon auf einem Stand gewesen, von Anfang an, dass ich mir Tools aneignen kann in einem Tempo, das OK ist. Ich hatte keine Erfahrung so wirklich mit Tools, außer dass ich vielleicht mal ein Kahoot schon im Voraus erstellt hatte oder so. Aber ich würde schon sagen, die Fähigkeiten und Kenntnisse waren dann doch so, dass, zum Beispiel, wie wir dann Microsoft Teams bekommen haben als Schule, dass ich mir das dann so schnell erarbeitet habe, dass es OK war zum Unterrichten.
52	K: OK. Wie bist du dann mit dem umgegangen? Also, dass dir manche Fähigkeiten gefehlt haben? Hast du dich da mit Kollegen ausgetauscht? Hast du Videotutorials angeschaut? Wie hast du dir so ein Tool angeeignet?
53	T2: Ja, also an sich eben ganz viel mit Kolleg*innen, gerade mit den Leuten, mit denen du eben zusammen unterrichtest, war das oft ein Austausch bzw. auch mit ganz vielen Junglehrer*innen bei uns an der Schule, die da vielleicht auch noch ein bisschen interessierter waren als andere Kolleg*innen (lacht). Und an sich natürlich schon auch mit Tutorials. Ich glaube, da ist ja auch einiges dann ganz schnell ins Rollen gekommen, war mein Eindruck. Am Anfang hat man sich schon ein bisschen selbst (…) behelfen müssen, aber es ist dann doch recht schnell auch einiges an Info rausgekommen und (…) ich habe es dann schon eher so gehandhabt, dass ich halt meine 3, gerade am Anfang, meine 3, 4 Tools habe, die ich dann auch irgendwie gut beherrscht habe und die halt dann einfach verwendet habe, auch weil ich glaube, dass es die Kinder gerade in der Situation, wo ihnen niemand in Person helfen kann (…), was bringt es denn da, wenn ich ihnen da jede Woche 3 neue Tools vorschlage und sie sich anmelden müssen, sie sich nicht auskennen? Da habe ich es eher reduziert gehalten, würde ich behaupten.
54	K: Was waren dann diese 3 Tools, die du verwendet hast oder diese paar Tools?
55	T2: Ja, puh, also gerade am Anfang (…) war es bei uns in der Schule relativ konf-, also konfus, **nicht einheitlich**, würde ich sagen, da haben alle KVs mehr oder weniger eigene Süppchen gekocht, da hatte

	ich dann mit einer Klasse Google Classroom, mit der anderen da haben wir immer nur Videocalls gemacht mit Jitsi oder mit Zoom oder was auch immer, mit Skype hat eine Klasse gearbeitet. Also das war schon bisschen unterschiedlich. Und was wir dann oft gemacht haben, ist eben ein Kahoot, weil man das doch remote ganz gut kann bzw. also Videocalls eben in diversen (lacht) Varianten (lacht).
56	K: Formaten.
57	T2: Hm, Entschuldigung?
58	K: In diversen Formaten, Apps.
59	T2: Ja, genau (lacht). Ja, und im, ich glaube, es war dann eh gleich 2020 noch, hatten wir dann Teams und da ist es natürlich dann überhaupt ein bisschen einfacher gewesen, auch mit Arbeitsaufträgen, mit Quizzes habe ich dann ganz, also nicht die App Quizizz, sondern mit Quizzes auf Teams habe ich dann auch gearbeitet. Und was in Englisch halt immer ganz fein ist, weil die Kinder das auch schon präpandemisch gekannt haben, sozusagen, ist die Cyber Homework ganz klassisch von der Helbling e-zone. Also das hat immer funktioniert, weil die Kinder das schon kannten und konnten. (…) Genau. Und es hat sich dann halt jetzt im Laufe der Zeit noch erweitert, aber das war der Anfang, würde ich sagen.
60	K: Das heißt, 2020, hast du gesagt, seid ihr dann alle auf Teams umgestiegen // T2: im Herbst //, um den Brei mal zu einer Einheit zu machen, sozusagen.
61	T2: Ja.
62	K: OK, und wie hat dann dort eine typische Englischstunde ausgeschaut?
63	T2: Wir haben es im Distance Learning eigentlich schon so gehandhabt, dass ich, dass wir jede Stunde wirklich uns zumindest am Anfang getroffen haben online.
64	K: Mhm.
65	T2: Und nicht nur Arbeitsaufträge hochgeladen haben. Also das war uns irgendwie wichtig, eben zum Kontakt halten, und man hat dann schon noch gesehen, welche Kinder kommen nicht aus dem Bett, werden nicht aufgeweckt und sonstige Dinge, und die Stunden waren dann, je nach Klasse würde ich sagen, schon auch unterschiedlich, oft mal, in den nicht so starken Klassen, haben wir dann wirklich mit Präsentationssoftware von unserem Schulbuch, von dem More wirklich die Übungen mit den Kindern (lacht) also durchgemacht und auch Listenings usw. und verglichen, also eigentlich eine ganz, wenn man so will, klassische langweilige Frontalstunde.
66	K: Mhm.
67	T2: Unser Eindruck war, dass das für manche Kinder wichtig ist, weil es ihnen zu schwierig ist, da jetzt selbständig am Handy noch nebenbei, weiß was ich alles zu tun. Und in Klassen, die eben vielleicht schon ein bisschen älter waren und vielleicht auch ein bisschen selbständiger, war es dann schon so, dass wir ja zum Beispiel auf Teams Aufträge gestellt haben, die zu erledigen sind, aber sie wurden eben wirklich am Anfang der Stunde mit Videocall für, ich weiß es nicht, eine Viertelstunde mal vorgestellt, wir haben gefragt, wie es allen geht oder sonstiges (unv.).
68	K: OK, das heißt, welche Tools oder welche Aktivitäten habt ihr da dann gemacht, verwendet, ähm, für die verschiedenen Sprachfertigkeiten, also was würdest du sagen, was war das go-to Tool für Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören?
69	T2: (…) Das ist eine gute Frage. Ich weiß nicht, ob wir da in der Situation so, ich glaube, da habe ich nicht so in den Skills gedacht, an sich.
70	K: OK.
71	T2: Sondern eher, (…) ich weiß gar nicht, ich glaub, da war mehr das Zwischenmenschliche im Fokus, würde ich jetzt behaupten. (…) Ahm, (…) an sich (…) haben wir die List- also Listening wurde wirklich lustigerweise mit dem Buch, also mit dem More gemacht, eben durch die Software. (…) Ich weiß jetzt nur nicht, ich sehe, ah OK, hast du mich gehört oder war ich weg?

72	K: Nein, du warst weg. Du warst, glaub ich, 40, 30 Sekunden weg.
73	T2: Ja sorry, ich habe zuerst nur geglaubt, du bist ganz still und (lacht).
74	K: Nein, du hast gemeint, du hast noch nicht so wirklich an die Fertigkeiten gedacht damals, sondern
75	T2: Sondern, genau, sondern es war eben mehr das Zwischenmenschliche, was irgendwie im Fokus gestanden ist. Somit finde ich es gerade gar nicht so einfach, aber ich kann es versuchen. Listening haben wir eigentlich wirklich klassisch durch das Buch gemacht mit den Kindern, also, dass man es ihnen eben vorspielt, das, was sie im Buch finden und sie es dann mitmachen und dann auch oft Fotos schicken haben lassen von den ausgefüllten Aufgaben. Ist jetzt nicht sehr spannend, aber ja (lacht). Und Writing war, muss ich sagen, auch nicht unbedingt der Fokus in der Zeit. Mit den älteren Klassen haben wir es dann schon so gemacht, oft einmal so eben wirklich ganz basic, dass ich ein Word Dokument, weil wir hatten keine Word Lizenz für unsere Schule, leider, dass ich in Teams ein Word Dokument, ein leeres, gestellt habe mit der Angabe und sie konnten den Text da reinschreiben, und wir haben halt versucht, dass es immer ein bisschen witziger ist mit „Macht die Überschrift bunt“ und was weiß ich alles.
76	K: OK.
77	T2: Und Feedback habe ich dann auch versucht mit Word zu geben, mit Anmerkungen und so weiter, ich muss aber sagen, ich glaube nicht, dass das bei ganz vielen Kindern (…) so angeschaut wurde // K: angeschaut wurde //, wie ich mir das vorstelle (lacht), genau, wobei mir das (unv.)
78	T2: Genau. Und ja, Vokabeln haben wir eben oft mit Kahoots oder sonstigen Challenges gemacht, das hat ihnen immer recht gefallen, Grammatik eigentlich schon auch, also es war daneben oft kurz Input und dann machen wir ein Quiz, so in die Richtung.
79	K: Mhm.
80	T2: Nicht so spannend leider.
81	K: Gut, und Lesen?
82	T2: War wahrscheinlich auch Großteils im Buch, ja, genau.
83	K: Das heißt, ihr habt dann die Präsentationssoftware verwendet und dann quasi über Bildschirm teilen oder wie genau?
84	T2: Ja, genau. Und die Kinder wussten somit, wo wir sind, weil nur Seite ansagen ist, glaube ich, auch nicht immer so easy über das Distance Learning gewesen. Genau und dann haben wir es geteilt, sie haben mitlesen können, das waren meistens, würde ich sagen, die Stunden ja, aber eben mit dem Interesse dran, dass wir ihnen, oje, ich sehe dich schon wieder nicht.
85	[- technische Probleme]
86	T2: Hi.
87	K: So, jetzt warst du wieder weg.
88	T2: Hallo (lacht).
89	K: Gut, die nächste Frage wäre (…): Manche Kinder werden wahrscheinlich eher schwieriger zu motivieren gewesen, manche vielleicht leichter. Was hast du getan allgemein für die Motivation im Distance Learning? (…) Wenn überhaupt, oder wie wie war das mit Motivation?
90	T2: Ja, also ich glaube, da da habe ich eh schon ein bisschen verraten. Es ist uns sehr viel um die Beziehung gegangen und deshalb eben auch dieses immer wieder mal, also immer wieder, jeden Tag sich beieinander melden. Für eine erste Klasse, das war halt überhaupt ein Hammer für sie, da hatten wir natürlich von September bis Dezember nicht sehr viele Stunden, wo wir sie kennenlernen konnten. Da haben wir uns dann im Dezember einen Film zusammen angeschaut via Videokonferenz (lacht). Und sonst war es eben ganz viel Beziehung, sie haben gewusst, sie können uns immer erreichen, können uns

	schreiben, auch bei Problemen, das haben sie auch genutzt, würde ich behaupten. Und eben auch erwähnte Challenges. Also sie waren schon einfach sehr gerne, wenn sie wussten, es wird ein Kahoot gespielt, dann (…) waren sie anwesend (lacht), würde ich mal sagen (lacht).
91	K: OK, also das Spielerische hat auf jeden Fall motiviert, dann mitzumachen.
92	T2: Ja, ich glaube, das Spielerische und eben auch einfach dieses, dass dass sie wer fragt, wie es ihnen geht, jeden Tag, dass wer da ist, weil ich mir nicht sicher bin, ob das immer mit allen Eltern der Fall war. (…) Genau.
93	K: OK. Das heißt, da werden eh schon ein paar Herausforderungen angesprochen. Was waren hauptsächlich die Herausforderungen im Distance Learning?
94	T2: Was man macht mit Kindern, die man nicht erreicht.
95	K: Mhm.
96	T2: Das war, glaube ich, so das das Schlimmste, und auch einfach mitzukriegen, wie sehr es doch vielen zusetzt.
97	K: Mhm.
98	T2: Wo man auch merkt, dass die Leistung natürlich einfach nicht auf der Höhe ist, wie sie sein könnte. Und man weiß nicht wirklich, was man tun kann.
99	K: Mhm.
100	T2: Weil man ja doch diesen persönlichen Kontakt einfach nicht hat. Das war für mich schon das Schlimmste oder das Schwierigste an der Zeit.
101	T2: Eben auch nicht, also weiß nicht, es geht mir ja im Unterrichten nicht drum, dass ich Konsequenzen setze und die Kinder bestrafe, sondern ich möchte ja, dass sie irgendwie ganz gesund, gesund und gescheiter aus der Schule rauskommen, sagen wir so, auch mental gesund, und da nicht wirklich Handhabe zu haben, das war ganz schwierig. (…) Was sonst noch eine Challenge war, ist es eben auch, ehrlich gesagt, manchmal die Stunden dann doch recht spannend oder witzig zu gestalten, immer im Hinterkopf aber zu haben, dass zu viel ausprobieren eben doch sehr viele Kinder wahrscheinlich voll überfordern würde bei uns. Weiß nicht, ob das in einer AHS ein ähnliches Problem gewesen wäre oder nicht, das kann ich nicht beurteilen, aber das war bei uns, glaube ich, schon der Fall. Und eben vielleicht (…), ja, (…) manche Skills wurden auch einfach durch **mich** sicher nicht so gut gelehrt in der in der Pandemiezeit. Das war sicher auch eine Herausforderung // K: OK, das heißt … // (unv.), ja, qualitativ hochwertig zu gestalten.
102	K: Das heißt, im Fremdsprachenunterricht ist es, ist der Fokus einfach weniger auf der Fremdsprache oder auf dem Unterrichten der Fremdsprache gewesen als jetzt eben auf dem Zwischenmenschlichen, dass man einfach schaut, OK, passt, wie geht es dir und so. OK.
103	T2: Ja, würde ich behaupten.
104	K: Was waren dann die Vorteile vom Distance Learning, auch speziell im im Bezug auf den Fremdsprachenunterricht? Also wenn ihr wirklich mal Englisch gemacht habt?
105	T2: Mhm. (…) (lacht) Lange Pause (lacht). Die Vorteile waren wahrscheinlich schon, dass (…) manche Kinder vielleicht schon davon profitiert haben, dass sie sich mehr Zeit lassen konnten // K: Mhm. // und somit vielleicht die Chance hatten, mehr mitzukommen, als sie das manchmal sonst im Unterricht tun (lacht).
106	K: OK.
107	T2: Und vielleicht ist es auch einfach (…) durch den Zwang, kreativ zu werden, manchmal ein bisschen ein kreativerer Unterricht geworden. Wir haben (…), glaube ich sogar noch 2020 im Sommersemester quasi, mit einer Klasse ihnen 3 Lesetexte mal gegeben. Die konnten sich dann einen aussuchen, das waren so, weiß nicht, Sagen und Märchen. Und da mussten sie dann eine Book Review dazu als Video

	machen. Da sind sehr, sehr, sehr spannende Dinge rausgekommen (lacht), von ein Mädel liegt in der Badewanne mit der Flosse und liest uns die kleine Meerjungfrau vor.
108	K: OK? (lacht)
109	T2: Also da waren schon recht recht interessante Ansätze dabei und da haben wir sie, glaube ich, dadurch, dass der der Notendruck irgendwie auch weg war, mal ein bisschen kreativer arbeiten lassen, als ich das vielleicht sonst gerade am Anfang mich getraut hätte. Was, glaube ich, schon für, für vieles im Sprachunterricht doch sehr brauchbar ist.
110	K: Mhm, stimmt ja.
111	T2: Ja. Hm, Vorteile? Vielleicht, weiß nicht (lacht) nicht so.
112	K: Wenn dir jetzt gerade nichts einfällt, ist auch OK, aber ist auf jeden Fall spannend, dass die Kreativität dann bisschen gesteigert war dadurch.
113	K: Du hast ja auch andere Fächer unterrichtet.
114	T2: Mhm.
115	K: Wahrscheinlich (lacht).
116	T2: (lacht)
117	K: War es für dich dann einfacher, Englisch zu unterrichten? War es einfacher, die anderen Fächer zu unterrichten? Warum? Warum nicht?
118	T2: Mhm. (…) Ich glaub, dass ich wirklich während den ganz zachen Pandemie-Jahren mit Distance Learning nur Sport und Englisch hatte.
119	K: OK.
120	T2: Und da war Sport dementsprechend natürlich ein bisschen schwierig zu unterrichten (lacht). Ich gestehe, das ist eigentlich einfach ausgefallen.
121	K: OK, das heißt, du hast auch keine Übungen gestellt, die sie machen mussten.
122	T2: Na, das war bei uns an der Schule eigentlich so ausgemacht. Also das war jetzt nicht meine Entscheidung (lacht), sondern da wurde dann gesagt, den Nachmittagsunterricht, Sport, das lassen wir, das bringt eh nichts.
123	K: Mhm, (…) genau, gut. Im Nachhinein würde dir irgendwas einfallen, was du hättest machen können für den digitalen Sportunterricht?
124	T2: Ja, ja, da hätte es sicher einiges gegeben. Also, ich weiß auch von Kolleginnen, die sich da ein bisschen widersetzt haben und trotzdem was gemacht haben. Das war natürlich die, wie soll ich sagen, studierten, begeisterten Sportlehrer*innen, die haben schon, glaube ich, immer wieder auch so YouTube Challenges mit den Kindern gemacht und eben auch im Sinne von, wer sich dabei filmt und das schafft, der kriegt sobald wir uns wieder sehen ein Zuckerl oder so. Also schon auch mit so bisschen Challenges und motivieren, haben auch zusammen Fitnessvideos gemacht gleichzeitig, da wäre sicher was gegangen. Da war mein Fokus nicht drauf, ja.
125	K: Gut, dann sind wir eh schon zum digitalen Lernen jetzt gelangt. Wie sieht die technische Ausstattung jetzt aus bei dir bzw. du wechselst ja, also wie hat es jetzt in der Mittelschule ausgeschaut gegen Ende der Pandemie hin, hat sich durch die Pandemie die Ausstattung verbessert, ist es gleich geblieben? Weißt du schon irgendwas über die AHS?
126	T2: Also, die Klassen an sich, die Ausstattung war eigentlich (…) nicht anders vor der Pandemie, soweit ich weiß. Also mit Beamer in der Klasse, Laptop in der Klasse und so. Das ist alles gleich geblieben. Was sich geändert hat, ist, dass die Schüler*innen eben jetzt alle Laptops hatten und dass unser WLAN noch immer nicht gut ist, aber zumindest kümmert sich mehr jemand drum, dass in jeder Klasse auch eines existiert. Sind wir sehr froh drüber (lacht).

127 K: OK.

128 T2: An meiner persönlichen Ausstattung hat sich geändert, dass ich einen Schullaptop und einen privaten Laptop habe, oder hatte. Und das macht natürlich schon einiges also viel, viel einfacher. Ich hatte das gleiche Gerät wie die Schüler*innen, du kannst dadurch, dass du in der Klasse bist, einfach **viel**, viel mehr ausprobieren, weil du **viel** besser helfen kannst. Das war einfach **viel** besser als zu Pandemiezeiten, oder zu Distance Learning-Zeiten. Und soweit ich jetzt aus dem aus der nächsten Schule weiß, gibt es dort keine Laptops sondern Tablets. Da bin ich schon gespannt, wie sich das (…) auswirkt, weil bei uns jetzt in der Mittelschule doch der Fokus irgendwie darauf war, dass sie wirklich schreiben lernen mit Tastatur und eher so eben PowerPoint, Word, Excel (…) geht natürlich am Tablet, aber da bin ich selbst nicht so firm (lacht), muss ich sagen, wie man das am besten umsetzt. Genau, ja, also Ausstattung geändert ja, durch die Geräteinitiative und das WLAN ist eben ein **ewiges** Thema, aber das ist in Arbeit, in konstanter Arbeit, das hat sich schon geändert.

129 K: Das wird wahrscheinlich überall ein bisschen überfordert sein, sobald mehr als eine Person (lacht) drinnen ist.

130 T2: Ja, eine ganze Klasse war halt echt immer mühsam. Also im letzten Schuljahr hat es schon viele Unterrichtsstunden gegeben, wo ich nach 25 Minuten gemerkt habe, OK, die Stunde kann nicht digital stattfinden, das hat keinen Sinn, es sind noch nicht einmal alle Kids bei dem Teams-Auftrag, weil das WLAN nicht genug Kapazität hat, das ja.

131 K: Das heißt, wenn mal so eine digitale Stunde scheitert, dann eben an solchen technischen Problemen, weil das Internet nicht funktioniert oder so.

132 T2: Ich würde jetzt behaupten, dass es noch nie an an an was anderem gescheitert ist.

133 K: OK. Das heißt, auch die Fähigkeiten der Kinder haben ausgereicht für (…) die Dinge, die ihr machen wolltet oder gehabt gemacht habt?

134 T2: Ja, schon. Vor allem, wenn man halt zulässt, dass die, die es können, den anderen helfen. Das war eigentlich nie ein Thema, das hat immer gut funktioniert.

135 K: Gut, das heißt, bis jetzt, was ihr so an digitalem Lernen geplant habt, hat immer gut funktioniert, außer die Technik hat jetzt mal gestreikt.

136 T2: (…) Ja, doch, würde ich schon sagen. Also eben, weiß ich nicht, ich habe mich vielleicht auch eher auf ein paar Tools spezialisiert oder oder beschränkt und und halt, weil es Großteils eine erste Klasse war, auch irgendwie damit dann halt intensiver beschäftigt, sodass sie die jetzt gut können, und hätte vorgehabt, das in den nächsten Jahren einfach sukzessive aufzubauen. Aber die haben sich sehr gut angestellt, Großteils.

137 K: Mhm, wie würdest du sagen, wie präsent ist jetzt digitales Lernen in deinem aktuellen Unterricht? Auf einer Skala von 1 bis 10 zum Beispiel.

138 T2: (…) 7 würde ich sagen.

139 K: OK, also schon eher regelmäßig?

140 T2: Ja, schon. Also ich war eben Co-Klassenvorstand in einer ersten Klasse und dadurch hatte ich in der Klasse, ich glaube, 12 Stunden in der Woche, in diversen Fächern (lacht). Und wir hatten mit der Klasse 2 ganz fixe Laptoptage, wo sie die Laptops mitnehmen müssen, die anderen Tage nicht, weil hin- und herschleppen für jeden Tag war es, also, ja, das ist unser Mittelweg, sagen wir so, diese 2 Tage. Genau, und da war halt natürlich schon der Anspruch, wenn ich das schon sozusagen fordere von den Kids, dass ich dann auch was tue mit dem Laptop.

141 K: OK, also das heißt auch wirklich, an den Tagen, wo ihr das ausgemacht habt, habt ihr dann auch wirklich so eine digitale Stunde gemacht.

142 T2: Ja genau, ich meine. Ich hatte dann // K: (unv.) // (…), Entschuldigung (lacht).

143 K: Wie schaut dann so eine Stunde aus?

144	T2: In Englisch haben wir eben eigentlich dann oft mit ihnen Texte geschrieben, weil mir eben ganz wichtig war, dass sie mal tippen lernen und Word, und ich muss ja zugeben, einen Text auf Word zu schreiben, auch wenn der nur 1. Klasse-mäßig 60 Wörter hat, 80 Wörter hat, dauert eine Stunde plus. (lacht) Muss man sagen, wie es ist. Das haben wir ganz oft gemacht, und da haben sie sich dann eben auch recht kreativ ausleben können, wie dieser Text dann ausschauen kann. Ich habe ihn dann korrigiert und ich gebe zu, auch ausgedruckt zurückgegeben, damit sie es ins Heft geben können, weil Ordnerstruktur halten auf auf Teams oder auf dem Laptop selbst (…) dann doch ein bisschen heftig ist für Erstklässler (lacht), sagen wir es mal so (lacht). Ganz oft eben Kahoots gespielt, vor allem auch, weil das ganz gut funktioniert, auch für Kids, die den Laptop zufällig mal vergessen hatten, auch das kommt ja vor, lasse ich mir sagen (lacht). Die zwei Sachen sind ganz oft vorgekommen in Englisch, ja, Cyber Homework, das war auch manchmal so der Deal, dass sie daran halt in der Stunde irgendwie bisschen arbeiten können, damit, wenn Probleme auftauchen, wir helfen können, und wir haben auf Teams auch öfter mal, gerade vor Schularbeiten oder so, ihnen noch ganz viele Links zum Üben gegeben, Links zu Video, also zu YouTube, Erklärungen zu verschiedenen Grammatiken. Ich habe es auch oft verwendet zum Lösungen hochladen, damit sie quasi dann dort irgendwas vergleichen können. Und das waren dann oft so bisschen, also so Stunden, wo sie selbständig entscheiden konnten, wie übe ich jetzt für die Schularbeit, wie möchte ich mir das jetzt heute anschauen, zum Beispiel.
145	K: OK also da ging's dann auch Richtung Autonomes Lernen.
146	T2: In Richtung (lacht), genau, ja.
147	K: Was sind dann, also diese die Geräte und Tools, die du jetzt regelmäßig verwendest? Du hast Teams erwähnt, dass ihr das trotzdem noch verwendet, auch wenn es in Pandemiezeiten eher für Videocalls usw. verwendet wurde. Das heißt, jetzt ist es eher so zum Material zur Verfügung stellen // T2: Genau. //, Kahoot, Quizzes, was, was kommt da noch?
148	T2: Ja, also du meinst, ich ich nehme an, du meinst immer spezifisch Englisch, gell? // K: Genau, ja. // (lacht) Ja genau, also da muss ich sagen, ist Teams wirklich die Basis für alles, was wir ihnen anbieten, eben, (…) ich habe da auch eine Zeit lang jedes Arbeitsblatt, das sie bekommen haben, noch einmal digital zur Verfügung gestellt, zum Beispiel, einfach damit sie alles nachschauen können im Zweifelsfall. Eben auch eine Linksammlung war drinnen. Und eben wenn wir gearbeitet haben, sind dort diverse Links, zum Beispiel zum Kahoot oder so gekommen. Was ich sehr gerne zum Vokabellernen verwendet habe ist Quiz- ich glaube, Quiz Quizlet? Ich verwechsle oft Quizezz und Quizlet immer (lacht), das mit den Karteikarten.
149	K: Genau, Quizlet, ja.
150	T2: Let, OK, dankeschön (lacht). Das haben wir ganz viel verwendet, aber eben zum selbstständig erarbeiten eigentlich mehr, eben Cyber, also Helbling e-zone, die Cyber Homework dort, Kahoot ganz oft, (…) ja, ich weiß nicht, Word slash Teams, eine Mischung daraus. Ich glaube, PowerPoint haben wir uns einmal kurz auch angeschaut für eine Präsentation, also Präsentation, das war ganz rudimentär.
151	K: OK.
152	T2: Ja, und sofern ich nichts vergesse, hat es sich darauf beschränkt.
153	K: OK, das heißt, das sind eher so Vokabellern-, Schreibtools, Materialansammeltools. Wie schaut es denn mit Listenings, Readings aus? Im, in so einer Stunde, die ihr digital macht.
154	T2: Mhm. Ahm, (…) ich würde fast behaupten, für Listenings und Readings habe ich nicht wirklich digitale Tools verwendet.
155	K: OK.
156	T2: Die waren mehr basierend auf dem Schulbuch, ja, abseits der Cyber Homework, die ja alle Skills abruft, genau, habe ich eigentlich Listening und Reading eher analog durchgeführt.
157	K: OK, gut, (…) hast du das Gefühl, dass die Schüler auch Spaß dabei haben, wenn du momentan noch so digitales Lernen machst, oder ist es ihnen schon zu langweilig, weil sie das zu Pandemiezeiten schon bis zum geht nicht mehr hatten? Was ist so dein Eindruck?

158 T2: Na, sie genießen es sehr und fordern es halt schon auch ein. (lacht) Also Laptop-Tag und dann wird der Laptop nicht verwendet war immer ganz schlimm für sie. (lacht)

159 K: Oje.

160 T2: Oder wenn es sich vielleicht halt nicht ergibt. (lacht) Ich würde sagen, ich glaube, jetzt ist halt wirklich das beste aus beiden Welten, weil du eben dadurch, dass du digital arbeiten **kannst**, einiges ausprobieren kannst und sie ja auch einfach total gerne mit dem Laptop sich Dinge erarbeiten und das ja auch einfach super schnell können, sofern du ihnen die Möglichkeit gibst, und aber trotzdem der persönliche Bezug da ist, und das ist, glaube ich, einfach total super für sie. Also die Stunden, wo sie eben selbständig was erarbeiten konnten, das war eben jetzt leider nicht im Fall von Englisch eingesetzt, aber da gibt es ein Tool, wo ich gerade leider auch nicht weiß, wie es heißt, LearningApps, genau, wo du einfach, weiß nicht, ganz ganz kreative Sachen machen kannst, Puzzles lösen und frag mich was, Scratch haben sie auch, ahm, na, programmiert, also die sind einfach total begeistert, wenn es um digitale Tools geht und ich glaube schon, dass es für sie **wunderbar** ist, jetzt wieder **in** der Schule zu sein, aber dort mit dem Laptop was zu machen, und wenn es nur auf Microsoft Paint irgendwas zu erstellen ist, ist es einfach, ist großartig. Motivation steigt auf jeden Fall.

161 K: Das heißt, dein Eindruck wäre jetzt zusammenfassend auch, dass die Pandemie oder diese diese gezwungene Digitalisierung sich positiv ausgewirkt hat auf den heutigen Fremdsprachenunterricht?

162 T2: Mh, es klingt jetzt ein bisschen überheblich, und so meine ich es nicht, aber es hat sich auf jeden Fall auf **meinen** Fremdsprachenunterricht positiv ausgewirkt. Ich würde da nicht für **alle** sprechen. Es gibt schon auch wieder Lehrerinnen, auch bei uns in der Schule in Englisch, die froh sind, dass es vorbei ist, und die eigentlich das mit dem digitalen Lernen jetzt eher wieder nicht machen wollen. Und das ist natürlich im Teamteaching auch immer so ein bisschen (…) schwierig manchmal.

163 K: Sind das eher jüngere oder ältere Lehrpersonen oder was wären da die Gründe dafür, dass die wieder zurück zum analogen Lernen und Lehren gehen?

164 T2: (…) Dienstältere Kolleginnen sind es Großteils, also nicht unbedingt Alter, sondern Dienstalter, (…) war mein Eindruck, die schon lange dabei sind. Die sind froh, dass sie wieder so können wie früher. Und die Dienstjüngeren, glaube ich, haben es sich jetzt irgendwie so gut eingerichtet in ihrem Digital-Analog-Mischsystem, dass das für sie irgendwie das Tollste ist, genau. Und ich hatte zwei Teamteaching-Klassen in Englisch mit der gleichen Kollegin letztes Jahr und in einer Klasse, **meiner** Klasse, wenn man so will, hatte **ich** halt mehr das Sagen, da haben wir ganz viel digital gemacht, und in der anderen, wo sie mehr oder weniger klassenführend war in Englisch, da haben wir nicht sehr viel gemacht, da haben wir, da hab ich eher manchmal dann halt (…) sehr aktiv beschlossen, dass in der Stunde jetzt was gemacht wird, aber das war nicht so im Alltag integriert, würde ich sagen.

165 K: OK. Du wechselst Schule, das heißt, bleibst du bei dem System, das du bisher hattest? Wirst du irgendwas **ändern**? Wirst du **vermehrt** digitale Tools einsetzen? Was wären so deine Pläne für die Zukunft?

166 T2: Meine Pläne für die Zukunft sind eigentlich, dass ich es nicht mehr vermindern möchte, glaube ich.

167 K: Mhm.

168 T2: Wobei es natürlich schon eine Challenge ist mit 25 Kindern **alleine** (lacht) da Support zu geben, muss ich leider auch zugeben. Ich möchte es aber trotzdem, glaube ich, nicht mehr weniger machen. (…) Gerade wenn man die Chance hat, mit ersten Klassen das gut zu etablieren, muss man das, glaube ich, schon nutzen. Das hilft ihnen einfach für die nächsten Jahre, glaube ich, extrem.

169 K: Mhm.

170 T2: Und, ich glaube schon, dass es noch einiges an Möglichkeiten gibt, die ich **nicht** kenne und nicht gut genug beherrsche oder mir noch nicht angeeignet habe, die gerade für Fremdsprachenunterricht extrem gut geeignet wären, gerade in Richtung eben Soundaufnahmen, Videoaufnahmen, vielleicht auch Feedback geben, das habe ich nur einmal mal ausprobiert mit einer Klasse mit Sprachdateien. Also

ich glaube, es gibt noch ganz viele Möglichkeiten, die ich eigentlich noch ein bisschen (…) mehr integrieren möchte.

171 K: OK, das heißt, willst du dich dann auch weiterbilden in in dem Bereich oder, also, in Form einer Fortbildung oder eher so zu Hause mit Online-Tutorials usw.? Gibt es da schon konkrete Dinge, die du machen möchtest?

172 T2: Ahm, ja und nein. Ich muss sagen, bei mir ist schon Instagram (…) ein Tool? (lacht), mit dem ich // K: Eine Ressource? //, ja, genau eine Ressource, wo ich versuche, irgendwie möglichst viel kennenzulernen, und dann eben führt es mich zu YouTube, zu diversen Tutorials. Teilweise habe ich auch Kolleginnen, mit denen ich ganz fein mal was ausprobieren kann usw. Ich weiß nicht, Fortbildungen habe ich, muss ich ehrlich sagen, noch nicht so die tollen gefunden bis jetzt. (…) Also ich wäre sehr aufgeschlossen, ich habe schon, ich weiß jetzt nicht mehr, was das war, einmal eine gemacht, und da ist dann das Level an Fragestellerinnen halt (…) ganz ganz niedrig gewesen, wo ich als Person, die halt grundsätzlich mit Tools umgehen kann, nicht sehr viel davon hatte, wenn es dann zwei Drittel der Zeit darum geht, wie steige ich da ein, wie logge ich mich ein, was heißt dieser Button? Also das war bis jetzt noch nicht ganz so ideal, muss ich leider zugeben.

173 K: Also es sollte eher was für fortgeschrittenere Personen auch geben, hast du das Gefühl?

174 T2: Ja, fortgeschritten, oft war es dann so, dass es mehr darum ging, wie das Tool überhaupt funktioniert. (…) Und mein mein Anspruch wäre halt eher gewesen, wie nutze ich es im Unterricht. Wie es funktioniert, kriege ich schon hin, sozusagen.

175 K: Also konkrete Ideen für den Unterricht dann eben, Einsatzmöglichkeiten.

176 T2: Ja, genau, ja.

177 K: Was hast du dir da bis jetzt schon angeschaut?

178 T2: Meinst du an Fortbildungen oder? // K: Genau, ja. // Mh, ja, ich ich kann mich nicht mehr ganz erinnern, was das war, das war eben relativ am Anfang, glaube ich, das war ein Nachmittag von, ich glaub, weiß nicht, PH Wien, Niederösterreich, irgendeine Fortbildung für Lehrerinnen eben speziell, war das mal. Ich weiß nicht, ob es jetzt ganz relevant ist, ich habe den Lehrgang Digitale Grundbildung letztes Jahr auch kurz begonnen, (…) bevor es mir dann halt inklusive meinen anderen Aktivitäten (lacht) ein bisschen zu viel wurde und ich es dann wieder abgebrochen habe. Aber das war an sich, finde ich, ganz sinnvoll auch im Kennenlernen von diversen (…) nicht nur Tools, sondern auch einfach Dingen, die gerade, also Entwicklungen, die passieren. Ansonsten war es eigentlich fortbildungstechnisch noch nicht viel Formelles, sondern eben eher Austausch mit Kolleginnen, irgendwie bewusstmachen, welche neuen Apps es gibt und eben ausprobieren und ein bisschen trial-error.

179 K: OK, ja, cool. Das wäre es dann eigentlich eh schon fast mit meinen Fragen. Abschließend würde ich noch wissen, findest du, dass der Einsatz von Technik im Englischunterricht speziell schon normal ist? Also dass es sich normalisiert hat oder ist es noch etwas Neues?

180 T2: (…) Gefühlt ist es eher noch was (…) was Neues? Nicht nur, aber ich glaub, so in, dass es wirklich alltäglich verwendet wird, wäre in meiner Wahrnehmung nach eher noch was Neues.

181 K: OK, also, dass man zum Beispiel den Laptop rausholt und dann das digitale Schulbuch öffnet, ist noch immer was anderes als jetzt das normale Schulbuch rauszuholen.

182 T2: Ja, würde ich schon behaupten. In meiner in meiner Erfahrung bis jetzt, eher schon. Da ist es eher was Besonderes, wenn man digital arbeitet.

183 K: OK, und hat deine Schule an sich noch irgendwelche Pläne, das zu normalisieren oder die Digitalisierung zu fördern? Also vor allem eben jetzt deine neue Schule? (…) Weißt du da irgendwas davon?

184 T2: Da kann, mh, (…) das ist nur ein Halbsatz, den ich gehört habe, weiß ich jetzt nicht, wie sinnvoll oder wie der schon stimmt. Nein, also da sind die Oberstufen, egal ob sie jetzt einen Informatikschwerpunkt haben oder nicht, soweit ich weiß, alle als Laptopklassen geführt.

185 K: OK.

186 T2: Und soweit ich das verstanden habe, gibt's da auch nur elektronische Schulbücher, aber ich bin mir nicht sicher (lacht), ob das stimmt. (lacht) Genau. Und ich glaub, in in der Unterstufe also Sek 1, da wird eher Lehrer*innen-abhängig viel oder wenig digital gearbeitet, so wie ich das verstanden habe, ist es einem da eher ein bisschen freigestellt. Und die Oberstufen, da wird schon anscheinend ein bisschen geschaut, dass sie viel am Laptop machen bzw. sich da einfach dann, glaube ich, schon ein bisschen selbst organisieren, da gibt es ja nicht mehr so die Vorgaben von Lehrpersonen.

187 K: Und deine ehemalige Schule, hast du da noch was mitbekommen, ob die was vorhätten zu ändern?

188 T2: Ich glaube, an der vorigen Schule gab es einige, die da sehr motiviert und engagiert wären. Aber meine vorherige Schule, ich habe sie sehr, sehr gerne, wirklich, aber sie war jetzt meistens nicht so (...) **einheitlich** auf ein Ziel hinarbeitend. Damit würde ich eher sagen, Nein, da gibt es jetzt kein schulisches Konzept, dass man in den nächsten Jahren Ziel X hätte oder so.

189 K: OK, gut. Hast du von deiner Seite noch irgendwelche Fragen oder irgendwas, was du unbedingt noch loswerden möchtest, was vielleicht relevant wäre?

190 T2: (…) Mh, nein, ich glaub, das ist, nein, alles gut. Bin, bin happy. (lacht)

191 K: (lacht) Gut, dann bin ich auch happy. Dann danke noch einmal. Ich beende jetzt die Aufnahme.

192 [Ende]

1 **T3_Int_21.08.2023**

2 [Beginn]

3 K: Genau, so, also danke noch einmal, dass du dich für ein Interview zur Verfügung stellst. Es wird ca. 30 bis 45 Minuten dauern und gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil ist einfach so allgemeine Fragen zu deiner Person, wie lange du schon unterrichtest usw. Der zweite Teil bezieht sich dann auf Distance Learning während der Pandemie und der letzte Teil dann eben auf so digitales Lernen jetzt, heutzutage, nach der Pandemie. Das Interview wird aufgezeichnet, alle Daten und Namen, die du erwähnst, werden vertraulich und anonymisiert behandelt. Stimmst du dem zu?

4 T3: Ich stimme dem zu.

5 K: Sehr gut, grundsätzlich, du weißt schon bisschen was über meine Masterarbeit, aber es geht eben über die Verwendung der digitalen Tools im Englischunterricht während der Pandemie und jetzt danach, und die der Fokus ist eben auf den Lehrern, **ihre** Einstellungen, **ihre** Meinungen und Erfahrungen und was für Veränderungen es gegeben hat seit der Pandemie. Ich werde dann auch immer wieder Fragen zu digitalen Tools eben stellen, und grundsätzlich heißt es entweder einfach ein Gerät, also es kann zwei verschiedene Bedeutungen haben, und das eine ist eben ein Gerät wie ein Smartphone, ein Computer, ein Laptop, was auch immer, und aber auch die Programme, die auf so einem Gerät laufen, also sowas wie MS Teams, irgendwelche Learning Apps, Zoom, wo wir gerade eben das Interview führen, oder Microsoft Office, was auch immer, also jegliches Programm, was auf einem Gerät laufen kann. Genau. Hast du, bevor wir starten, noch irgendwelche Fragen dazu?

6 T3: Nein, aber zwischendurch wahrscheinlich, wenn ich dich nicht verstehe (lacht).

7 K: (lacht) Sehr gut, kein Problem. (beide lachen) Gut, dann starten wir mal mit den Einstiegsfragen, und zwar, wie alt bist du und seit wann unterrichtest du schon Englisch?

8 T3: Also bin 45 Jahre alt und unterrichte seit 23 Jahren, ja.

9	K: OK.
10	T3: War dazwischen drei Jahre in Karenz, aber ja.
11	K: OK, und welche Schultypen hast du bis jetzt schon unterrichtet?
12	T3: Nur in der Mittelschule.
13	K: Nur Mittelschule.
14	T3: Ja.
15	K: OK, und das heißt eben auch immer gemischt, durch die Bank, die Schulstufen, also immer erste bis vierte Klasse.
16	T3: Erste bis vierte Klasse, diverse Schulversuche, Leistungsgruppen getrennt, Leistungsgruppen in der Klasse alleine, 3 Leistungs-, alles, ja.
17	K: Alles, OK, und seitdem es Teamteaching gibt, wahrscheinlich eben auch regelmäßig im Teamteaching.
18	T3: Genau.
19	K: Gut, und welche Fächer hast du außer Englisch schon unterrichtet in der Laufbahn?
20	T3: (lacht) Turnen, Biologie, Geographie, Zeichnen, ja, Musik bin halt noch geprüft. Ja, aber.
21	K: OK, mhm, und fürs nächste Schuljahr? // T3: Ah! Werken, entschuldige, Werken. (lacht) // Was sind da für Fächer //
22	T3: // Werken habe ich noch. Und für nächstes Schuljahr wäre geplant, also sofern das dabei bleibt, meine Fächer Englisch und Musik, Zeichnen, Werken, und dann eben diese Freizeitstunden.
23	K: Mhm, OK, gut, dann war es das jetzt eh schon mit den Einstiegsfragen. Gehen wir über zu den Distance Learning Fragen, also wirklich Distance Learning während der Pandemie, was dir alles so einfällt, wie harter Lockdown war, wie gemischte Formen von Distance Learning waren, also wenn gewisse Kinder daheim waren, aber die Lehrer in der Schule, was auch immer, also jegliche Art von Distance Learning während der Pandemie. Welche Geräte hast du üblicherweise genutzt in so einer Distance Learning Phase? Sind dir die Geräte zur Verfügung gestellt worden, hast du sie extra kaufen müssen, wie hat da die Situation ausgeschaut?
24	T3: Also wir haben dann von der Schule ein Tablet zur Verfügung gestellt bekommen und haben dann eben auch mit dem Distance Learning angefangen. Am Anfang war es, dass die Kinder Arbeitsblätter bekommen haben, die sie abgeben hätten sollen, das war die ersten drei Wochen und dann ging es eben zum richtigen Distance Learning, also sprich mit Live-Stunden über, aber mit dem Leihgerät oder mit dem Gerät der Schule, und auch die Schüler haben dann bei Bedarf, wenn die Schüler nicht ausgerüstet waren, konnten sie sich ein Gerät aus der Schule holen.
25	K: Das heißt, ab wann waren diese Geräte verfügbar für Lehrer sowie Schüler?
26	T3: Wir Lehrer haben sie schon eigentlich am Beginn des Schuljahres bekommen, also das hat mit Distance Learning gar nichts zu tun gehabt. Das heißt, wir hatten sie schon vorher, wurde jeder Kollege damit ausgestattet, und bei den Kindern, dass eben die Kinder, also bei uns gab es die Laptopklassen, das war pro Schulstufe eine Klasse, die war grundsätzlich mit Laptops ausgestattet. Andere Schüler haben dann ab der dri- vierten Woche war das dann, da haben wir eine Umfrage gestartet bei den Eltern, welche Kinder kein Endgerät zu Hause haben, und die konnten dann in der Schule ansuchen und haben dann ein Leihgerät bekommen, ja.
27	K: OK, das heißt schon ab 2019 eigentlich im September habt **ihr** Geräte gehabt, also schon vor der Pandemie eben?
28	T3: Ja, ja zweitausend-, ich glaub, ja, es war zweitausend-, oh ja, ja sicher, weil es war dann ja ja, ja genau, weil //

29	K: // also ihr habt eigentlich schon was gehabt, als die Pandemie angefangen hat? //
30	T3: // Ja ja ja, die Lehrer ja.
31	K: Und womit haben dann die Schüler gearbeitet, die eben noch keine Laptops hatten oder Tablets hatten?
32	T3: Viele haben mit dem Handy gearbeitet. Haben dann aber diesen, haben aber auch zu Hause Geräte gehabt, das war halt das Problem, dass sich viele Kinder das teilen mussten mit Geschwisterkindern. Das war dann nicht so einfach. Mit dem Handy war es natürlich dann auf Dauer schwierig, weil wir dann wirklich mit den Live-Stunden angefangen haben, dass sie, wenn sie dann 4 Stunden vormittags Live-Stunden hatten, mit den diversen Gegenständen, mit dem Handy zu arbeiten, ja, also die meisten haben dann ein Gerät zu Hause gehabt bzw. haben sich dann eines aus der Schule geholt.
33	K: Und, (…) was für Tools habt ihr dann für diese Live-Stunden verwendet? Wenn ihr //
34	T3: // wir haben über Microsoft Teams haben wir die Livestunden gehabt, die Kinder haben auch Arbeitsaufträge in den Nebengegenständen, zum Beispiel bei mir in Englisch haben, äh, Musik, haben sie dann immer auf Microsoft Teams einen Wochenauftrag bekommen, den sie abarbeiten mussten und dann eben wieder hochladen mussten. Ich habe dann ein Feedback gegeben, das korrigiert und auch wieder retour geschickt. Für die Livestunden haben wir auch Microsoft Teams verwendet. Ja, das war es, also was mich betrifft, ja, bzw. unsere Live-Stunden an der Schule, die waren alle über Microsoft Teams. Da haben wir dann einen Kalender gehabt, den hat der Chef auch gehabt, wo sich dann jeder Lehrer eingetragen hat bzw. auch die Klassen eingetragen waren.
35	K: Mhm. Und hast du vor der Pandemie oder während der Pandemie überhaupt genügend Computerkenntnisse und Fähigkeiten gehabt, um mit dem Ganzen umzugehen?
36	T3: Also vor der Pandemie war ich froh, wenn ich ein Word Dokument öffnen konnte, ja (lacht). (unv. Satz). Also meine Vorkenntnisse waren so gut wie 0 im Prinzip, ja, also mit Microsoft Teams habe ich überhaupt nichts zu tun gehabt. Wir hatten dann **über** Microsoft Teams eine Schulung über Microsoft Teams (lacht), ja, war dann, aber es war war okay. Ich habe auch zum Glück ja auch die [Name von Kollegin] gehabt, die mir dann immer, also die hat anfänglich dann die Stunden angelegt, hat mir dann erklärt, wie man es macht. Also ich habe halt einfach learning by doing dann einfach während der Stunden dann immer mehr an Sicherheit auch gewonnen, und dann auch mit den, wir haben ja dann unsere More-Bücher, haben wir die Präsentationssoftware bei uns, die Lehrer eben, die [Name von Kollegin] und ich haben am Laptop gehabt und haben halt den Kindern dann immer (…) das gezeigt, was wir eben machen bzw. dann eben am Laptop eingesetzt und konnten dann eben so arbeiten, auch mit den Büchern, mit den Listenings, ja, so wie es in der Schule halt ist, nur (…) vom Computer im Prinzip (…) die ganze Zeit. // K: OK, das heißt? // Aber es war halt die Erfahrung. Es war am Anfang eine **irrsinnige** Herausforderungen und ein komplettes Chaos, vor allem anfänglich war es ja überhaupt so, bevor wir noch zu diesen Live-Stunden gekommen sind, dass die, im allerersten Lockdown, dass die Eltern ja auch nicht greifbar waren, da hatten wir noch kein Schoolfox, das heißt, wir mussten Kontakt zu den Eltern via E-Mail aufnehmen. Dann hast du natürlich dann wieder keine Antwort gekriegt. Ja, aber es war halt, von Lockdown zu Lockdown ist es immer besser geworden, ja.
37	K: OK, und das heißt, du hast dich einfach mit Kollegen ausgetauscht. // T3: Genau, mit Jüngeren. // Du hast dann von der Schule aus eben diese Microsoft Teams Schulung machen müssen, hat es da sonst irgendeine Unterstützung gegeben, oder wie hast du dir fehlende Kenntnis nur angeregnet?
38	T3: Nein, immer wieder durchs Nachfragen eben. Also ich habe ja das Glück gehabt eben die [Name von Kollegin] als junge Kollegin, die ja da sehr auf dem Gebiet auch sehr sich gut ausgekannt hat, da hatten wir dann oft parallel immer ein Handy am Ohr und sie mir halt dann gesagt, wie, wo, was, wann zu drücken oder zu tun ist. Und ich meine die Live-Stunden, das das war ja dann, bald einmal, das hast du dann gleich einmal heraus. Was natürlich, da haben wir eben alle im Kollegium die Schulung dann gehabt als Fortbildung, wie du die Aufgaben anlegst, wie du den Kindern die Fristen gibst, wie du es korrigieren kannst, wie du es zurückschickst. Da haben wir eben dann alle, ich glaube, es waren insgesamt zweimal haben wir eine Schulung gehabt, ja, (…) und welche Möglichkeiten es dann noch

	gegeben hätte über Microsoft Teams. Wir sind aber eher bei den Basics geblieben, damit wir den Kindern eben nicht so viel zumuten und uns auch nicht (lacht).
39	K: Hast du dich dadurch irgendwie allein gelassen gefühlt oder bist du mit dem eigentlich eh so zurechtgekommen, dass du Kollegen gehabt hast? Oder hättest du dir von weiter oben noch mehr „guidance“ gewünscht?
40	T3: Nein, also ich muss sagen, allein gelassen gefühlt habe ich mich nie, überfordert war ich am Anfang ziemlich, aber ich habe, also vom Chef sowie eben von den Kollegen dann, irrsinnige Unterstützung bekommen, ja, aber es war halt eine komplette Überforderung, zum einen, dass das eben ganz anders ist, als wenn du in die Schule fährst, dort im Unterricht in der Klasse drinnen stehst. Das Problem war halt, was zusätzlich dazugekommen ist zu dem Distance Learning, dass die Kinder oft so schlecht greifbar waren, waren auch die Eltern nicht. Das heißt, es sind dann von Internetverbindungen, dass es da die Problematik gegeben hat bzw. als Hauptausrede halt genutzt wurde. Viele Eltern haben die Ernsthaftigkeit dessen nicht verstanden, dass auch das zur Note dazu zählt bzw. dass das halt unser Unterricht im Moment **ist** oder unsere Unterrichtsform, die waren halt dann einfach (unv.) mit den Kindern. Diese Sachen haben halt zusätzlich, dann waren noch Herausforderungen, ja, aber alleingelassen in der Form habe ich mich nie gefühlt.
41	K: OK, und wie hat dann so eine typische Englischstunde im Distance Learning ausgeschaut? Also wie hast du die verschiedenen Fertigkeiten versucht unterzubringen im Distance Learning oder sind manche Fertigkeiten eher hinten liegen gelassen geblieben wie wie hast du Englisch unterrichtet?
42	T3: Wir haben es im Endeffekt genauso wie, wie in der Schule. Wir haben zuerst die Hausübung, wir haben dann pro Stunde den Kindern eine Hausübung gegeben, die bis zur nächsten Stunde war, aber nicht mehr hochzuladen, sondern wir haben sie dann, Entschuldigung, **doch** hochzuladen, aber wir haben sie dann in der Form nicht so korrigiert, sondern nur geschaut, ob sie sie gemacht haben. Wir haben dann während der Live-Stunde mit ihnen am Anfang zuerst die Hausübung korrigiert und haben uns natürlich im Vorfeld auch zusammengesprochen immer, was wir in den Stunden machen, haben dann irgendwie eben Listenings gemacht oder Readings gemacht, so wie wir auch in der Schule die Kinder lesen lassen, haben dann die Kinder aufgerufen, das hat mal besser, mal schlechter funktioniert, weil eben wie gesagt schon vorher erwähnte Internetverbindungsprobleme. Die Kinder, die von vornherein schwach waren, haben natürlich auch viel weniger mitgearbeitet. Du hast halt schon versucht, alle miteinzubeziehen, hast aber natürlich die eher drangenommen, die aufgezeigt haben. (…) Ja, wir haben dann auch Vokabel, genauso Word Fields, online durchbesprochen, haben die Wörter dazugeschrieben, anstatt eben auf der Tafel direkt am Computer, ja, im Endeffekt genauso wie eine Stunde in der Schule, nur halt via Computer.
43	K: OK, und da habt ihr eben wie gesagt diese Präsentationssoftware vom von More verwendet und den Kindern gezeigt, wo sind wir gerade usw.
44	T3: Genau, genau, die haben die Bücher vor sich liegen gehabt und eben das Endgerät und haben dann in den Büchern eben mehr oder weniger mitgearbeitet während der Stunde.
45	K: Habt ihr zusätzlich irgendwelche Tools für Quizzes, Vokabel-König, was auch immer.
46	T3: Die [Name von Kollegin] hat dann immer Kahoot mit ihnen, hat sie dann noch so vorbereitet gehabt, aber ansonsten waren wir eher einfach, dass wir geschaut haben, dass wir so die Kinder, also dass wir so einen Unterricht so halbwegs möglich machen, dass nicht noch mehr (…) verloren geht, als es eh schon passiert ist in diesem Jahrgang, ja.
47	K: Das heißt, habt ihr auch Schwierigkeiten dann gehabt, die Kinder überhaupt zu motivieren mitzumachen, oder?
48	T3: Ja, natürlich, weil du hast ja da natürlich Kinder, die so wie sie in der Schule versuchen, sich ihren Weg da irgendwie aus der Verantwortung rauszubahnen, hast halt Kinder dabei gehabt, wo du gemerkt hast, wenn die Augen immer wieder nach rechts rübermarschiert sind, die halt dann irgendwie irgendwelche Spiele gespielt haben auf Ihrem Computer, ja, und so wie vorher erwähnt, weniger greifbar waren. Ja, also du hast halt die Problematik, dass wenn die vor dem Computer sitzen, du das nicht so wie in der Klasse dann dir das schneller auffällt, wenn jemand nicht mitmacht, vor allem dann

natürlich auch, wenn du das Programm geöffnet hast, gerade von der Präsentationssoftware. Wir haben dann immer geschaut, dass einer darauf schaut, dass die Kinder alle aktiv dabei sind, von uns beiden, und der andere eben das Programm öffnet. Weil es waren ja dann auch so Aktionen, dass versucht haben schulfremde Personen sich also einfach so eine Live-Stunden zu crashen. Das war dann eine Zeit lang war das so irgendwie Mode. Da war halt immer der eine, der auf die Kinder eben geschaut hat, der hat dann ungebetene Gäste einfach entfernt, ja.

49 K: Mhm, // T3: Aber das war halt // und wie habt ihr es dann geschafft, die Kinder aktiv bei der Stunde zu halten oder sie zu motivieren?

50 T3: Ja, auch nicht im Prinzip anders in der als in der Schule, ihnen klarzumachen, dass das genauso eben jetzt unser Unterricht ist und dass das alles, was passiert, in die Beurteilung einfließt. Wir haben auch jedes Mal, wenn jemand eine Hausübung nicht gemacht hat, das über SchoolFox die Eltern wissen lassen, haben ihnen Benachrichtigungen geschickt, dass sie eben keine Hausübung haben. Umgekehrt habe ich den Eltern aber auch immer wieder die Wochenaufgaben bei SchoolFox ausgeschickt, also dass kein Kind jetzt wirklich dann sagen konnte oder Elternteil danach, davon habe ich nichts gewusst oder das war mir nicht bekannt, das war mir wichtig. Und die Kinder haben wir halt immer wieder darauf aufmerksam gemacht, wenn dazwischen die Mitarbeit dann weniger vorhanden war, halt versucht irgendwie bisschen einen Schwung reinzubringen, wie man es in der Klasse auch macht. Aber **die** Kinder, die so im Unterricht schon schwer greifbar sind oder die halt weniger die Motivierteren sind, die waren es dann natürlich beim Distance Learning auch nicht, ja.

51 K: Mhm, hast du das Gefühl gehabt, weniger oder mehr Kreatives machen zu können über diese Videokonferenz, über das Digitale?

52 T3: Naja, für mich natürlich weniger, weil ich war froh, dass ich das irgendwie mit dem Ganzen so hinbekommen habe, weil es eben eine Herausforderung war, zu schauen, vor allem wenn du eine Stunde mal alleine gehabt hast, dass eben diese ungebetenen Gäste dann irgendwie die Stunde, dann hast zum Beispiel Kinder gehabt, die ganz besonders lustig waren und gedacht haben, sie müssen da jetzt irgendwelche Geräusche von sich geben, ja, und so irgendwie für Lacher zu sorgen. Also das war dann schon teilweise auch etwas mühsam, ja, weil du, die Kinder in der Form ja viele die Kamera dann am Anfang eingeschalten gehabt haben und dann natürlich wieder abgedreht haben. Immer wieder hast du sie auffordern müssen, lasst die Kamera an, was halt natürlich viele wiederum dann **wieder** ignoriert haben. Also das war halt von den Umständen **rundherum** alles nicht so einfach, deswegen haben wir da eher dann geschaut, dass wir so eine klare Linie fahren, dass wir, um den Kindern halt vielleicht irgendwie zu zeigen, dass es ja auch ernsthaft ist, ja.

53 K: Da sind jetzt eben auch sehr viele Herausforderungen angesprochen worden von dir, was überhaupt die Durchführung vom Unterricht anbelangt. Spezifisch auf den Fremdsprachenunterricht, also fürs Lernen der Fertigkeiten, Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen, hat es da irgendwas Besonderes gegeben, was eben sehr schwierig war oder was sich leichter gestaltet hat in der Hinsicht, was war //

54 T3: // also schwieriger war definitiv die schriftlichen Sachen, weil die Kinder haben dann zwar was abgegeben und du hast es ihnen verbessert zurückgeschickt. Aber wir haben halt einfach nur gemerkt, dass sich vielleicht, wenn überhaupt, ein Drittel das, was du retour schickst, die Korrekturarbeiten, auch dann wiederum anschaut, ja? So in der Klasse, wenn du jetzt ein Heft direkt ausgibst, aufmachst, kannst du einen Schüler direkt darauf ansprechen, ihm das zeigen. Diese Möglichkeit in der Form hast du dann halt, wenn du natürlich dann 90 Kinder hast, per Computer dann weniger, ja? Bzw. wäre sich das von der Zeit her auch gar nicht so ausgegangen. Aber die meisten haben halt sich das überhaupt nicht angeschaut, was sie da von uns verbessert retour gekriegt haben.

55 K: OK. Und hast das aber leichter gefunden trotzdem, Feedback zu geben, weil man gleich alles abschicken hat können? Oder hast du das schwieriger gefunden, überhaupt mit dem umzugehen, wie man Feedback gibt online?

56 T3: Das weniger, aber für mich war es halt irrsinnig anstrengend, weil ich es nicht gewohnt war, so lange vorm Computer zu sitzen. Ich bin dann oft bis halb 1, halb 2 in der Nacht vorm Computer gesessen, **nach** den Unterrichtsstunden einfach bis ich das alles aufgearbeitet gehabt habe, ja? Beim Heft geht es halt viel viel schneller. Du hast die Problematik oft bei Teams gehabt, dass du was öffnen

	konntest, aber nicht parallel dazu dann kommentieren konntest, weil es kam immer darauf an, auf welche Art und Weise die Kinder das abgeschickt haben. Wenn es eine spezielle Datei war, hast du nur die Datei öffnen können, da habe ich mir das auf einem extra Zettel notieren müssen, ja, was da eben, wenn was falsch war, habe dann erst das Kommentarfeld öffnen können und tippen können, und bis ich da halt einfach **fertig** war, ja, war das, ahm, **natürlich**, wenn wenn du es gewohnt bist, wirklich und gut mit der Tastatur arbeiten kannst und schreiben kannst, geht es sicher schnell, aber das war ich halt nicht oder bin ich halt nach wie vor nicht, ja? Und das lange Sitzen vorm Computer, das war, das fand ich schon sehr sehr anstrengend, ja, auch für den Kopf, für die Augen. Weil man es halt einfach nicht gewohnt ist.
57	[Sohn von T3]: Wie lange bist du gesessen?
58	T3: Lange.
59	K: Welche Vorteile würden dir dann trotzdem einfallen, trotz der Herausforderungen?
60	T3: (…) Es ist schwierig. (…) Also, Vorteile, im Prinzip, (…) ich war nach dem, also dadurch, dass wir am Vormittag diese 4 Stunden 5 Stunden hatten, am Nachmittag ein bisschen flexibler. Dafür bin ich in der Nacht gesessen. Also wirklich ein Vorteil ist es auch nicht, ja. Also mir persönlich war oder **ist** einfach der Unterricht in der Schule lieber, weil du alles viel greifbarer hast, weil du viel schneller reagieren kannst, ja, als in der Form.
61	K: Das heißt, du persönlich hast keinen Vorteil gesehen im im Englischunterricht online?
62	T3: Nicht wirklich, weil die Kinder, die von vornherein schwer greifbar sind, die hast du dann wenigstens in der Schule versuch-, oder die kannst du in der Schule versuchen, immer wieder dann ein bisschen dranzunehmen, und **die** sind halt während des Distance Learnings komplett untergegangen, die auch vor allem von zu Hause dahingehend überhaupt keine Unterstützung oder Interesse gehabt haben, ja, wo die Eltern da, überhaupt denen das vollkommen egal ist, ja.
63	K: Hast du es dann leichter gefunden, Musik zu unterrichten als Englisch? Oder hat sich das gleich //
64	T3: // Musik habe ich nie Live-Stunden gegeben, Musik habe ich nur Arbeitsaufträge geben darauf. Also das haben die meisten bei uns so gemacht in den Nebengegenständen, dass man dann eher Arbeitsaufträge gegeben haben, weil wir eben gesagt haben, dadurch, dass die Hauptgegenstände schon die Kinder meistens dann 4 Stunden oder so vorm vorm Bildschirm 3 bis 4 Stunden, dass es für die Kinder auch nicht zu viel wird. Deswegen haben wir, im Nebengegenstand haben die meisten dann irgendwelche Arbeitswochenaufträge gegeben.
65	K: Hat das dann gut funktioniert oder hat es da auch irgendwelche Schwierigkeiten //
66	T3: // am Anfang fast gar nicht wirklich, da habe ich nur ganz wenige Aufträge zurückbekommen. Ich habe halt dann die Eltern, habe ich eh schon gesagt, auch dann informiert darüber, über nicht gemachte Wochenaufgaben, dann ging es ein bisschen besser, aber trotzdem waren viele dabei wo, und Diskutierereien mit den Eltern, das Kind **hat** es abgeschickt, das hat es ihnen das gesagt, wo ich dann wieder fotografiert habe, dass eben das Kind **nichts** abgeschickt hat, dass der Ordner leer ist. Alles so Zusatzsachen, die halt dann dazugekommen sind, die das Ganze schon erschwert haben, ja, und dann auch die Eltern gedacht haben, sie müssen da jetzt diskutieren und, ja, und behaupten, sie hätten was geschickt und du das aber natürlich auch Schwarz auf Weiß im Prinzip belegen konntest, nur trotzdem war es halt **Arbeitszeit** oder Zeit, die du damit, die du damit beschäftigt warst.
67	K: Ja. Gut, dann wären wir eh schon beim dritten Teil des Interviews, und zwar zur aktuellen Situation. Wie schaut's momentan aus in der Schule zwecks technischer Ausstattung, was gibt der Klassenraum her, was haben die Kinder für eine Ausstattung, hast du irgendwie mehr technische Ausstattung als davor oder eher nicht?
68	T3: Ich habe seit heute Zoom die Zoom App auf meinem Handy (beide lachen). Nein, also ich habe seither nicht mehr Ausstattung. Ich habe das Tablet nach wie vor bzw. haben das die Kollegen bei uns, wir haben in den Klassen haben wir die Smart Boards, von der Ausstattung her hat sich eigentlich im Prinzip nichts geändert. (…) Ich, ich selber im Unterricht mache jetzt nicht nichts anderes als ich, oder

	nicht mehr, als ich vorher vor dem Lockdown gemacht hatte, also auch die Präsentationssoftware habe ich in der Schule. Über Teams gebe **ich** zum Beispiel gar nichts mehr auf, weil die Kinder ja sowieso da sind bzw., ja. Und dann habe ich so nette junge Kolleginnen, die halt dann dazwischen Kahoot mit ihnen spielen (beide lachen). Ja.
69	K: OK, das heißt, das digitale Lernen ist für dich (…) weniger präsent sogar als jetzt während der Pandemie?
70	T3: Es ist weniger präsent. Also wir haben halt, wir arbeiten mit den Smart Boards, aber ansonsten, ja.
71	K: OK.
72	T3: Ja, in jedem Fall, ja. Also dass man jetzt da irgendwie irgendwelche Stunden am Tablet mit den Kindern machen oder so, das (…) ist nicht der Fall, oder Arbeitsaufträge geben.
73	K: Und **wenn** du dann Geräte und irgendwelche digitalen Tools einsetzt, wofür setzt du die dann ein? Auch für welche Sprachfertigkeiten setzt du sie dann ein?
74	T3: Wie meinst du das jetzt genau? Weil, weil //
75	K: // also zum Beispiel verwendest du ein bestimmtes Tool für Listenings, fürs Schreiben, fürs Hören, also, Listenings habe ich schon gesagt und so //
76	T3: // ja, wir haben, also wir machen eigentlich alles über, die Listenings, alles über unsere Präsentationssoftware in der Schule, also von daher haben wir halt die Tafel dann eben ständig im Betrieb, ja.
77	K: Mhm, und andere Sprachfertigkeiten, also dass du irgendwelche Dinge schreiben lässt und die dann digital abgeben lässt oder so?
78	T3: Ja, eigentlich, eigentlich nicht, nein, alles ins ins Heft, eigentlich hauptsächlich, weil, ich meine, wenn die Kinder fragen, ob sie jetzt irgendeinen Text am Computer schreiben dürfen, dann dürfen sie das, ja, sofern sie halt nicht irgendwie jetzt irgendeinen Translator dafür hernehmen. Aber ansonsten ist das dann alles.
79	K: Und das merkst du dann sofort, wenn sie einen Translator verwenden (lacht).
80	T3: Absolut (lacht laut), das schon (lacht weiter).
81	K: So, wenn du dann digitale Tools verwendest, was für einen Eindruck hast du dann von den Kindern? Sind sie motivierter, dann mitzumachen, oder weniger motiviert? Haben sie Spaß, haben sie keinen Spaß, ist es ihnen wurscht?
82	T3: Die Kinder haben auf jeden Fall Spaß und ich glaube, ihnen sagt doch die Form des Unterrichts oder die Art und Weise, dass wir eben die Möglichkeit haben, mit der Tafel zu arbeiten, schon sehr zu, vor allem, es ist ja etwas, was ihr Alltag ist, ja. (…) Also, und ich habe es auch oft erlebt, in so Freizeitstunden, wo ich zum Supplieren eingeteilt war in anderen Klassen, wo die Kinder eben mit den Geräten ausgestattet sind, dass sie mich gefragt haben, ob sie irgendwas vorbereiten dürfen, ein Referate etc. am Computer. Natürlich muss man da auch herumgehen, weil natürlich manche der Meinung sind, sie können dann stattdessen irgendwas spielen, aber die meisten nutzen das Gerät dann wirklich, oder denen macht es wirklich auch Spaß, und die kennen sich natürlich auch bei Weitem besser aus als ich, ja, also, (lacht) die sind damit groß geworden und aufgewachsen.
83	K: OK, das heißt //
84	T3: // den Kindern daugts natürlich.
85	K: Hast du auch im Studium wenig über so Möglichkeiten // T3: Gar nichts. // von so digitalem Lernen gehört?
86	T3: Wir hatten **gar** nichts, gar nichts dergleichen. Ich habe selbst, ich habe meinen meinen ersten Computer dann eigentlich nur für die, bei uns hieß es damals Hausarbeit, ja, nach 3 Jahren Pädag, da

	habe ich mir den ersten **Computer** dann zugelegt, vorher habe ich eine Schreibmaschine gehabt, ja, also wir hatten auch überhaupt keine digitale Grundbildung oder sonstiges, gar nichts, auf der Pädag, oder dahingehend irgendwie, das war damals noch so fern, ja, dass du da irgendwie Unterricht (…) mit sowas abhältst, ja, oder das einsetzt im Unterricht.
87	K: OK, und hat sich dann, also du hast dich dann wahrscheinlich auch selber eher weniger damit beschäftigt, wie man so was einsetzt?
88	T3: Ja, weil das **nie** so meine Welt war. Ja, also das war war immer so ein bisschen genauso wie Physik und Chemie, ja, immer so Sachen, die die mir jetzt nicht gelegen sind, ja, also die auch meinen Verstand dann irgendwie überschreiten, ja, (lacht) nein, bei gewissen Sachen einfach, wo ich mir denke, nein, war war, habe ich dergleichen dann nicht wirklich Fortbildungen besucht, weil es hat dann immer Kollegen gegeben, früher waren wir in der [Straßenname], da haben die Kinder eine Stunde Informatik oder 2 Stunden Informatik pro Woche gehabt, ja, die haben waren dann entweder ausgebildet oder hatten eben die Qualifikation dazu, das zu unterrichten. Aber da haben die Kinder halt so Geschichten wie, wie verwende ich Excel-Dateien und mit Word gearbeitet, ja, also das war wirklich eine komplett andere Welt als als als wir es jetzt haben, ja.
89	K: Ja. Und hast du grundsätzlich vor der Pandemie eine andere Einstellung gegenüber digitalem Lernen gehabt, als du sie jetzt hast? Also bist du momentan positiver gestimmt oder hast du noch über dieselbe Einstellung gegenüber dem Ganzen?
90	T3: Na, ich find's, // K: Was ist so deine Meinung momentan? //, es war schon, es war auf jeden Fall eine tolle Alternative, das so zu machen, ja, weil ich habe Kolleginnen mit, also Freundinnen, die an Schulen arbeiten, wo die Kinder **keinen** Unterricht gehabt haben, sondern die haben halt wirklich die ganzen Pandemiezeiten nur mit Arbeitsblättern, die sie sich geholt haben gearbeitet. Also, das schon, war schon ein Vorteil, und bin auch froh darüber jetzt dieses Wissen zu haben oder das (…) zu **können**, ja, bzw. ich meine, ich hoffe, dass ich es noch immer hinkriegen würde (lacht), ist es jetzt wieder eine andere Geschichte, nachdem es so lange her ist. Aber wenn man gewisse Sachen zumindest, aber es war definitiv eine tolle Erfahrung oder interessante Erfahrung, die ich nicht missen möchte, ja.
91	K: Glaubst du, dass sich dein persönlicher Fremdsprachenunterricht noch in der Richtung verändern wird, dass du mehr digitales Lernen einsetzen wirst?
92	T3: Also wenn wenn ich Sachen kennenlernen darf, dann sicher, ja. Und wenn mir auch jemand zeigt (lacht), wie es funktioniert, bin ich immer offen für alles, ja. Vor allem möchte man ja auch, dass es den Kindern gefällt und dass die Spaß haben, ja, also da bin ich die Letzte, die sagt, Nein, will ich nicht oder liegt mir nicht, sondern einfach dann halt die, die über den eigenen Schatten springen bzw. dann halt auch wieder sich Sachen neu aneignen, ja.
93	K: Mhm, das heißt, du würdest aber trotzdem eher auf Austausch mit Kollegen und Kolleginnen gehen, als dass du jetzt zum Beispiel aktiv Fortbildung besuchen würdest, oder?
94	T3: Ja, lieber, weil ich mir denke, für gewisse Sachen, jetzt, zum Beispiel, wenn wir jetzt Kahoot hernehmen, **dafür** jetzt irgendwie eine Fortbildung oder eben für solche Spiele so eine Fortbildung da, wenn ich mir einmal dann, da kommt man sich auch weniger blöd vor, wenn man nochmal nachfragt, wenn es eine Kollegin ist, oder, und ja, solange das so funktioniert, dann schon, ja (lacht).
95	K: Gibt es irgendwelche Sprachfertigkeiten, wo du dir es am ehesten vorstellen könntest, mehr digital zu arbeiten? (…) Also wo würdest du dir das gleich einmal vorstellen können, dass das gut funktionieren würde?
96	T3: Mh, (…) naja, Sprachfertigkeit, also, prinzipiell einmal bei diesen ganzen Listenings, ja, also dass die, ja, dass man da vielleicht irgendwie das mehr einsetzt oder für zu Hause den Kindern mehr in die Richtung irgendwas gibt, wo sie eben ein Gerät dafür brauchen, das könnte ich mir schon vorstellen, ja, in die Richtung zu arbeiten.
97	K: Find- also du würdest wahrscheinlich dann aber auch eher der Meinung sein, dass es in deinem Englischunterricht noch nicht normal ist, Technik zu verwenden, so wie zum Beispiel eben das Schulbuch und eine Stift dazu.

98	T3: Nein, also die Technik haben wir Lehrer vorne, aber die Kinder selber haben keine Technik. Ja, mhm, oder so gut wie nie, ja.
99	K: Genau. Weil in der Literatur gibt es eben diesen Begriff der Normalisierung, dass eben gewisse Bereiche eben schon normalisiert sind in der Hinsicht, und die Frage ist eben, ob du findest, dass in der Schule Technik schon normalisiert wurde, wie zum Beispiel eben einen Stift zu verwenden.
100	T3: Einen Stift zu verwenden, diese Technik, aso, du meinst jetzt die, naja, bei gewissen //
101	K: // dass es ganz normal, ist eben den Laptop rauszuholen und dort dann zu schreiben //
102	T3: // in gewissen Gegenständen, ja, das glaube ich schon, dass sie das in gewissen Gegenständen schon haben. [Zum Sohn: Bitte gib das jetzt weg. Gleich.] Also in gewissen Gegenständen, glaube ich schon, dass es für die, bei **mir** nicht in meinem Unterricht, ja, aber ich glaube schon, dass es Fächer bei uns in der Schule gibt oder Kollegen bei uns an der Schule gibt, die das so handhaben, ja, denke ich.
103	K: OK, ahm (…).
104	T3: Spätestens vor allem im Informatikunterricht, zum Beispiel, da ist es was ganz Normales, dass die Kinder ihr Endgerät zum Beispiel am Tisch haben, ja.
105	K: Ja, ja, und das heißt, ist es dann in der Schule an sich geplant, mehr digitales Lernen einzusetzen, oder wie siehst du da die Entwicklungen?
106	T3: Das ist schwierig. Also ich glaube, es kommt halt auch auf die Gegenstände drauf an, dass vielleicht in Form von Projekten oder so in den Nebengegenständen auch das digitale Lernen vielleicht eher eingesetzt wird. Ich weiß jetzt nicht, ob es denn für die Hauptgegenstände, ob es in der Form, dadurch, dass die Kinder eh ziemlich viel Zeit auch vor den Bildschirmen verbringen, vor ihren Handys etc., ob es in der Form dann noch **gesund** ist, wenn man da, wenn man da noch mehr dahingehend arbeitet.
107	K: OK, das heißt, du würdest gewisse Sachen schon befürworten, würdest jetzt aber nicht übertreiben unter Anführungszeichen.
108	T3: Ja, absolut, ja, ja.
109	K: OK. Gut, ich schaue mir noch kurz nochmal die Fragen durch, ob ich noch was habe. Aber ich glaube, ich habe soweit alles. Gibt es von dir noch irgendwelche Fragen oder irgendwas, was dir einfällt, was wertvoll wäre für meine Masterarbeit?
110	T3: (…) Nein, eigentlich, ich meine, dass halt so ein Publikum wie jetzt meine, ja, so wie ich bin, die die 40 plus, ja, dass die halt noch komplett anders aufgewachsen sind, ja, so wie **ihr**, ihr habt es, diese ganze Technik, ja auch schon mit in der Schule einfließen gehabt, spätestens dann auf der Uni oder wie auch immer. Und das ist halt bei bei uns, bei uns war ja selbst die **Tafel** [Anm. gemeint ist das Smart Board], da sind Kollegen von der [Straßenname alte Schule], sind dann nicht in die [Straßenname neue Schule] gegangen, weil sie mit der Tafel überfordert waren oder nicht arbeiten wollten, ja, weil sie gesagt haben, sie wollen klassisch die grüne Tafel haben. **Die** [Anm. das Smart Board] möchte ich zum Beispiel jetzt überhaupt nicht mehr missen, ja. Auch wenn sie teilweise Spielchen mit uns spielt, möchte ich trotzdem diese diesen Zugang alleine im Musikunterricht, dass du jederzeit dann die den Kindern irgendwas vorspielen kannst zum jeweiligen Instrument oder was du halt gerade machst oder irgendein Werk. Vorher bist du mit 1000 CDS durch die Gegend marschiert und hast dir das noch raussuchen müssen, wo was drauf ist. Ja, also diesen, das möchte ich auf keinen Fall missen. Aber es ist natürlich eben für für das 40 plus Publikum, was sie jetzt vorher nicht unbedingt, oder einfach normale Ausbildung gemacht hat zum zum Lehrer, ist es halt schon teilweise dann nicht so einfach, ja.
111	K: Mhm, das heißt, du siehst, wenn dann die Digitalisierung im Unterricht von jüngeren Lehrern?
112	T3: Nein, das überhaupt nicht, na na, na, na, na, das überhaupt nicht im Gegen-, na, das überhaupt nicht, aber (lacht laut) die Dinge dann halt irgendwie, ahm, **uns** nicht aufgeben, ja und weiterhin, na, um Gottes Willen, ich möchte das ja auch dann lernen, ja, aber das ist halt nicht so vom Verständnis her dann eben nicht so ist, also es wird ein Unterschied sein wahrscheinlich, wenn du jetzt Gleichaltrigen irgendein Tool wie, was weiß denn ich, erklärst als mir, ja? Ich werde dann wahrscheinlich dreimal noch

	mal nachfragen und nachhaken, bis ich es dann wirklich verstanden habe, ja. Aber raushalten von dem Ganzen möchte ich mich auf keinen Fall, im Gegenteil. Aber ich bin auch sehr dankbar, wenn man mir hilft, ja damit man mir das zeigt. Aber ich glaube halt einfach, dass die jüngeren Menschen, jüngeren Leute bei uns sich viel leichter tun, weil sie eben damit groß geworden sind, ja.
113	K: Gibt es im Kollegium trotzdem Leute, die mit dem überhaupt nichts zu tun haben wollen? Hast du das Gefühl //
114	T3: // also am Anfang war es schon ganz extrem, ja, vor allem eben die älteren Kollegen, das war für die auch eine ziemliche Herausforderung, ja, und die waren dann schon ziemlich (…) auch überfordert. Ja genauso wie ich, aber wo die halt dann wirklich auch, wo du es gemerkt hast, also mit dem Ganzen überhaupt nicht glücklich waren und da sehr froh waren, wie es wieder zur Normalität zurückgegangen ist, ja.
115	K: OK, und die Normalität wäre dann halt eben eine normale Tafel //
116	T3: // (unv.) die Greifbarkeit und der Schulalltag, ja.
117	K: OK, gut, dann ich glaube, das war es von meiner Seite aus. Ich werde jetzt die Aufnahme beenden.
118	[Ende]

1	**T4_Int_22.08.23**
2	[Beginn]
3	K: So, vielen Dank noch einmal, dass du dich für ein Interview zur Verfügung stellst. Es wird ca. 30 bis 45 Minuten dauern und gliedert sich in drei Teile. Am Anfang werde ich dir ein paar persönliche Fragen stellen, also seit wann du schon Lehrerin bist usw. Dann der zweite Teil bezieht sich auf Distance Learning während der Pandemie und der dritte Teil zu digitalem Lernen jetzt in deinem aktuellen Unterricht. Das Interview wird, wie jetzt schon aufgezeichnet, alle Daten und Namen werden natürlich anonymisiert und vertraulich behandelt. Bist du damit einverstanden?
4	[-: Mikrofon von T4 ist stumm geschaltet.]
5	K: Ich bräuchte nur kurz noch dein verbales Zustimmen. Du bist nämlich gerade stumm.
6	[- T4 schaltet das Mikrofon ein.]
7	T4: Sorry, das war irgendwie, keine Ahnung, warum habe ich mich vertippt. (lacht) Ja, ich bin einverstanden.
8	K: Super, danke. Grundsätzlich geht es in meiner Masterarbeit um die Verwendung von digitalen Tools im Englischunterricht während der Pandemie sowie danach. Und im Fokus stehen aber die Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen von eben Englischlehrer*innen, das heißt, welche Veränderungen in Bezug auf digitalen Unterricht hat es seit der Pandemie gegeben? Kurz zur Begrifflichkeit, was meine ich überhaupt mit einem digitalen Tool? Grundsätzlich ist es ein recht breit gefächerter Begriff, einerseits kann es ein Gerät beschreiben, das heißt ein Tablet, Smartphone oder ein PC, und andererseits ist es einfach ein Programm, das auf so einem Gerät läuft, also sowas wie Microsoft Teams, irgendwelche Lernapps, Microsoft Word, alle Programme, die du dir eigentlich vorstellen kannst und im Unterricht eben ein Tool sein können. (…) Genau. Hast du dazu noch irgendwelche Fragen?
9	T4: Ah, nein, eigentlich nicht.
10	K: Gut, super, dann starten wir schon mit den Einstiegsfragen und zwar: Wie alt bist du und seit wann unterrichtest du schon?
11	T4: OK, also ich bin 28 (…) und ich unterrichte jetzt seit 3 Jahren.
12	K: OK, und du unterrichtest eben Englisch und welche Fächer noch?

13	T4: Mein Zweitfach ist Ernährung und Haushalt. Nur jetzt in meiner jetzigen Schule unterrichte ich nur Englisch.
14	K: OK, das heißt, was ist jetzt deine jetzige Schule?
15	T4: Eine AHS im 22. Bezirk.
16	K: OK, und in dieser AHS unterrichtest du welche Schulstufen?
17	T4: Ich unterrichte derzeit nur die Unterstufe, also 1., 2., 3., 4.
18	K: OK, gut, hast du davor in einer anderen Schule unterrichtet oder ist es bisher immer dieselbe Schule gewesen?
19	[- Technische Schwierigkeiten]
20	K: So, ich versteh dich jetzt nicht mehr.
21	T4: Ja, warte, warte ganz kurz, weil ich muss kurz aus dem Zimmer raus, dann geht es wieder.
22	K: Mhm.
23	[- Stille.]
24	T4: Hörst du mich jetzt wieder?
25	K: Ja, jetzt geht es wieder.
26	T4: Passt, perfekt.
27	K: Also hast du davor schon mal in einer anderen Schule unterrichtet oder ist es bisher immer dieselbe Schule gewesen?
28	T4: Ich war vorher an einer Mittelschule im 22.
29	K: OK, das heißt wann, wann war dann der Wechsel?
30	T4: Letztes Jahr, also ich habe im September letztes Jahr habe ich in die neue Schule gewechselt.
31	K: OK, das heißt, du hast während der Pandemie in der Mittelschule unterrichtet und bist eben seit letztem Schuljahr in der AHS?
32	T4: Ja, genau.
33	K: OK. Das heißt, du hast auch Erfahrung im Teamteaching in Englisch oder war das kein Thema?
34	T4: Doch, doch, wir hatten Teamteaching und ich habe jetzt auch Teamteaching teilweise.
35	K: OK. Gut, dann war's das jetzt eigentlich eh schon mit den Einstiegsfragen. Jetzt geht es um das Distance Learning während der Pandemie, grundsätzlich, mit welchen Geräten hast du da gearbeitet? Also wirklich 2020 bis eben zu dem Zeitpunkt, wo es wieder normal war in die Schule zu kommen. Wurden dir diese Geräte bereitgestellt oder musstest du sie dir alle selber kaufen? Genau.
36	T4: Ja, also ich habe gearbeitet mit meinem iPad und meinem MacBook.
37	K: Mhm.
38	T4: Von der Schule, also meiner alten Schule, wurde nichts zur Verfügung, [Geräusch] nichts zur Verfügung gestellt. Nur die KVs haben Laptops bekommen.
39	K: Mhm.
40	T4: In meiner jetzigen Schule haben wir einen Schullaptop bekommen (…), mh, ja, mit dem Handy habe ich natürlich auch gearbeitet.
41	K: OK. Und wofür hast du dann die jeweiligen Geräte verwendet?

42	T4: Mein iPad habe ich eigentlich (…) hauptsächlich verwendet für Unterrichtsplanung und aber auch verschiedene Apps wie, uh, das muss ich überlegen, wie die alle heißen. GoodNotes, glaube ich, heißt das eine.
43	K: Mhm.
44	T4: Dann gab es noch so eine Mindmap App, (…) hm, ich weiß das jetzt leider nicht so genau, wie die genau geheißen haben, weil ich sie jetzt schon lange nicht mehr verwendet habe.
45	K: OK, ist kein Problem, aber es war so eine Mindmap App?
46	T4: Ja, ja.
47	K: OK, und wofür hast du die dann verwendet? Auch fürs Planen, oder…?
48	T4: Ja, und auch im Unterricht teilweise, weil man einfach gut mit dem iPad Stift dann Mindmaps zeichnen kann oder Folien einfach auch erstellen kann. (…) Ja, genau. MacBook natürlich, also mein Laptop für einfach auch für die Zoom Calls, also für das Online Teaching. (…) Mh.
49	K: Und das Handy?
50	T4: Auch teilweise fürs, falls mein Laptop (lacht) gerade nicht bei der Hand war, da habe ich teilweise noch mit den Kindern so übers Handy Zoom Calls oder auch, wir haben nicht nur Zoom verwendet, sondern auch (…), ich überlege gerade, wie haben die anderen geheißen? Jitsi?
51	K: OK, ja.
52	T4: Und dann gab es noch dieses BigBlueButton. Heißt das so? // K: Mhm, genau, ja. // Ich glaube, ja. Genau. Also da haben wir uns immer ein bisschen gespielt, teilweise, je nachdem wie der Empfang, also wo der Empfang am besten war (lacht).
53	K: OK, das heißt, ihr habt auch ein bisschen mit technischen Problemen zu kämpfen gehabt?
54	T4: Ja, das auf jeden Fall. Also viele Kinder hatten echt extrem schlechten Empfang.
55	K: Mhm. Und kanntest du diese Videokonferenztools von der Uni oder sind die von der Schule vorgegeben worden, was ihr verwendet oder ist es euch freigestellt gewesen?
56	T4: Ähm, nein, eigentlich war das so, dass wir das selber entscheiden durften.
57	K: Mhm.
58	T4: Und (…) ja, in der alten Schule hatten wir halt nicht so etwas wie Microsoft Teams, deswegen haben wir da selber geschaut, wie also wie ist es am gescheitesten, und haben das auch mit den Kindern im Unterricht geübt.
59	K: Mhm.
60	T4: Ja, genau. Und in der jetzigen Schule ist es eigentlich, über Microsoft Teams ist da die Hauptkommunikation.
61	K: OK, hast du vor der Pandemie schon genügend Computer- oder allgemein technische Fähigkeiten gehabt, um mit dem Ganzen umzugehen und online unterrichten zu können?
62	T4: Mh, (…) ja, ich überleg gerade (lacht), auf der Uni haben wir schon (…) teilweise (…) ich überlege, obwohl war es eigentlich schon auf der Uni? Jetzt weiß ich es schon gar nicht mehr, war schon so lange her. (…). Nein, ich glaube, eigentlich ist das erst durch die Arbeit gekommen. Ich meine, natürlich hat man, die Grundskills hat man einfach schon gehabt, ich meine, das ist jetzt nicht besonders schwer gewesen.
63	K: Ja.

64	T4: Aber so richtig, so Kleinigkeiten wie, wie mute [=stummschalten] ich dann die ganzen Kinder oder wie mache ich es am gescheitesten und welche Tools sind am besten? Das ist eigentlich erst alles durch die Arbeit gekommen.
65	K: OK, das heißt, du hast davor während des Studiums oder andere Dinge noch nicht so viel mit dem am Hut gehabt, sozusagen?
66	T4: Nein, wir haben da eigentlich auch nicht viel digital gemacht, außer vielleicht über Zoom eben, dass ein paar mal was war aber-
67	K: OK, wie bist du dann mit fehlenden Kenntnissen umgegangen? Hast du dich dann mit Kollegen ausgetauscht? Hast du irgendwelche Tutorials geschaut? Wie bist du, // T4: Ja, ich // wie hast du was gelernt, sozusagen?
68	T4: Nein, eh eigentlich über viel Austausch mit Kollegen und Kolleginnen. Und wenn man, wenn sich keiner ausgekannt hat, dann einfach, ja, Videos geschaut dazu, also Tutorials.
69	K: OK, (…) hast du dich dann teilweise allein gelassen gefühlt, dadurch, dass du da nicht so viel Unterstützung von weiter oben bekommen hast und dadurch, dass du eben dir selber alles beibringen musstest?
70	T4: Mmmh, (…) nein, eigentlich, also sicher hat es mich schon ein bisschen geärgert, dass das alles so als, ja, macht das alles selber und lernt es, also bringt es euch selber bei, irgendwie diese Art Einstellung da war, aber andererseits durch den Austausch mit den Kollegen und Kolleginnen, war es grundsätzlich kein Problem.
71	K: OK. Wie hat dann so eine typische Englischstunde ausgeschaut, während des Distance Learning? Was hast du da für Tools verwendet?
72	T4: Mmmh, ja, also es war (…) meistens waren es eigentlich, also war es über Zoom.
73	K: Mhm.
74	T4: Oder eben irgendein anderes, also eben Jitsi oder BigBlueButton, je nachdem, was am besten funktioniert hat. Und (…), ja, ich überleg gerade (lacht), wir haben, ja, zum Beispiel ein Grammatik- oder es gab zum Beispiel Hausübung und dann haben wir die Hausübung einfach verglichen. Ich habe, bin da auch gemutet [=stummgeschalten] währenddessen und habe ihnen auch gesagt, sie sollen sich melden mit dem Aufzeig-Zeichen, wenn sie was (unv.) haben, falls, was oft vorkam (lacht), falls sich dann keine Kinder gemeldet haben (lacht) oder oder man das Gefühl hat, die Hälfte ist eh schon ausgestiegen, hat irgendwas anderes gemacht. Dann habe ich natürlich das so gemacht, dass ich sie drangenommen habe und ihnen auch gesagt habe, wenn sie jetzt nicht aufpassen, bekommen also ein Minus.
75	K: Mhm.
76	T4: Ja, also es war eigentlich viel einfacher, dass die Kinder die Bücher natürlich vor sich liegen hatten und ich dann auch den Bildschirm geteilt habe und das Buch auch eben über digi4school oder Helbling aufgemacht habe.
77	K: OK, also Helbling heißt eben, ihr habt eben auch die More-Bücher wahrscheinlich verwendet?
78	T4: Ja, ja.
79	K: OK, und das heißt, über digi4school hast du dann die entsprechende Seite hergezeigt, wo ihr gerade wart und habt dann sozusagen wie im Präsenzunterricht Unterricht gehabt.
80	T4: Genau und teilweise dann aber auch so Vokabelprüfungen habe ich dann auch teilweise gemacht, dass sie die Vokabel lernen mussten, und dann habe ich sie halt schnell abgefragt, was immer so ein bisschen, ja, nicht so leicht war, weil ich wusste, ja, OK, wie schnell sind die Kinder jetzt beim Schauen oder das richtige Vokabel raussuchen (lacht). Aber ich glaube, das hat ganz OK funktioniert. Und dann haben wir eben, habe ich zum Beispiel auch sowas gemacht, wie dass sie dann die Buchseiten abfotografieren mussten, wenn ich gesagt habe, OK, macht jetzt diese Buchseite, und dann mussten sie es in den Chat schicken.

81	K: Mhm. Hat das recht gut funktioniert oder gab es da einige Kinder, die, von denen du eigentlich nichts bekommen hast?
82	T4: Mh, gab sicher immer einige Kinder, wo nichts kam und das war generell, glaube ich, das Grundproblem, dass viele einfach nicht mal teilgenommen haben an den Stunden.
83	K: OK.
84	T4: Ja.
85	K: Das heißt, das war dann einfach ein allgemeines Problem, die zu erreichen, oder gab es da ein Motivationsproblem oder woran hat das gelegen deiner Meinung nach?
86	T4: Ich glaube, dass es einfach hauptsächlich ein Motivationsproblem war bei den Kindern, dass die sich da wirklich jetzt, vor allem in der **Früh**, weil wir doch nach Stundenplan mehr oder weniger unterrichten mussten, und dann, wenn wir halt Stunden um 8 oder 9 hatten, haben einfach die Hälfte der Kinder noch geschlafen.
87	K: OK.
88	T4: Und ja, die da zu erreichen ist natürlich (…) dann (…) **nicht** so leicht gewesen (lacht).
89	K: Hast du dann irgendwelche Strategien gefunden, wie du sie doch zum Unterricht motivieren konntest, oder // T4: Na ja, ich // hast du dich dann irgendwann damit abgefunden?
90	T4: Teilweise. Bei manchen Kindern findet man sich dann einfach damit ab, weil man weiß, OK, da bringt sich eh nichts. Also man hat, ich habe dann schon versucht Elternkontakt, zu Hause anzurufen, den Eltern zu schreiben, die anderen Kinder zu bitten, dass sie versuchen, die Mitschüler und Mitschülerinnen zu erreichen.
91	K: Mhm.
92	T4: Ja, hat manchmal funktioniert, manchmal nicht.
93	K: OK, hast du außer solchen Videokonferenztools und eben dann digi4school noch irgendwelche anderen bestimmten Tools verwendet?
94	T4: Ahm, (…) ich überlege gerade. (…) Naja, so (…) ist jetzt die Frage, zählt das auch dazu, wenn man praktisch Worksheets erstellt?
95	K: Ja.
96	T4: Ja also-
97	00:14: Es gibt auch digitale Worksheets, die man machen kann. Also es fällt eigentlich eben, wie ich gesagt habe, alles unter Tools, also alles, was dir irgendwie als **Werkzeug** dient, etwas vorzubereiten, durchzuführen, gilt als Tool.
98	T4: Ja, dann einfach eher so Worksheets teilweise aus dem Internet genommen, wenn sie gut waren, (…) die dann projiziert, und eben auch selber Arbeitsblätter erstellt (…), mh.
99	K: Das heißt, die Kinder haben dann quasi die Sätze vervollständigt, wenn das so Lückentexte waren, oder waren das **digitale** Worksheets, mit denen die Kinder selber gearbeitet haben?
100	T4: Nein, das war, das ging leider oft nicht. Das habe ich am Anfang versucht, nur das Problem ist, dann haben die Kinder sich einfach nicht ausgekannt. OK, wie lade ich das jetzt runter und wie bearbeite ich das dann und dann wieder zurückschicken und das wäre einfach alles viel zu zeitaufwendig und mühsam gewesen.
101	K: OK.
102	T4: Im Endeffekt war es eher ein, entweder wir haben es mündlich gemacht, wenn es so Lückentexte waren oder sie haben eben ein bisschen mitgeschrieben und haben dann ein Foto gemacht.

103	K: Mhm.
104	T4: Genau, dann haben wir auch viel mit YouTube eigentlich gearbeitet. Weil da gibt es doch immer so gute Einleitungsvideos zu Grammar topics, genau, das war eigentlich auch immer ganz (…) praktisch.
105	K: Irgendwelche bestimmten Tools, die du einer Fertigkeit zuordnen kannst, wie eben Listening, Reading, Writing. Also wie hast du zum Beispiel Writing-Dinge gemacht?
106	T4: Mmh, Writings haben wir oft einfach so ein bisschen so Creative Writing gemacht, also dass wir **gemeinsam** ein bisschen versucht haben, einen Text (…) zusammenzustellen. (…) Ahm, (…) sonst ja, war es eher, (…) ja, das ist eigentlich so ein bisschen meine Art, dass wir gemeinsam Text schreiben. Und dann, als Hausübung bekommen sie dann noch einen selbst zum Schreiben. Da war eben Word, also haben wir auf Word eben geschrieben. (…) Manchmal auch in einem Chat //
107	K: // also in so einer online, entschuldige auf so einer Online-Version von von Word, wo man gleichzeitig schreiben kann oder haben sie sich das hin- und hergeschickt?
108	T4: Nein, da habe ich einfach praktisch Word aufgemacht und habe das dann abgetippt, was mir die Kinder gesagt haben, // K: Aso, OK. // weil dieses, jetzt habe ich eh auch schon überlegt gehabt, dieses mit, ahm, na, Google (…) Drive oder irgendwie das zu verarbeiten. Das Problem ist, die Kinder dann entweder haben sie eh nicht mitgemacht oder sie haben dann nur Blödsinn gemacht und haben irgendwelche Striche dazugezeichnet oder was weiß ich was, man kennt es ja eh (beide lachen) und dann ist mir das auf die Nerven gegangen und habe gesagt, nein (unv.).
109	K: OK, ja.
110	T4: Genau das wäre eben für Writing. Dann Listening, ja, YouTube auf jeden Fall.
111	K: Mhm.
112	T4: Oder dass **ich** ihnen auch mal was vorgelesen habe. Mh, (…) sonst? Genau //
113	K: // das heißt, Reading war dann auch eher so was, dass du ihnen was vorgelesen hast. Oder hast du ihnen eigene Leseaufträge auch gegeben?
114	T4: Ja, das schon auch. Also sie mussten schon auch, also, weil wir doch auch Aussprache dann üben, schon auch Texte lesen und (…) was ein bisschen schwierig war online, sage ich jetzt mal, weil bei manchen ist natürlich der Empfang nicht sehr gut gewesen.
115	K: Mhm.
116	T4: Ahm, (…) ja, da überlege ich gerade, was haben wir da (…), aja, da haben wir auch, ich habe teilweise von Kolleginnen Online-Bücher bekommen, (…) die haben wir dann auch gelesen, gemeinsam. (…) Ja, mh (…), sonst, (…) hm, (…) ja, jetzt fällt mir eigentlich gerade nichts mehr ein (lacht), ich glaub.
117	K: Ja, das passt dann eigentlich eh schon, also wenn dir sonst nichts einfällt. Was waren dann die Herausforderungen, hauptsächlich auch eben spezifisch auf den Fremdsprachenunterricht? Also ich denke mal, die technischen Probleme sind, mit dem Empfang und so weiter, die hat jeder gehabt, was waren noch so Herausforderungen?
118	T4: Mh, ich fand es einfach ein bisschen, mh, wie soll ich sagen? Die Zeit war einfach auch zu knapp. Also es hat den Kindern einfach, das Problem ist, manche Kinder sind ja relativ geschickt gewesen, andere wieder gar nicht, und dann war mal abgesehen von diesen technischen Herausforderungen, einfach auch mal die Umgebung zu Hause bei den Kindern ein Problem.
119	K: Ja.
120	T4: Dass manche einfach überhaupt keine Ruhe hatten, also die konnten nicht einmal ihr Mikrofon **aufdrehen**, weil da hat man einfach 3 Geschwister alleine im Hintergrund schreien gehört, zum Beispiel.
121	K: Mhm.

122	T4: Dass das einfach eine extreme, wie soll man sagen, eine hohe Differenz da war zwischen den Kindern, die wirklich gut mitarbeiten konnten, weil sie eben auch die Ruhe hatten zu Hause und die, die wirklich gar keine Ruhe hatten.
123	K: Mhm.
124	T4: Das hat es einfach erschwert und war auch, finde ich, extrem unfair (lacht).
125	K: Ja.
126	T4: Mh, genau, also die Lernumgebung zu Hause, dann (…) generell einfach, dass du, natürlich im Unterricht sitzen die Kinder **da** und haben natürlich nicht die Ausrede mit, Ja, ich habe dann verschlafen oder ich habe das Handy eben nicht gehört, weil ich habe geschlafen oder, weiß ich nicht, wir hatten Besuch und ich konnte nicht teilnehmen.
127	K: OK.
128	T4: Ahm, ich überlege gerade, wie man das zusammenfassen kann, einfach (…), mh, ja, gehört wahrscheinlich auch zur (…) Lernumgebung dazu, ja.
129	K: Also die Abwesenheit auch von den Kindern.
130	T4: Ja, das war also, das war einfach auch eine zusätzliche Herausforderung, dieses Anwesend sein, (…) und auch, glaube ich, dass viele es einfach auch nicht ernst genommen haben.
131	K: OK.
132	T4: Und dass das schon auch bei den Kindern durchgesickert ist, dass sie weniger machen müssen als beim also im Präsenzunterricht.
133	K: Mhm, inwiefern ist das durchgesickert oder wie, wie sind Sie dazu gekommen?
134	T4: Am Anfang vielleicht noch nicht so, aber ich finde nach dem ersten Semester haben die Kinder schon gemerkt, OK, es reicht, wenn sie so ein bisschen was abgeben, weil wir sind ihnen eh hinterhergerannt, mehr oder weniger, mit diesem Jahr, wieder Deadline verlängern und komm, gib noch die eine Sache ab, dann geht sich die 4 aus und, ja, und das haben Sie dann natürlich schon auch gecheckt, dass sie dann nicht so viel machen müssen, wie wenn das jetzt in der Schule wäre, weil wir doch mehr Rücksicht nehmen mussten auf die anderen Umstände.
135	K: Mhm, (…) hast du dann das Gefühl gehabt, dass sie einfach auch von ihrem Sprachniveau nicht so weit gekommen sind, als sie das vielleicht im Präsenzunterricht gemacht hätten?
136	T4: Ja, das auf jeden Fall. Vor allem, weil es einfach doch, einfach etwas anderes ist online, das ist wirklich, man, es fehlt irgendwie was, also es fehlt einiges (lacht).
137	: Mhm.
138	T4: Ahm (…), ja, ich glaube einfach, viele Kinder, also bei uns war es zumindest so in der Mittelschule, dass die Kinder das einfach auch genossen haben, in der Schule zu sein und raus, also, von zu Hause weg zu sein. Und zu Hause dann versuchen, sich zu konzentrieren, zu lernen, ist natürlich noch einmal eine Challenge dann.
139	K: Ja.
140	T4: Ja, und das hat sicher auch, also, viele Kinder einfach zurückgeworfen.
141	K: Hat es dann von Seiten der Kinder auch, also mangelnde Fähigkeiten im Sinne vom technischen Verständnis gegeben, also dass sie überhaupt mit dem umgegangen sind, mit dem mit dem online Unterrichten?
142	T4: Ja, also wobei ich mir nicht ganz sicher bin, aber ich glaube, beim Großteil der Kinder war es eher so, dass sie es als Ausrede verwendet haben mit, ja, ich verstehe nicht, wie man da auf laut stellt oder

	ich verstehe nicht, wie ich da reinkomm, ich habe keinen Empfang gehabt, also es waren so die, glaube ich, auch die klassischen Ausreden, wo man oft nicht viel machen kann (lacht).
143	K: OK (lacht).
144	T4: Aber ich, sicher gab es auch Kinder, die wahrscheinlich einfach nicht geschickt waren und das nicht gekonnt haben.
145	K: OK, aber grundsätzlich hatten die Kinder schon eben Geräte, um überhaupt teilzunehmen, oder?
146	T4: Ja, auch nicht alle. Also die meisten, muss ich sagen, haben bei uns am Handy (…) gearbeitet, weil sie einfach nichts anderes hatten. Ja.
147	K: War das ein Problem für dich persönlich?
148	T4: Naja, schon teilweise, weil sie dann (…) nicht so, auch nicht so die Übersicht hatten natürlich, wenn ich irgendein Arbeitsblatt hatte oder irgendwas, war es natürlich schon für die Kinder leichter, wenn sie das am Laptop groß offen hatten, als für die Kinder, die das dann am Handy anschauen mussten.
149	K: OK, das heißt weniger Schwierigkeiten hat es dann halt gegeben, wenn ihr sowieso im Buch gearbeitet habt (…), weil sie das ja vor sich hatten.
150	T4: Ja, wenn sie es zu Hause hatten, ja (lacht).
151	K: (lacht) OK. Gut. Was fallen dir dann überhaupt für Vorteile ein, wenn du an Fremdsprachenunterricht **online** denkst?
152	T4: Mh, (…) gute Frage (lacht), so Fremdsprachenunterricht online. Naja, was ich schon glaube, ist, also merke ich jetzt total, dass die Kinder einfach sehr, sehr gerne am Laptop arbeiten, also bei uns in der neuen Schule hat jetzt jedes Kind einen Laptop und sie kommen wirklich fast jede Stunde mit, Ja, können wir irgendwas am Laptop schreiben oder irgendwas am Laptop machen? Also dass sie da, glaube ich, weil sie einfach diesen Bezug haben, weil sie aufgewachsen sind mit dieser ganzen Digitalisierung, dass sich manche da schon leichter tun, weil sie einfach mehr, also ja, motivierter sind, sag ich jetzt mal. Es macht automatisch, glaube ich, mehr Spaß, wenn sie einfach irgendein technisches Gerät in der Hand haben.
153	K: OK.
154	T4: Also ich glaube, das ist wirklich nicht schlecht, (…), aber sonst? Hm-hm, für den Fremdsprachenunterricht per se (…) vielleicht (…), dass sich auch die Kinder, die normalerweise schüchtern im Unterricht sind, oder mehr, ja, zurückhaltend, vielleicht dann schon sich online ein bisschen mehr getraut haben, zumindest in den Chat zu schreiben.
155	K: Mhm.
156	T4: Ja, das könnte noch ein Vorteil sein. Mmmh, (…) sonst, (lacht), ist jetzt irgendwie traurig, aber ich, sonst fallen mir gar keine Vorteile ein (lacht).
157	K: Was dir so einfällt halt, also was dir spontan einfällt, ist eigentlich die beste Antwort dann im Endeffekt. Wir können sonst eh gleich mit der nächsten Frage weitermachen, und zwar, aber die fällt, glaube ich, eh weg, weil du hast gesagt, du hast nur Englisch unterrichtet, richtig?
158	T4: Genau, ja, also Ernährung schon noch in der alten Schule, aber jetzt nicht mehr.
159	K: OK, und ist das ein Thema gewesen während des Distance Learnings, dass du auch Ernährung auch online unterrichtet hast? Oder ist das weggefallen?
160	T4: Wir haben da, also ich habe da eher Arbeitsaufträge gegeben, so etwas wie, dass sie sich Serviettentechnik, äh, na, Falttechniken zum Beispiel anschauen mussten von Servietten und die dann Nach-, also das Nachmachen mussten zu Hause oder den Tisch decken, irgendwas kochen und mir dann schicken mussten.
161	K: Mhm.

162	T4: Aber das war ein bisschen schwierig, weil man nicht wusste, was machen die Eltern? (lacht)
163	K: OK.
164	T4: Aber dadurch, dass wir Kochen hatten, also den Praxisunterricht und nicht wirklich Theorie, war das Distance Learning da jetzt nicht wirklich, also im Sinn von wirklichem Online-Unterricht nicht wirklich vorhanden.
165	K: OK, das heißt, das war dann halt schon leichter, Englisch online zu unterrichten als jetzt Ernährung?
166	T4: Ja, das auf jeden Fall schon. Also ich glaube schon, man hat auch, es geht schon natürlich, eine Fremdsprache online zu unterrichten, und ich glaube auch, je mehr (…) Übung alle miteinander haben, umso leichter wird es dann auch.
167	K: OK.
168	T4: Merkt man eh jetzt. Man merkt natürlich, jetzt sind die Kinder schon ein bisschen geschickter und es gibt nicht mehr 10000 mal die gleiche Frage, wie komme ich da rein und wie nehme ich da teil? Was natürlich alles erleichtert und ich glaube, dann kann man schon effizient unterrichten im Endeffekt.
169	K: OK, dann hast du eh ein gutes Stichwort geliefert und zwar, wie schaut es jetzt in deinem Unterricht eben aus? Du hast gesagt, die meisten Kinder haben jetzt ihre eigenen Laptops in der Schule, wo du jetzt unterrichtest. Wie sieht es mit deiner Ausstattung aus? Hat sich da irgendwas geändert? Arbeitest du nach wie vor mit denselben Geräten?
170	T4: Ja, also wir haben jetzt eben, wir Lehrpersonen und auch die Kinder haben alle einen Schullaptop bekommen.
171	K: Mhm.
172	T4: Und ich habe, ja, also ich verwende jetzt schon noch oft meinen Schullaptop, einfach auch für, also es war so, ich habe eigentlich, in meiner alten Schule doch öfter, oder mich ein bisschen gewehrt gegen dieses Digitale.
173	K: OK?
174	T4: Weil mir das, glaube ich, auch schon gereicht hat (lacht) nach der ganzen Corona-Zeit. Und ich bin immer noch nicht so ein Fan davon, also ich, ich finde schon, es gibt viele Sachen, die man gut (…) verwenden kann, also so, wie dass ich jetzt doch, sag ich mal zu 90% Sachen am Laptop schreibe und nicht an der Tafel und das mit unserem Whiteboard verbinde. Also das ist so mein Hauptgerät, was ich jetzt gerade verwende, eben den Schullaptop für Übertragungen eben in der Klasse, da kann man eben auch die Bücher aufmachen, kann natürlich schön gut ausfüllen auf digi4school, also das ist schon sehr praktisch. Vor allem fällt dann einfach auch dieses weg mit, Ja, was steht da? Ich kann das nicht lesen (lacht).
175	K: OK, aber grundsätzlich habt ihr so ein Smart Board oder wie projizierst du das dann?
176	T4: Ja, überall, in jeder Klasse oder **fast** in jeder Klasse haben wir Smart Boards, ja. Aber wir haben // Tafeln auch //
177	K: // das heißt // Bitte?
178	T4: Wir haben Tafeln auch, (K: OK.) also wir haben beides.
179	K: Sind die auch so platziert in der Klasse, dass man, egal was davon gut nutzen kann? Oder gibt es da Schwierigkeiten beim Hinschauen oder dass die Kinder halt irgendwie was sehen?
180	T4: Mh, nein, eigentlich (…) ist es (…), passt es eigentlich ganz gut. Also, ja.
181	K: Das heißt, du kannst immer switchen zwischen digitaler und analoger Tafel // T4: Ja. //, je nachdem, was du brauchst.
182	T4: Ja, genau.

183	K: OK, wofür verwendest du dann eher das Analoge und das Digitale?
184	T4: Gute Frage, also wenn ich so, ich mach sehr viel interaktiv auch in der Klasse, also dass ich die Kinder einbinde und wir verschiedene Spiele auch machen. Dafür verwende ich natürlich die Tafel, weil, ja, (lacht) ich mein, eh selbsterklärend eigentlich, wenn ich (lacht), wenn wir ein Spiel an der Tafel machen, dass es an der Tafel sein muss (lacht). Und auch, ja, wenn mir jetzt spontan irgendwas einfällt, irgendein Vokabel, was ich jetzt auf die Tafel schreibe, da gehe ich jetzt auch nicht extra zum Laptop und schreib das auf. (…) Dann Mindmaps oder so etwas mache ich eigentlich immer noch lieber auf der Tafel. Mh (…), und sonst, ist eigentlich alles am Laptop, // ja //
185	K: // OK, wenn du dann digital unterrichtest, welche Tools verwendest du dann gerne?
186	T4: Ich verwende gerne Flashcards, aber eben digital, (…) aus dem Grund, weil es mir einfach zu mühsam ist, das jedes Mal auszudrucken und zu laminieren (lacht).
187	K: OK.
188	T4: Sollte zwar eh wieder anfangen, aber andererseits denk ich mir, OK, es ist eigentlich eh umweltschonender, wenn es am Laptop bleibt.
189	K: Mhm, also meinst du da Quizlet oder gibt es dein eigenes Flashcards (…)?
190	T4: Ich habe da, wir haben nämlich einen Google Drive Ordner, den mehrere von uns gemeinsam haben, wo wir immer wieder Sachen raufstellen, ah, und da sind dann oft auch von Kolleginnen dann einfach eben fertige Flashcar-, ah, cards schon erstellt.
191	K: Mhm.
192	T4: Und die kann man dann einfach aufmachen und den Kindern praktisch zeigen. Das ist ganz gut für Vokabeltraining, also das lieben sie total.
193	K: OK.
194	T4: Mh, sonst (…), ja, eben YouTube eben für Einstieg-Tutorials.
195	K: Bei Grammatik oder bei gewissen Themen oder wofür?
196	T4: Unterschiedlich, also teilweise für Grammatik, teilweise auch für, ja, wenn jetzt zum Beispiel so ein Thema ist wie Ancient Egypt, dass man ihnen da irgendein Video zeigt, dann Songs verwende ich gerne, die sind dann oft so beim Einstieg bei uns, weil das einfach aktiviert, dass wir die dann singen. Und teilweise dürfen sie dann auch selber welche erstellen.
197	K: OK.
198	T4: Ja, da kann man, also man kann schon das Internet sehr gut nutzen für (…) auch so (...) Überleitungen zu Gruppenaktivitäten dann.
199	K: Mhm, fällt dir da etwas Konkretes ein?
200	T4: Na, zum Beispiel, wir haben das Thema weather gehabt und dann haben wir weather reports geschaut und sie mussten selber einen erstellen in der Gruppe und dann auch ein Video davon machen.
201	K: OK.
202	T4: Solche Sachen, oder eben das mit den Songs, dass sie eben dann ihre eigenen, ich glaube, es ist ein Irregular Verbs-Song, den, auf den fahren sie total ab (…) (lacht) und den habe ich wirklich ein halbes Jahr, jede, jede zweite Stunde gehört (lacht). Und sie durften dann auch selber einen machen, das hat ihnen natürlich auch gefallen.
203	K: OK, das heißt, die Kinder nehmen dann mit ihrem Laptop oder Handy auch so einen Song auf?
204	T4: Genau, mit dem Handy machen es, glaube ich, die meisten, ich weiß nicht, und die, die geschickt sind, tun natürlich dann am Laptop bearbeiten und Special Effects einfügen.

205	K: OK, OK (lacht). Gut, nimmst du auch irgendwelche Tools eben für Reading, Writing?
206	T4: Ja, also für Reading eben haben wir, verwende ich viel unser, also, unter Microsoft Teams haben wir viele Online-Bücher, da lesen wir dann, mmmh (…)
207	K: Die lesen die Kinder dann am Laptop oder auf ihren Handys?
208	T4: Unterschiedlich, die meisten auf dem Laptop. Wenn sie ihren Laptop nicht mithaben, dann am Handy und bzw. (unv.) aufs Smart Board projizieren und dann sehen es alle. (…) Sonst für Readings, (…) ja, genau, was wir auch teilweise verwenden für sowohl Listening, Reading, ah, ja, eigentlich für **die** 2 Hauptskills, hauptsächlich, ist Helbling e-zone, eben mit der Cyber Homework und diesen ganzen Übungen.
209	K: Mhm.
210	T4: Genau, das daugt ihnen eigentlich auch ziemlich, weil dann können sie sich zwischendurch mal ausklinken mit den Kopfhörern und das machen.
211	K: Mhm.
212	T4: Ich verwende auch gern Webseiten, so wie Levrai, wenn du das kennst.
213	K: Wie heißt das?
214	T4: Levrai. Das ist so eine, so wie Agenda Web so ähnlich.
215	K: Mhm.
216	T4: Das sind so Webseiten, die eben online sind, wo man auch nach Grammatik-Themen zum Beispiel filtern kann. Und dann können sie so Onlineübungen machen.
217	K: OK.
218	T4: Genau das verwende ich auch ganz gerne.
219	K: Und Speaking ist dann schon eher in der Klasse analog unter Anführungszeichen, oder baust du da auch manchmal etwas Technisches ein?
220	T4: Manchmal machen wir, weil wir, also ich zeige ihnen gerne, immer so den Unterschied zwischen American und British und davon schon auch Videos, und da dürfen sie dann nachsprechen, das ist auch ganz lustig.
221	K: OK.
222	T4: Aber sonst ist es eigentlich eher, ja, in der Klasse, auch mit viel eben etwas vorlesen oder in der Gruppe sich dann gegenseitig etwas vorlesen und so Mini Presentations halten, also es ist alles eher auf der, ja, analogen Seite.
223	K: OK. (…) So, (...) findest du es einfacher, dann die Kinder mit so digitalen Sachen zu motivieren oder schaffst du es auch im analogen Unterricht die Kinder zu motivieren?
224	T4: Hmmmm, hm, hm.
225	K: Weil, du hast schon anklingen lassen, sie haben schon sehr viel Spaß dabei, wenn sie mal den Laptop verwenden dürfen. Deswegen die Frage.
226	T4: Ja, ich finde, es gibt beides. Also es kommt natürlich auch auf die Klasse an. Manche sind natürlich mehr auf dieses Digitale und ich finde, das kommt auch so aufs Kind auch an, weil das Problem ist ein bisschen (…), dass doch einige Kinder sehr schnell sind am Laptop, und andere noch ein bisschen unbeholfen und brauchen dann zehnmal länger, und dann kommt natürlich, dann muss man denen viel mehr helfen und dann kommen die nicht hinterher, aber andererseits sind das auch meistens die Kinder, die handschriftlich nicht viel schneller sind.
227	K: OK.

228	T4: Wenn man es wieder so sieht, ja, mmmh, ich würde schon sagen, dass es sie mehr motiviert, wenn man so einen Mix macht, also wenn man schon auch digital arbeitet.
229	K: OK.
230	T4: Ja, außer, je später die Stunde, umso schwieriger (lacht).
231	K: Findest du, dass sich dann der Einsatz von Technik während der Pandemie eher positiv oder negativ auf die, auf den heutigen Unterricht ausgewirkt hat?
232	T4: Mmmh, ich finde positiv von dem her, dass sie sich, glaube ich, mehr beschäftigt haben damit, wie man eben online auch Sachen erledigen kann, und negativ vom Leistungsstand her einfach, also vom Wissen, was sie jetzt, also, jetzt momentan haben, merkt man, glaube ich, merkt man schon den Unterricht, äh, den Unterschied zwischen vor allem die, die jetzt in der Ersten waren und die dann in der Volksschule die Pandemie Auswirkungen hatten.
233	K: Ja.
234	T4: Dass die um einiges schlechter sind als die, die noch normal Unterricht hatten.
235	K: OK, inwiefern merkst du das?
236	T4: Dass die einfach wirklich, also, ich auch mit den Kindern teilweise geredet habe, weil es ja generell sehr hohe Leistungsunterschiede gibt in der Ersten, weil es darauf ankommt, je nachdem, wo sie in der Volksschule waren. Und manche hatten ja gar kein Englisch und ich habe aber auch viele, von vielen Kindern und Eltern schon gehört, dass sie während Corona einfach gar kein Englisch hatten und das einfach so auch die Art, Mathe, Deutsch hat gereicht, aber Englisch ist ein bisschen weggeschoben worden.
237	K: Fällt dir sonst noch irgendwas ein, inwiefern es sich positiv bzw. eben negativ ausgewirkt hat auf den heutigen Unterricht?
238	T4: Ich glaube auch, dass es für manche Kinder, also deswegen bin ich nicht so der Fan, wenn man die ganze Zeit zum Beispiel nur am Laptop Texte schreiben lässt, als Beispiel. Sondern weil ich schon ein bisschen finde, dass ein bisschen, also ich sehe es bei manchen Kindern, die können am Laptop und das sicher auch durch diese automatische Rechtschreibkorrektur, können die richtig gute Texte schreiben, und weil sie dann sicher auch einfach leichter dann Google öffnen können für Google Translator, oder jetzt wahrscheinlich ChatGPT. Aber (…) dass sie dann, wenn sie dann einen handschriftlichen Text schreiben müssen, einfach erstens mal weniger kreativ sind und zweitens einfach auch viel mehr Fehler machen. Also ich glaube, ohne dass ein bisschen dadurch auch dieses mit der Hand schreiben und da die Wörter richtig schreiben und (unv.), für die das schon ein bisschen schwerer dann fällt. (…)
239	K: Mhm.
240	T4: Und wahrscheinlich auch diese Reizüberflutung.
241	K: OK, also das ist eben auch ein negativer Einfluss?
242	T4: Ja, ich glaube, das ist schon ein bisschen (…), ja, (…) schwierig, vor allem jetzt mit diesen ganzen, künstlicher, mit der künstlichen Intelligenz und alles, was ja jetzt noch auf uns zukommt, aber das ist ja wieder ein anderes Thema (lacht).
243	K: Und die Reizüberflutung findest du eher, dass die halt zu Hause stattfindet, oder ist es auch schon in der Schule zu viel deiner Meinung nach?
244	T4: Ich finde, ja, also ich glaube schon, dass die Schule auch noch ein bisschen dazu beiträgt, weil (…), also ich habe zumindest das Gefühl, dass früher, also so wie ich angefangen habe zu arbeiten, die Kinder doch noch kreativer waren, zum Beispiel eben jetzt beim Texte schreiben, dass ihnen Ideen einfallen oder wenn man ihnen ein Beginning von einer Story vorgibt. Und jetzt ist es wirklich so, also bei den Schularbeiten, denen fällt **überhaupt** nichts mehr ein. Und sie schreiben wirklich irgendwas. Und, wo ich mir dann denke, OK, einerseits vielleicht, also ich glaube schon, dass es ein bisschen mit diesem zu tun hat, dass sie einfach den ganzen Tag irgendwie am Handy sind und ständig irgendwelche

	Videos schauen und TikToks und was weiß ich was alles. Ahm (…), und dadurch einfach so berieselt werden nonstop, dass sie dann eigentlich selber ihre, ihren Kopf und ihre Kreativ-, Kreativität gar nicht mehr anwenden müssen.
245	K: Ja.
246	T4: Und das fehlt ihnen dann einfach beim Texte schreiben, bei der Schularbeit oder bei der Hausübung.
247	K: Wie würdest du das dann zusammenfassend sagen, wie sich deine persönliche Einstellung geändert hat? Jetzt, wenn du an vor Pandemie, dann Pandemiezeiten und jetzt denkst.
248	T4: Zu den digitalen Tools jetzt so meinst du?
249	K: Genau, also digitalen Tools gegenüber, allgemein digitale Dinge einzusetzen im Fremdsprachenunterricht.
250	T4: Ich würde sagen, ich habe mich von dem her geändert, dass ich am Anfang wirklich fast nichts digital gemacht habe und jetzt eigentlich schon, (…) sagen wir Hälfte, Hälfte (…) oder sogar mehr wahrscheinlich digital mache, weil man, also, was eh, ich sehe es jetzt auch positiv, weil man einfach ein bisschen mit der Zeit (lacht) gehen sollte und weil man eben merkt, dass die Kinder, dass die Kinder auch profitieren davon, aber man darf es eben, wie gesagt, nicht übertreiben.
251	K: OK, also die Balance ist dir da noch sehr wichtig.
252	T4: Ja, das auf jeden Fall. Also ich würde nie, ich bin auch dieses nur Laptop und ganze Laptopklassen und alles digital, das ist überhaupt nichts für mich.
253	K: OK, wo siehst du dann die Vorteile, also wovon profitieren die Kinder dann am meisten, wenn wenn du was digital machst?
254	T4: Mmmmh, ich glaube einfach diese, (…) mh, wie soll man sagen, unterbewusste Motivation, dass ihnen jetzt, dass der Spaßfaktor ein bisschen höher ist, steigert dann auch wieder die Lerneffektivität.
255	K: OK. Also für dich hat digitales Lernen definitiv mit mehr Motivation und Spaß auf Seiten der Kinder dann zu tun.
256	T4: Ja, genau.
257	K: Wo siehst du momentan noch so die Nachteile davon?
258	T4: Mmmh, eh teilweise einfach noch ein bisschen (…) dieses, dass manche Kinder geschickter sind als andere, und eben auch dass sie eh schon diese Reizüberflutung haben, dass man eben aufpassen muss, dass es nicht zu viel wird.
259	K: Mhm.
260	T4: Mh, (…) ja, und generell, dass sie, glaube ich, schon auch ein bisschen, also man merkt je später die Stunde wird, also ich verwende es doch in den ersten 3 Stunden, sagen wir mal, geht es noch relativ gut, eben noch irgendwelche Videos zu zeigen, aber je später es wird, umso aufgedrehter sind die Kinder ja generell schon und wenn man da noch mit irgendwas Coolem, Digitalem kommt, dann ist es meistens keine gute Idee. Also (lacht) (unv.) //
261	K: (lacht) also dann, wenn dann eher was Ruhigeres machen.
262	T4: Ja, also da muss ich schon sagen, da kommt, also bringt sich sowas wie, weiß ich nicht, ob ich irgendein Arbeitsblatt handschriftlich wirklich mache, wo sie sich auch meistens dann, glaube ich, ein bisschen mehr konzentrieren, besser, was zum Runterkommen, als du ihnen jetzt sagst, weiß ich nicht, oder wenn du ihnen ein Video zeigst, was sie dann wieder (…) uuuh macht.
263	T4: (lacht) Sorry, das (unv.) transkribieren das uuuh (lacht).
264	K: (lacht) Ja, also transkribieren wird allgemein lustig (lacht).

265	T4: Aber du kannst eh dieses App verwenden, oder irgendwer, irgendwer hat mir mal erzählt, da gibt es eh schon einige Apps die man da //
266	K: // ja, eh, ich werde einmal schauen. So, aja, dadurch, dass die Kinder ja jetzt sogar schon Geräte zur Verfügung gestellt bekommen, eben auch durch diese Geräteinitiative usw., weil ich glaube, **das** hast du auch gemeint mit den Schullaptops, also dass über diese Geräteinitiative // T4: Mhm. // Geräte zur Verfügung gestellt werden. // T4: Mhm. // Wird das dann allgemein in eurer Schule vermehrt verwendet oder ist es nur in deinem Unterricht so? Was ist so dein Gefühl, jetzt auf globalerer Sicht?
267	T4: Mhm. Na, also, wir haben eigentlich den Auftrag bekommen von oben, dass wir durch die Einführung jetzt der sogenannten Laptopklassen, also dass wir eben die Laptops aus einem Grund haben und bekommen haben, sowohl wir als auch die Kinder, dass wir schon mehr, also vermehrt mit diesen auch arbeiten sollen.
268	K: Mhm.
269	T4: Und ich weiß eben, in manchen Fächern wird es relativ viel verwendet, in anderen wieder nicht so. Es kommt sicher einfach auch auf die Lehrperson an.
270	K: OK.
271	T4: Also es ist eindeutig nicht mehr in meinem Fach, aber dadurch dass es eben noch vermittelt wurde, dass wir schon mit der Zeit gehen sollen, ja.
272	K: Das heißt, der Einsatz von Technik wird immer mehr normalisiert, sozusagen?
273	T4: Ja genau, es wird halt immer mehr Standard eigentlich, dass die Kinder einfach ihren Laptop auch immer mithaben und griffbereit haben, falls man eben sagt, OK, jetzt machen wir die Übung am Laptop.
274	K: Mhm, aber **dass** es schon normal ist, ist noch nicht der Fall? Also dass es wirklich schon Normalfall ist, man nimmt seinen Laptop raus statt das Schulbuch, oder irgendsowas?
275	T4: Nein, das würde ich jetzt nicht sagen. Also dass es schon wirklich so normal und in dieser Alltagsroutine drinnen ist im Schulunterricht, zumindest in meinem Unterricht, hätte ich jetzt nicht gesagt, weil ich glaube, das wird man dann anhand dessen merken, dass einfach die Kinder nicht mehr so sich extrem **freuen**, wenn man sagt, OK, ihr dürft jetzt am Laptop arbeiten, weil wenn es Standard wird (unv.), schon mehr daran gewöhnt sind, dann ist es natürlich wieder ein bisschen weniger (…) cool (lacht).
276	K: OK, möchtest du in Zukunft mehr digitale Tools einsetzen? Oder bist du mit dem jetzigen Stand zufrieden?
277	T4: Nein, ich habe es schon vor, also ich habe, wie ich es mir jeden Sommer vornehme (lacht), dass ich mir bisschen verschiedene, also mir mehrere Apps anschaue.
278	K: Mhm.
279	T4: Weil ich das doch dann teilweise, ebenso wie GoodNotes, was eigentlich ein voll gutes App ist, und das ja jetzt gar nicht mehr verwendet habe, und generell mir jetzt vorgenommen habe auch meine ganze Leistungsbeurteilung digital zu machen. (…) Also will ich schon ein bisschen vermehrt jetzt darauf zurückgreifen, ja.
280	K: Und da geht es jetzt mehr um so Tools, die dir eben beim Vorbereiten und Organisieren helfen? Oder geht es da auch konkret um so Sachen, die du für Listening, Writing, Reading, Sprechen verwenden kannst?
281	T4: Ja, doch, ich würde mir schon noch gerne anschauen, wobei mein Fokus eher gerade darauf liegt, dass ich, weil ich habe ein paar coole Fortbildungen gemacht zu Interaktivität im Unterricht und auch viele Spiele eben, und darauf liegt eigentlich jetzt eher dann wahrscheinlich mein Fokus, weil es doch, ich doch so ein bisschen der Typ bin mit, Kinder sollen sich auch bewegen und mehr Interaktives machen und nicht nur vor dem Laptop sitzen. Aber mal schauen, was sich noch ändert (lacht).

282	K: OK, das heißt, du hast schon Fortbildungen auch zu digitalem Lernen besucht oder waren das eher analoge Sachen?
283	T4: Ich überlege gerade zu digitalem Lernen, (…) naja, da war ja damals dieses, war dieses MOOC, ich überlege gerade, ob dieses MOOC digital war. Ohja, ich glaube, da gab es mal irgendeine Fortbildung, die wir machen mussten, aber ehrlich gesagt //
284	K: // von der Schule aus?
285	T4: // ja, genau. Ich weiß aber gerade nicht, (…) moment mal, ich google das jetzt kurz, weil ich bin mir gerade nicht mehr sicher, ob das über (…), ahm, (…) open online course, (…) doch das hat auch ein bisschen was mit digital zu tun gehabt.
286	K: Aber du kannst dich nicht mehr ganz daran erinnern, worum es da gegangen ist?
287	T4: Na, gar nicht mehr (lacht), (unv.), da habe ich eher so, ja (lacht).
288	K: OK. Kannst du **ungefähr** sagen, worum es da gegangen ist, oder, also war das noch zu Pandemiezeiten oder war das danach?
289	T4: Ja, das war glaube ich in meinem ersten Lehrjahr. Also das ist schon lange her (lacht).
290	K: OK.
291	T4: Aber sonst habe ich auch so Sachen gemacht für (…) Microsoft Teams, also vor, so, ja, da habe ich ein paar Fortbildungen gemacht für wie macht man also, wie erstellt man das und das, weil ich ehrlich, wenn ich ehrlich bin, da nicht wirklich viel aufgepasst habe, weil mir das dann doch ein bisschen zu langweilig war.
292	K: OK, also weil, weil du dich selber schon ausgekannt hast oder weil das Format an sich jetzt nicht so ansprechend war?
293	T4: Weil ich nicht so der Fan bin von Microsoft Teams. Also wir arbeiten zwar damit, aber, ja, ich habe mich da, ja, das ist das Typische, man muss sich sehr viel auseinandersetzen damit, damit man dann, auch wenn man das öfter verwendet hat, auch selber dann gut zurecht kommt damit (lacht), aber bis man halt bei diesem Punkt ist, muss man sich halt überwinden.
294	K: Also diese ganzen Lernmanagementsysteme, also wie Moodle, Teams und so, verwendest du eher weniger dann in deinem Unterricht?
295	T4: Ja, wir haben eben nur Teams. Wir hatten vorher edupage in der alten Schule, und bei Teams (…), ich überleg gerade, ja, wir haben halt, also ich verwende es halt von dem her, dass wir Gruppen, also Klassen haben. Also ich habe meine Klassen angelegt, dann wenn ich sie an irgendwas erinnern möchte oder irgendwer noch einmal fragt wegen, weiß ich nicht, Schularbeitsstoff. Und dann solche Sachen, für das ist es schon ganz praktisch. (…) Und Telefonate natürlich, Elternkontakt, ja.
296	K: OK, das läuft dann hauptsächlich über Teams, oder ist es ein Mischmasch?
297	T4: Ein Mischmasch. Wir haben auch WebUntis, ich weiß nicht, ob du das kennst.
298	K: Ja.
299	T4: Ja, das ist unsere, ist ja, da haben wir auch den Stundenplan und alles, und da können wir auch Elternkontakt aufnehmen.
300	K: OK. Bist du ein Fan von solchen Tools wie WebUntis, oder hast du eher das analoge Mitteilungsheft und das Telefonieren über Telefon lieber?
301	T4: Ja, also ich mag das eigentlich gar nicht, dieses über WebUntis schreiben und ja, ich bin da eh auf der persönlichen Ebene, also mit zum Eltern-, also Elterngespräch einladen natürlich nur, wenn es richtig ernst ist. Aber wir haben auch so Eltern, die mögen, also die sind meistens, entweder haben sie es gar nicht am Handy, WebUntis, oder es läuft über die Kinder, dann zeigen sie es nicht her. Also man weiß schon bei manchen, da kommt das nicht einmal an.

302	K: OK.
303	T4: Das heißt, und wir haben auch, also unsere Eltern sind eigentlich generell immer dafür, dass wir sie anrufen oder dann das persönliche Gespräch suchen. Und ich bin auch immer noch ein Fan davon, weil das kommt einfach alles natürlich ganz anders rüber, wenn man face-to-face voreinander sitzt.
304	K: OK. (…) Inwieweit willst du dich dann noch fortbilden? Weil du hast jetzt vorher schon darüber geredet, was du schon gemacht hast bzw. was du dir im Sommer eigentlich immer vornimmst. (T4 lacht) Hast du irgendwas konkret schon gefunden, gesucht in Bezug auf digitalem Lernen?
305	T4: Nein, ehrlich gesagt noch nicht (lacht). Also ich habe jetzt wirklich den ganzen Sommer nichts gemacht. Also //
306	K: // OK, aber grundsätzlich wärst du interessiert daran, auch Fortbildungen in die Richtung zu besuchen?
307	T4: Ja, also ich werde jetzt, was ich auf jeden Fall mache, ist, ich weiß nicht, ob du das kennst, so, jetzt fällt mir der Name nicht ein. Moment. iDoceo. Ich weiß nicht, ob du das kennst. // K: Wie? // iDoceo.
308	K: Nein, kenne ich nicht.
309	T4: Das ist eben nur für Apple ein Leistungsbeurteilungs-App und wo man aber auch den Kindern anscheinend, also auch mit sehr vielen Funktionen, weil das wird auch immer wieder erneuert, und das ist jetzt mein (unv.) jetzt noch für die letzten Tage (lacht), bevor die Schule wieder losgeht, dass ich mich damit auseinandersetze. Ja, wäre jetzt keine Fortbildung per se, weil die gibt es natürlich nicht für das App, aber zumindest mit YouTube, (…) ja.
310	K: OK.
311	T4: Und sonst, Fortbildungen müssen wir ja sowieso welche machen, also ich werde da sicher das nächste Mal, wenn ich mir welche raussuche, noch irgendwas in Bezug auf Online-Tools, also digitale Tools im Unterricht, wie man sie verwendet.
312	K: Weil wir jetzt darüber gesprochen haben oder weil du es eh schon vorgehabt hast? (lacht)
313	T4: (lacht) Beides? (lacht) Ich würde sagen, das hat mich jetzt wieder ein bisschen daran erinnert, dass ich mich ein bisschen mehr damit auseinandersetzen sollte, damit ich ein bisschen kreativer werde auf dieser Schiene.
314	K: OK.
315	T4: Ja.
316	K: Dann zum Schluss würde ich gerne noch wissen, so zusammenfassend, du hast es eh schon anklingen gelassen, so 50:50 oder vielleicht ein bisschen mehr digitales Lernen ist schon in deinem Unterricht präsent. Was sind dann so deine go-to Tools, die du eben zusammenfassend verwendest und die dir sofort eben einfallen? Nur um das noch einmal so gesamt zu sammeln.
317	T4: Mhm, ja, also eben YouTube auf jeden Fall, also Videos auf YouTube, dann Word, digi4school, Helbling, (…) ja, Flashcards, also digitale halt, ja.
318	K: OK, gut.
319	T4: Das sind jetzt so die, die mir spontan einfallen [Konversation mit jemandem außerhalb des Interviews: -]
320	T4: Entschuldige.
321	K: Kein Problem.
322	T4: Ja (unv. Satz), falls das bisschen konfus war.
323	K: Wie bitte?

324	T4: Sorry, falls das ein bisschen konfus war, alles. Ich hoffe, es hat dir trotzdem was gebracht.
325	K: Na, kein Problem. Hast du vielleicht noch irgendwelche Fragen oder irgendwas hinzuzufügen, was vielleicht, so dein Fazit jetzt noch wäre?
326	T4: Mh, (…) einfach, dass ich es schwierig finde, selbst einzuschätzen, wie viel macht man digital und wie viel macht, bleibt man lieber dann beim alten Lehrunterricht, ja. Und dass es eigentlich, glaube ich, ganz hilfreich wäre, wenn man mehr Unterstützung bekommen würde, generell, im Sinn von, dass man sich vielleicht im Kollegium öfter zusammensetzt und schaut, OK, was machst du, was funktioniert?
327	K: Mhm.
328	T4: Genau, das wäre vielleicht nicht schlecht, dass ein bisschen mehr Austausch darüber stattfindet, weil ich habe das Gefühl, man sagt, es gibt diesen allgemeinen Konsens von, OK, es geht immer weiter mit der Digitalisierung, das wird immer vermehrt eingesetzt in den Schulen und Laptopklassen sind ja auch keine Seltenheit mehr.
329	K: Mhm.
330	T4: Aber es gibt dann irgendwie nicht, OK, was gibt es jetzt wirklich für gute Tools, die ich verwenden kann? Und wie setze ich das um? Also ich finde, da ist noch, da gibt es noch viel zum Ausbauen, das ist noch sehr ausbaufähig.
331	K: OK, das heißt so etwas wie eine Ressourcensammlung, irgendein gesammelter Ort, wo man zurückgreifen kann auf gewisse Dinge, wo man genau weiß, das ist jetzt geprüft, schon verwendet worden, das funktioniert gut.
332	T4: Ja.
333	K: OK.
334	T4: (unv.)
335	K: Bitte?
336	T4: Vielleicht gibt es sowas eh. Ich weiß nicht, ob du das kennst, ob du weißt, ob es so etwas schon gibt (lacht).
337	K: Ja, ich kann dann nachher bisschen was sagen nach dem Interview. (lacht)
338	T4: Gut. (lacht)
339	K: Gut, wenn du sonst nichts mehr hinzuzufügen hast, würde ich jetzt eben die Aufnahme beenden.
340	T4: Ja, passt.
341	K: Gut.
342	[Ende]

1	**T5_Int_30.08.23**
2	[Beginn]
3	K: Genau. Ja, also vielen Dank, dass du dich für ein Interview zur Verfügung stellst. Das Interview wird ca. 30 bis 45 Minuten dauern und gliedert sich in 3 Teile. Zuerst einmal ein paar allgemeine Daten zu deiner Person, wie lange du schon unterrichtest, welche Fächer du unterrichtest usw. Der zweite Teil ist dann bezogen auf Distance Learning **während** der Pandemie und der letzte Teil ist dann eben bezogen auf digitales Lernen jetzt in deinem heutigen Unterricht. Der Fokus ist eben auf Englischunterricht, das heißt, versuche so gut wie möglich eben auf den Englischunterricht einzugehen.
4	T5: Mhm.

5	K: Das Interview wird aufgezeichnet, alle Daten und Namen werden natürlich anonymisiert und vertraulich behandelt. Bist du mit der Aufnahme des Interviews einverstanden?
6	T5: Ja, ich bin einverstanden damit.
7	K: Sehr gut. Grundsätzlich geht es in meiner Masterarbeit, wie du eben von der Umfrage vielleicht schon bisschen weißt, um die Verwendung von digitalen Tools im Englischunterricht. Und da wird verglichen eben, wie sich das jetzt entwickelt hat, während der Pandemie und bis jetzt eben, wie sich die Einstellungen, Erfahrungen, Meinungen der Lehrer und Lehrerinnen geändert hat. Und kurz zur Begrifflichkeit, ich werde mehrere Fragen zu digitalen Tools eben stellen, und da geht es im Grunde einfach nur darum, ein digitales Tool kann entweder ein Gerät an sich sein, also ein Smartphone, ein Laptop, ein Tablet, oder eben ein Programm, das auf einem Gerät läuft. Ja, also das ist eine sehr weite Spannbreite, was digitales Tool bedeuten kann. Ich werde mich aber eher auf die Bedeutung Programm beziehen. Also, wenn es um Geräte geht, dann werde ich auch eher Geräte sagen, also Smartphones, Tablets, was auch immer.
8	T5: Mhm.
9	K: Genau, hast du dazu noch irgendwelche Fragen?
10	T5: Nein, soweit nicht, danke.
11	K: OK, gut, dann zu dir. Wie alt bist du und welche Fächer unterrichtest du noch außer Englisch?
12	T5: Ich bin jetzt 37, ohne zu lügen hoffentlich (lacht), und ich unterrichte Englisch, Digitale Grundbildung, Berufsorientierung und eigentlich bin ich noch Physik, Chemie geprüft, aber wir haben derzeit einen Lehrer, der eigentlich alle Physik, Chemie Stunden unterrichtet, also unterrichte ich sie die letzten Jahre eigentlich schon selber nicht.
13	K: OK, das heißt, du unterrichtest eben hauptsächlich dann Englisch und eben ein paar Stunden fachfremd.
14	T5: Ja, also die letzten 2 Jahre, also das vergangene Jahr und jetzt das kommende Jahr habe ich jeweils 3 Englischklassen, also 12 Stunden Englisch, und der Rest ist Digitale Grundbildung bzw. ein, zwei Stunden Berufsorientierung.
15	K: OK, und seit wann unterrichtest du schon?
16	T5: Seit September 2015, also es sollte jetzt gleich dann das neunte Jahr sein, das dann beginnt, ja.
17	K: OK, und in welchen Schultypen hast du bis jetzt unterrichtet, also?
18	T5: Nur in der Mittelschule bzw. halt Neue Mittelschule in Wien.
19	K: Mhm, OK, und dann durch die Bank alle Schulstufen eben.
20	T5: Ja, ja, also 5. bis 8. Schulstufe, ja.
21	K: Mhm, das heißt eben nur Mittelschule, und das heißt, du bist auch mit Teamteaching vertraut.
22	T5: Ja, genau.
23	K: Genau, also es ist in allen Klassen, die du bis jetzt unterrichtet hast, Teamteaching gewesen oder hat es da irgendwann einmal Ausnahmen gegeben?
24	T5: Nein, also ich war, ich habe eigentlich immer Teamteaching gehabt, mit Ausnahme von Integrationsklassen. Die habe ich aber nur ein Jahr gehabt, also die habe ich dann übernommen von einer Kollegin.
25	K: OK, und über die Pandemiezeit bis jetzt aber eben Teamteaching in Englisch.
26	T5: Pandemie Teamteaching, jetzt das letzte Schuljahr war eben die Integrationskasse, wo ich allein war, aber habe parallel auch noch zwei andere Klassen gehabt, wo Teamteaching durchaus auch war.

27	K: OK, gut, dann war es das eigentlich schon mit den Einstiegsfragen. Dann geht es jetzt eben um die Pandemiezeit, wie war das Distance Learning in der Pandemiezeit? Und da gleich die Frage, was für Geräte sind dir persönlich zur Verfügung gestanden, hast du dir die selber kaufen müssen, hast du sie zur Verfügung gestellt von der Schule? Wie war das?
28	T5: Ja, nein, also, wir haben eigentlich, also wirklich das reine Distance Learning, sprich wo Kinder und wir zu Hause waren, da waren es 100% Privatgeräte.
29	K: Mhm.
30	T5: Also mein privater PC, privater Laptop, Tablet, Smartphone, je nachdem, also natürlich arbeiten, unterrichten über PC, weil sonst wäre ich wahnsinnig geworden. Und diese jeweiligen Mischformen dann, also theoretisch, wir hätten dann, ich glaube, es war ca. ein Jahr nach Pandemiebeginn, haben wir Leihlaptops an den Wiener Schulen gekriegt, die natürlich eigentlich für die Schülerinnen gedacht waren, und das war am Anfang eigentlich auch so. Also wir hatten 100 Leihgeräte und die waren eigentlich auch komplett an die Schüler*innen verliehen, das war ja auch Sinn und Zweck der Geschichte, das war nicht der Sinn, dass es die Lehrer geliehen bekommen. Also da ist es halt dann durchaus weitergegangen mit den Privatgeräten. Erst jetzt, seit der, seit des Starts von der Geräteinitiative vom ÖAD, weiß ich nicht, Bildungsministerium, wie auch immer, erst seither gibt es eigentlich quasi die Dienstgeräte, aber vorher war alles nur Privatgeräte.
31	K: OK, das heißt, seit wann hat deine Schule diese Geräteinitiative Geräte bekommen?
32	T5: Im letzten Schuljahr erstmalig, weil wir im Schuljahr davor zwar angemeldet waren, aber für die Windows Tablets, die ja dann nicht lieferbar waren.
33	K: OK, das heißt, ihr habt auch //
34	T5: // jetzt eigentlich erst das erste Jahr, dann wir sind dann umgestiegen auf iPads und haben jetzt das erste Jahr iPads gehabt, ja.
35	K: OK, mit welchen Geräten hast du dann hauptsächlich gearbeitet in der Pandemiezeit? Du hast gesagt PC war // am Praktischsten //
36	T5: // also das Hauptding // war sicher der private PC in der in der Homeschooling-Zeit. Wie dann Unterricht in der Schule war, war es auch der private Laptop, weil wir halt dann teilweise, wo wir diese Gruppenzeiten gehabt haben, wo die Gruppe A in der Schule war und Gruppe B zu Hause oder so, haben wir halt dann teilweise durchaus auch den Livestream quasi mitlaufen lassen und haben es, haben die Kinder, die daheim waren dann quasi am Unterricht so teilnehmen lassen, nicht **immer**, aber durchaus auch, und das war natürlich auch nur über die Privatgeräte möglich.
37	K: OK, und hast du vor der Pandemie schon genug über digitales Lernen oder allgemein gut genug gewusst, wie man mit einem Computer umgeht, um um dieses Distance Learning zu bewältigen?
38	T5: Also das glaube ich schon, dass es fürs Distance Learning gereicht hat. Also digitales Lernen insofern halt relativ schwierig, weil natürlich die Anwendungsstrukturen gefehlt haben, eben im Sinne von Programmen oder sonst irgendwas, wo wir halt, natürlich man hatte die Standardprogramme, wenn wir jetzt von Englisch ausgehen, zum Beispiel, ich meine, das Standardwerk, was wahrscheinlich in den meisten Schulen verwendet wird, in der Unterstufe zumindest, ist halt das More vom Helbling Verlag. Und die haben immer schon oder schon lang zumindest die Helbling e-zone mit dabei. Die ist natürlich schon genutzt worden, also so Sachen, die man gekannt hat, ja, aber man hat sich halt jetzt nicht sonderlich damit beschäftigt, was gäbe es denn alles online oder sonst irgendwie an Programmen noch, weil man eigentlich eh die Geräte nicht gehabt hat. Also das hat sicher jetzt erst mit der Gerätinitiative für mich halt angefangen oder mit // (unv.) //
39	K: // Das heißt //, sowas wie Online-Unterricht über Zoom, Microsoft Teams, war eher noch nicht so?
40	T5: Am Anfang nicht, in der in der späteren Phase, wo dann eben die Stadt Wien begonnen hat, die (…) Office 365 Lizenzen auszugeben, eben wo Teams und so weiter dann auch für die Schüler*innen mit dabei war, wo die E-Mail-Adressen für die Schüler*innen kreiert worden sind usw. Ab dann schon, war

	natürlich auch die verstärkte Nutzung von MS Teams, mit auch den Videokonferenzen über MS Teams. Am Anfang der Pandemie war es, wunderschöne Zettelkopien (lacht).
41	K: Das heißt, das war zuerst noch über analoge Arbeitsmittel und ist dann erst mit der Zeit zu digitalem Lernen übergestiegen.
42	T5: Genau, also in Kombination mit eben, einerseits, es gibt die Lizenzen von der Stadt Wien und andererseits, es gibt die Leihgeräte für die Schüler*innen, weil sonst hätten, glaube ich, viele **maximal** am Handy, **wenn überhaupt**, teilnehmen können.
43	K: Mhm, hast du irgendwelche fehlenden Kenntnisse über Fortbildungen, Video-Tutorials ausgeglichen oder wie bist du mit der Situation umgegangen, eben wenn du was nicht wusstest?
44	T5: Also man muss dazusagen, dass ich mittlerweile die IT-Kustodin bin, seit die eine Kollegin in Pension ist (lacht).
45	K: Mhm.
46	T5: Das heißt, ich war wahrscheinlich eher eine derjenigen, die eher mehr davon gewusst hat. Natürlich, ich meine, das Aneignen der Plattform an sich, also was für Funktionen MS Teams jetzt in dem speziellen Fall hat, ja, das ist für mich persönlich halt einfach einmal, man schaut es sich an, ja. Also da waren jetzt nicht wirklich Tutorials oder so irgendwas notwendig, ich war halt dann eher dann quasi der Support für die anderen Kolleg*innen (lacht).
47	K: OK, also du hast schon eine Technikaffinität quasi gehabt // T5: Ja (lacht). // und hast dir nicht so schwer getan.
48	T5: Ja, zum Glück (lacht), wenn das auch noch dazugekommen wäre (lacht).
49	K: Hättest du dir **gewünscht**, dass du mehr Support von oben kriegst oder hast, warst du mit der Situation, war es dir wurscht?
50	T5: Für mich persönlich, wie gesagt, war es nicht so schlimm, das was ich halt aus Sicht der anderen Kolleginnen, glaube ich, irgendwie mitbekommen habe, war, dass es halt vielleicht ganz gescheit gewesen wäre, strukturierten Support zu haben, weil es sind dann plötzlich, wo diese ganzen Dinge aufgekommen sind, gab es hunderttausend Möglichkeiten von den von den Online PH-Schulungen, über Schulungen von Microsoft, über dieses und jenes, und es hat aber irgendwie keiner gewusst, was ist jetzt gescheit, was soll ich wirklich machen? Und ich glaube, da wäre ein bisschen mehr Struktur gescheit gewesen für die Kollegen und Kolleginnen, die sich halt vielleicht nicht so damit auskennen, und wo halt auch wirklich zu 100% klar ist, OK, das ist niederschwelliges Angebot und nicht irgendwie so, man muss Angst haben, dass man da mit Leuten drinnen sitzt, vor denen man sich dann völlig blamiert oder so, in diesem online Einschulungsding oder wie auch immer.
51	K: OK, das heißt, für dich persönlich war es nicht so schl- nicht so schlimm, aber du hast es von anderen Kollegen und Kolleginnen mitbekommen, dass es besser gewesen wäre, mehr Unterstützung und Infos zu kriegen, was jetzt funktioniert, was nicht.
52	T5: Ja, also es gab schon, bei Kolleg*innen, die, denen es halt nicht so leichtfällt mit diesen technischen Dingen, dass da durchaus auch Angst geherrscht hat, was man nicht alles falsch machen könnte und wie man sich vor den Kindern vielleicht nicht auch blamieren könnte, weil die natürlich viel intuitiver teilweise mit den Sachen umgehen.
53	K: Mhm, OK. Wie hat dann so eine typische Englischstunde ausgeschaut, sobald ihr in diesem wirklich online Unterricht wart?
54	T5: Fachlich jetzt oder vom vom Verhaltensschema der Kinder oder?
55	K: Zuerst einmal allgemein, wie war so der Aufbau von einer Englischstunde? War das vergleichbar mit dem, was ihr in der Schule gemacht hättet, oder war das komplett anders? Wie war der Aufbau allgemein einer Stunde?

56	T5: Also ich glaube, **komplett** unterschiedlich war es in manchen Phasen **durchaus**, weil was halt, finde ich, über online eigentlich sogar leichter geht, sind zum Beispiel die Speaking Tasks, weil da die Kinder halt die Möglichkeit haben, die alleine für sich zu Hause zu machen. In der Klasse, in der Schule, im Unterricht sind sie halt eigentlich gezwungen, vor dem Rest der Klasse zu sprechen, was halt nicht für alle Kinder immer cool ist. Und die Speaking Tasks konnten sie halt daheim machen und wenn sie wollten, sich halt unter der Bettdecke verstecken, dass es Mama, Papa und Geschwister auch nicht mitkriegen, ja. Also das war sicher anders. Und sonst vom Aufbau her, glaube ich gar nicht, dass es so viel unterschiedlicher war, weil wir haben durchaus einfach auch uns an die Schulbücher gehalten, eben mit den mit den Aufgaben dazu, eben in dem Fall halt in der Helbling ezone. Wir haben unterschiedlich gemischt, wir haben genauso Grammatikaufgaben gemacht, wie wir einfach Workbook, Student‘s Book Übungen gemacht haben, wir haben Lesen unterschiedlich gemacht, manches Mal wollten die Kinder eh vor allen quasi vor- laut vorlesen, manches Mal haben sie einfach Zeit bekommen, um sich das durchzulesen und vielleicht eine Aufgabe dazu zu machen oder so. Also ich glaube, das hat sich dann nicht so sehr vom Unterricht in der Klasse unterschieden, vom Aufbau der Stunden her. Vom **Verhalten** der Kinder her **schon**, weil (…) man, ich habe das Gefühl und gleichzeitig bin ich mir aber auch sehr sicher, dass es Kinder gab, die zwar offiziell in der Anwesenheitsliste erschienen sind, de facto aber irgendwo nebenbei in einem Spiel gehängt sind und das Spiel gezockt haben, weil (…) manches Mal haben sie dann halt auch vergessen, irgendwie, dass sie jetzt gerade **nicht** über Discord reden, sondern eigentlich über Teams (beide lachen). Und, also sie waren durchaus auch in Parallel-Gesprächen oder eben irgendwie in Spielen unterwegs oder sonst irgendwas. Meine Überzeugung ist aber, dass es für diejenigen, **die** dabei waren, einen massiven Mehrwert gehabt hat, dass die in der Zeit eigentlich sogar mehr gelernt haben, weil sie einfach mehr Ruhe hatten, es gab und es gibt halt einfach diese Störfaktoren nicht.
57	K: Mhm.
58	T5: Weil wenn ich mein Mikro auf leise schalt und daneben tue, weil ich nicht, weil es mich nicht interessiert und ich nicht zuhöre, dann störe ich zumindest niemanden.
59	K: Mhm, stimmt, ja. Aber zwecks Störfaktoren waren dann schon aber andere Störfaktoren sicherlich zu Hause, oder?
60	T5: Bei den Kindern, ja, also bei den Kindern war das schon zu merken, also wir haben dann auch, also die meisten wollten eh zum Beispiel keine Kamera anhaben, aber die, die das halt gehabt haben, da hast halt dann im Hintergrund gesehen, wie die Geschwister bei der Couch herumtanzen oder dann tut wieder mal die Mama schreien, dass man gerade irgendwas tun soll, oder so. Also bei den Kindern war es sicher oft sehr unruhig, nicht immer und nicht bei allen, aber ja, schon.
61	K: OK, das heißt, der Unterricht an sich ist dann schon eher synchron immer abgelaufen oder hast du auch irgendwelche asynchronen Arbeitsaufträge gestellt, die sie dann irgendwann später mal machen mussten und es ist sozusagen eine Unterrichtsstunde mal ausgefallen?
62	T5: Na, wir haben es eigentlich, wir haben es eigentlich **versucht**, so ähnlich zu machen, wie es auch wäre im Präsenzunterricht, ah, mit, wir haben eine Unterrichtsstunde und sie kriegen aber trotzdem eine kleine Hausübung, also natürlich genauso wie im Präsenzunterricht keine stundenlangen Hausübungen und sicher auch nicht jede Stunde. Aber dass wir dann wirklich ausfallen haben lassen, haben wir deswegen nicht gemacht, weil wir durchaus auch mitgekriegt haben, dass es dann, weil wir haben versucht, gerade für die Hauptfächer und teilweise halt auch ein bisschen für die Zweitfächer, wirklich so quasi den Stundenplan aufrechtzuerhalten, der auch in der Schule gewesen wäre, und wir haben aber dann mitgekriegt, wenn irgendwo mal Unterricht ausfällt, dass plötzlich die halben Kinder nicht mehr da sind in der nächsten Stunde, wo dann wieder Unterricht wäre, also sie sind eingeschlafen oder keine Ahnung, und dann waren sie wieder weg. Also da war es fast gescheiter, das irgendwie wirklich durchzuziehen.
63	K: OK, und welche Tools haben dir jetzt beim Vorbereiten, Nachbereiten, Unterrichten am meisten geholfen?
64	T5: Ja, das Problem war halt, dass da sehr viel Wandel war in der Zeit, also (…) wir haben zuerst begonnen, bevor es die Lernplattform oder die Lernumgebung von MS Teams gegeben hat, haben wir

	Google Classroom ausprobiert. Also das war am Anfang ein Thema. Dann war eben MS Teams mit dabei, ich habe auch diese Cloud vom Wiener Bildungsserver genutzt, wo wir den Kindern halt auch Materialien zur Verfügung gestellt haben. Wir haben weiterhin über die Helbling ezone gearbeitet. Wir haben, ah, für so Mini-Check ups, sage ich jetzt mal, Google Forms zum Beispiel Umfragen genutzt. Oder auch Microsoft Forms. Also Google heißt es ja nicht Forms, egal, ah //
65	K: // das heißt Forms, ja.
66	T5: Heißt es eh über Google auch Forms? // K: Ja. // OK. (lacht)
67	T5: Wir haben aber durchaus auch versucht, so ein bisschen Spiele mit reinzubringen, ich weiß nicht, ob Sporcle zum Beispiel bekannt ist, das ist halt so Trivia Allgemeinwissen, zwar jetzt schon teilweise ein bisschen highly sophisticated (lacht), aber es ist einfach nur um die englische Sprache drinnen zu haben, das gibt es einfach nur auf Englisch. Also da ging es gar nicht um Überprüfungen, sondern einfach nur, machen wir es auf Englisch, ja (lacht).
68	: Wie heißt das noch mal schnell?
69	T5: Sporcle.
70	K: Sporcle, OK.
71	T5: Ja. Und, ah, wir haben dann auch, da gab es dann von Helbling zum Beispiel auch die Möglichkeit, sich die Helbling Reader runterzuladen. Das haben wir dann auch gemacht und da hatten sie halt die Bücher digital und sollten eben das Buch lesen.
72	K: Mhm.
73	T5: Ja (…), ich glaube, das war es wahrscheinlich so im Großen und Ganzen in der Distance Learning Zeit, ja.
74	K: OK, ist dir vorgekommen, weil eigentlich klingt es danach, als hättest du alle Fertigkeiten eigentlich abgedeckt, aber ist irgendwas, weiß nicht, flach gefallen übers Distance Learning vom Sprechen, Lesen, (…) Schreiben?
75	T5: Ich meine, Writing war halt natürlich insofern (…) schwierig unter Anführungszeichen, ich meine, da gab es zwar noch nicht ChatGPT oder solche Dinge in dem Umfang, aber trotzdem, einen Google Translate gibt es schon seit 100 Jahren // K: (lacht) //, und gerade zwischen Englisch und Deutsch funktioniert es jetzt nicht so schlecht. Insofern war es halt da relativ schwierig zu überprüfen, was kommt jetzt wirklich von den Kindern. Ich mein, man kennt die Kinder natürlich und weiß, wer in der Lage wäre, sowas wirklich zu schreiben, oder ob es eher von Google Translate ist, aber, also Writing Tasks waren wahrscheinlich tatsächlich das, was am wenigsten stattgefunden hat.
76	K: Mhm.
77	T5: Das waren //
78	K: // weil es einfach schwierig zu überprüfen war, ob es überhaupt von den Kindern //
79	T5: // ja, und vor allen Dingen, ich meine, es war natürlich dann, die Abgabe war dann meistens eigentlich auch über Teams zu machen, und viele Kinder haben, denen war es halt dann egal, wie das jetzt ausschaut, sie haben halt irgendwas geschrieben und das war halt dann teilweise, weiß ich nicht, Schriftgröße 11 mit gefühlt 0 Zeilenabstand, ja, insofern zum Korrigieren halt auch schwierig. Und man weiß es ja aus der aus dem Präsenzunterricht, selbst wenn ich dort einen Aufsatz korrigiere, wenn ich den nicht verbessern lasse und sie zwinge, es zu tun, dann schauen sie sich den Aufsatz nie an, ja? Und im Distance Learning, ich mein ganz ehrlich, da ist es mir zu blöd, dann ihnen zu sagen, korrigier den Aufsatz und schick ihn mir wieder, ja? Das macht aus meiner Sicht keinen Sinn, und deswegen haben wir da eher weniger davon gemacht, einfach weil es für uns jetzt nicht so sinnvoll irgendwie erschienen ist.
80	K: OK. Habt ihr irgendwelche Tools zum Überprüfen des Wissens gemacht? Also sowas wie Vokabeltests, Grammatiktests, irgendsowas in die Richtung?

81	T5: Grammatik**tests** in dem Sinne jetzt nicht wirklich, da waren es eher Arbeitsblätter, die sie halt dann quasi zum Ausfüllen gekriegt haben eben, und sonst, wie gesagt, über Microsoft Forms oder sowas bzw. über Quizziz.
82	K: OK. Und das, was sie ausfüllen mussten, waren das digitale Arbeitsblätter, wo sie wirklich digital was ausfüllen mussten, oder war das was, was sie dann abfotografieren mussten?
83	T5: Nein, das war dann digital meistens, über entweder war es ein Word Dokument oder wenn es eine Kreuzlgschichtl war und halt vielleicht ein PDF, ein klickbares oder so.
84	K: OK. Hast du Schwierigkeiten gehabt, die Kinder für den Unterricht zu motivieren? Hat es da Unterschiede zum Präsenzunterricht gegeben? Wie hast du das geschafft, die Kinder überhaupt online zu motivieren?
85	T5: (…) Es ist halt, wie gesagt, schwierig einzuschätzen, weil nicht wirklich, ich meine, wie gesagt, man weiß, dass nicht immer alle, die da waren, auch da waren.
86	K: Mhm.
87	T5: Aber es ist halt nicht, der komplette Umfang ist halt nie, den kannst du nie wirklich feststellen. Es war eigentlich sonst (…), es hat überraschend, ich habe eigentlich eh selber nicht so wirklich damit gerechnet, aber überraschenderweise waren eigentlich meistens (…) fast alle online.
88	K: Mhm.
89	T5: Die, die nicht online waren, und denen hat es eigentlich daran, was man halt so dann eben auch im Nachhinein oder so erfahren hat, war, es hat eigentlich eher daran gelegen, dass entweder sie mussten sich die Geräte mit den Eltern oder Geschwistern teilen und konnten deswegen gerade zu der Zeit nicht, weil es der Papa gebraucht hat oder so.
90	K: Mhm.
91	T5: Oder sie haben schlicht und ergreifend einfach geschlafen. Also ich weiß, dass viele in der Zeit, auch ihren Tag-Nacht-Rhythmus ziemlich umgestellt haben, weil, also ich mein, wir haben halt in der Zeit dann auch irgendwie natürlich irgendwie sonst, bevor es eben Teams gab, nichts anderes übriggeblieben als über WhatsApp mit ihnen zu kommunizieren, was in der Zeit dann auch dezidiert erlaubt war. Insofern hatten sie halt auch meine Handynummer, und ich weiß halt, da sind teilweise die, die Whatsapps gekommen bis um 2 in der Früh, ja.
92	K: Mhm.
93	T5: Und insofern wundert es mich halt nicht, dass dann um, weiß ich nicht, 9, wenn eigentlich Englisch sein sollte oder was auch immer, ja, dass sie halt dann schlafen, ja. Und nachdem ich es selber nicht ein Morgenmensch bin, kann ich das sogar nachvollziehen (lacht).
94	K: Ja, man würde sich denken, da sie ja eigentlich gewohnt sind, in die Schule zu kommen, dass sie dann auch den Laptop oder das Handy aufmachen könnten, aber naja.
95	T5: Ja, ich glaube, das lag wirklich daran, auch teilweise, weil halt es war dann die ganze Familie einfach zu Hause. So sind sie halt außer Haus gegangen, weil da haben sie die Freunde getroffen, da war es halt dann irgendwie auch lustig, und ich glaube eigentlich, dass sich die meisten Schüler bei uns in der Schule und Schülerinnen recht wohl fühlen, und deswegen grundsätzlich nicht so ungern in die Schule gehen. Aber ich glaube, daheim waren einfach so viele Ablenkungsfaktoren in der Zeit, (…) dass es für sie ganz schwierig war, und die Eltern waren auch nicht arbeiten, die haben dann auch keinen Grund gesehen, dass sie aufstehen (lacht). Da hat oft die ganze Familie einen halben Vormittag geschlafen.
96	K: Mhm.
97	T5: War nicht so unüblich, ja.
98	K: Da klingt das schon ein bisschen danach, dass es schon einige Herausforderungen gegeben hat. Was würde dir noch einfallen an Herausforderungen, auch speziell im Englischunterricht?

99	T5: Ahm, (…) ja (…), also eben einerseits, wie gesagt, natürlich überhaupt, dass diejenigen, die da sind, mitmachen. Dass diejenigen, die nicht da sind, man vielleicht **doch** zumindest einen **Teil** der Zeit dann immer wieder mal dazukriegt. Ansonsten, es war oft auch dann wirklich das Hausübungen machen, unter Anführungszeichen, oder das Aufgaben machen, weil wir haben dann auch oft, weiß ich nicht, die Stunde halt dann irgendwie verkürzt und sie sollten halt dann, im Rest der Stunde sind wir zwar nicht über Videokonferenz miteinander verbunden, man ist aber da, falls es Fragen gibt, und es gab Aufgaben zu erledigen. Das ist dann oft **nicht** gemacht worden, wo ich mir denke, hey, du warst jetzt schon munter, ja? Du hast schon mit mir kommuniziert, in dem Fall habe ich die Person vielleicht sogar gesehen oder gehört, ja, und nicht nur Alibi-halber irgendwie war sie online. Und dann ist aber trotzdem irgendwie diese kurze Aufgabe, die es dann war von vielleicht 5 Minuten oder so, ist dann nie abgegeben worden. Natürlich war es bei den Kindern schon auch der Zugang zu den Geräten an sich, bis es halt eben die Leihlaptops gab, und selbst dann, (…) ja (lacht). Und schon auch der Umgang, weil, die Kinder können zwar recht intuitiv mit Apps und solchen Dingen umgehen, aber gerade bei Teams, war es wirklich schwierig, also da war teilweise so, (macht eine Kinderstimme nach:) ja, aber ich sehe die Aufgabe nicht. (Wieder mit normaler Stimme:) Ja, du bist halt auch im falschen Team drinnen (lacht).
100	K: Ja.
101	T5: Oder dann wieder. (Macht eine Kinderstimme nach:) Ich habe meine Anmeldedaten vergessen, mein Passwort funktioniert nicht, (wieder mit normaler Stimme:) also das waren ganz viele solche Sachen mit dem Zurücksetzen von Kennwörtern, dass sie wieder Reinkommen in ihre Accounts. (…) Ja, also so das Technische war bei vielen schon eine große Herausforderung, ja.
102	K: OK, und du, speziell auf den Englischunterricht, hast gesagt, Writing war halt ein bisschen eine Herausforderung, weil du nicht wusstest, ob das überhaupt die Kinder geschrieben haben. Hat es bei den anderen Fertigkeiten irgendwelche Herausforderungen gegeben, speziell?
103	T5: Ja, ich meine, beim beim Reading muss man halt natürlich sagen, ich meine, gebe ich ihnen jetzt eine reine Aufgabe, wo sie was lesen sollen, ohne eine follow-up Aufgabe, werde ich halt auch nie wissen, ob sie es gemacht haben, insofern waren wir halt eigentlich immer dazu gezwungen, zu jeder Leseaufgabe irgendwie, also zu jeder zu jedem Lesetext irgendwie eine Aufgabe zu geben.
104	K: Mhm.
105	T5: Was ich sonst nicht zwingend machen **muss**, ja? Also, (…) wenn ich in der Klasse mit ihnen was lese, vor allen Dingen, wenn man gemeinsam liest.
106	K: Mhm.
107	T5: Ja, natürlich kann ich mein Hirn auch abschalten und nicht mitlesen quasi, aber, ja, insofern das war beim Reading halt das Thema. Wie gesagt, Speaking habe ich eh vorher schon gesagt, habe ich eigentlich sogar für die Kinder besser gefunden als als in der Präsenz, (…) und ansonsten Grammar //
108	K: // Listenings?
109	T5: Grammar Aufgaben oder so etwas ist halt irgendwie, finde ich, (…) sind halt natürlich nicht die Lieblingsstunden der Kinder (lacht) im Normalfall und ich weiß eh, dass man eigentlich Grammar mittlerweile explizit nicht mehr machen soll, sondern nur mehr implizit, aber das ist aus meiner Sicht eine Traumwelt. Aber das habe ich eigentlich so (seufzt), ja, weder schlechter noch besser gefunden, weil ich habe seitdem meistens irgendwie um die Grammar zu erklären, was ich normalerweise in die Tafel schreiben würde, habe ich halt jetzt in einem Word Dokument geschrieben, das kann ich genauso mit Farben schreiben, unterschrie- unterstrichen schreiben oder was auch immer. Also das habe ich jetzt, habe ich eigentlich genauso OK gefunden.
110	K: Und Listenings?
111	T5: Ah, Listenings ist (…) teilweise an der Technik gescheitert, weil, wollte ich es bei mir vorspielen, haben es die Kinder teilweise einfach nicht gehört.
112	K: OK.

113	T5: Bin dann halt dazu übergegangen, ihnen die die MP3-Files zu schicken, (unv.) oder nicht, war mir in dem Fall ehrlich gesagt recht wurscht, weil, wie soll ich es sonst machen? (lacht) Werde es ihnen jetzt nicht vorlesen anfangen jedes Mal (beide lachen).
114	T5: Ahm (lacht), und aber da habe ich auch das Gefühl gehabt, dass das eigentlich (…), sonst von abgesehen von der Technik eben, eigentlich nicht, nicht recht viel unterschiedlich gelaufen ist im Vergleich zur Präsenz.
115	K: OK, was für Vorteile würden dir jetzt einfallen? Es hat einige Herausforderungen gegeben, aber hast du irgendwas Positives von dem Ganzen gesehen?
116	T5: Also schon, weil (…), dadurch, dass eben (…) Großteils die Störfaktoren weggefallen sind, wie eben Kinder, denen weiß ich nicht, gerade fad ist, die einen Hunger haben, die aufs Klo müssen oder sonst irgendwas, das fällt halt einfach nicht auf, ja? Wenn der sein Mikro stumm hat und aufs Klo geht, dann fällt mir das nicht auf und das fällt auch den anderen Kindern nicht auf. Insofern fällt da der Störfaktor schon einmal weg, wenn ihnen langweilig ist oder sie gerade genervt sind oder was auch immer, ja? Dann, wie gesagt, solange das Mikro leise ist, ist es ziemlich wurscht, ja, und dadurch haben, finde ich, einfach diejenigen Kinder, die sehr wohl das interessiert, einfach viel bessere Möglichkeiten, dem Ganzen auch zu folgen, weil sie eben nicht dauernd abgelenkt sind. (…) Ich habe das auch öfter dann mit Kolleginnen natürlich geredet und Kollegen, und wir waren eigentlich überwiegend der Meinung, dass in der Zeit sogar, rein jetzt vom wie weit wir im Buch gekommen sind, viel mehr weitergegangen ist, als wäre es in Präsenz gewesen.
117	K: OK.
118	T5: Wahrscheinlich eben genau dadurch, weil halt so viele Störfaktoren immer wieder weggefallen sind. Das mit eben, wie ich vorhin gesagt habe, diese speaking exercises, die die Kinder einfach **für sich** machen konnten, ohne da jetzt irgendwie Angst haben zu müssen, dass da jemand sie auslacht oder sonst irgendwas, sehe ich durchaus auch als Vorteil, wenn auch nicht **nur**, weil ich halt schon der Meinung bin, dass die Kinder irgendwie auch lernen müssen, vor anderen zu reden.
119	K: Ja.
120	T5: Aber natürlich gerade so für, ich habe in dem Fall halt vor allen Dingen, ah, vierte, nein, dritte Klasse waren sie zu Beginn, und dann eine vierte Klasse gehabt, das heißt, das waren schon die größeren, aber ich hätte mir durchaus auch vorstellen können, dass das gerade in einer unteren Klasse, also erste oder so, wo sie vielleicht noch nicht so viele Redeerfahrungen vor der Klasse haben, gerade in Englisch, wäre das wahrscheinlich noch viel idealer gewesen, weil sie diese ersten Erfahrungen des Englischsprechens einfach für sich machen hätten können.
121	K: OK, du hast auch andere Fächer wahrscheinlich während der Pandemie eben unterrichtet. War das dann einfacher im Vergleich zu Englisch oder war Englisch einfacher zu unterrichten?
122	T5: Mir persönlich ist Englisch besser gelegen. (…) Das andere, was ich eigentlich hauptsächlich über Distance Learning sonst unterrichtet habe, war Berufsorientierung. Berufsorientierung ist halt ein sehr praxiszentriertes Fach und das, wenn man halt dann nur quasi eigentlich die Theorie machen kann (lacht), weil da halt über Distance Learning sonst nicht viel überbleibt, ist es halt nicht gar so spannend. Und (räuspert sich), Physik, Chemie habe in den Jahren auch nicht mehr gehabt. (…) Nein, es war eigentlich hauptsächlich Englisch, sonst, also im Vergleich zur Berufsorientierung war Englisch für mich um Welten angenehmer eigentlich (lacht).
123	K: Liegt es auch daran, was es für ein Angebot an Englisch Materialien online, so wie eben diese Helbling ezone, als Tool gibt oder woran liegt das?
124	T5: Ich glaube eigentlich nein. Ich glaube einfach, weil man es abwechslungsreicher gestalten kann.
125	K: OK, gut, ja, dann sind wir eh schon bei den Fragen zum digitalen Lernen jetzt, wie schaut es momentan mit der technischen Ausstattung von dir und von den Kindern aus?
126	T5: (…) Also Schüler*innen ist das einfachere wahrscheinlich, abgesehen halt von privaten Smartphones, wo es eigentlich 97% der Kinder wahrscheinlich haben, ist es eben jetzt das erste Jahr,

das halt völlig vorbei ist bzw. jetzt ist, es beginnt jetzt das zweite dann, wo wir iPads in der Schule haben.

127 K: Mhm.

128 T5: Im letzten Jahr halt, eben die vierten Klassen nicht, aber die ersten bis dritten. Und jetzt im kommenden Schuljahr alle. Und bei mir persönlich, ich habe eigentlich jetzt erst kurz vor Schulschluss ein iPad gekriegt.

129 K: OK.

130 T5: Weil es für mich halt einfach, ja, es es war einerseits nicht notwendig, weil ich eh genug andere Geräte habe (lacht), bzw. weil ich gerade in Englisch von den 3 Englischklassen, die ich gehabt habe, waren 2 vierte Klassen, wo eh die Kinder auch keine iPads gehabt haben. Also insofern war es relativ OK. Und jetzt mit Schulschluss habe ich als Kustodin dann auch noch ein Kustodengerät quasi gekriegt vom von der Bildungsdirektion aus, und deswegen habe ich jetzt ab kommendem Schuljahr jetzt auch eines, ansonsten halt privater Laptop, weiterhin privater PC, privates Tablet, Smartphone (lacht).

131 K: OK, weißt du als Kustodin, warum sich die Schule für die iPads entschieden hat statt Laptops?

132 T5: Ja, also wie gesagt, wir hätten wir hätten eigentlich zuerst (…) Windows Tablets bestellt gehabt.

133 K: Mhm.

134 T5: Was halt eigentlich, wo eigentlich der Gedanke dahinter nur war, OK, die Kinder kennen den Umgang mit Windows, weil wir halt in der Schule Windows PCs haben (…) für die für in den Computerräumen. Nachdem die dann nicht lieferbar waren, sind wir auf die iPads umgestiegen, unter anderem halt auch deswegen, weil man halt schon dann mitgekriegt hat, dass iPad halt oder Apple halt recht viel, ja, einerseits recht Anwender*innen-freundlich ist bzw. andererseits halt auch viele Apps hat, die also, oder sagen wir es mal so, wo es im Android oder Windows Bereich wahrscheinlich keine vergleichbar guten gibt und gerade eben bei den Windows Geräten, da ist das Problem vom Windows Store und der ist einfach extrem schwach (lacht). Und deswegen sind wir auf die iPads umgestiegen.

135 K: Und du arbeitest dann jetzt dann auch vermehrt mit dem iPad oder welches Gerät ist momentan trotzdem noch dein Vorzugsgerät?

136 T5: Also wie gesagt, bisher war es vor allen Dingen gerade jetzt wirklich, also für Vorbereitung, Nachbereitung, sonstiges Zeugs sind es natürlich entweder einerseits mein privater PC, Windows PC (…) oder die Windows PCs in der Schule.

137 K: Mhm.

138 T5: Für im Unterricht, ebenso wie die anderen halt iPads verwendet haben für, I don't know, sagen wir jetzt einmal eben irgendein Video herzeigen oder was auch immer, war es mein Windows Laptop. Und jetzt, ja, im Unterricht werde ich jetzt natürlich auf die Apple Geräte umsteigen, (…) also das iPad. Aber Vorbereitung, Nachbereitung und so weiter wird sicher weiter über Windows laufen, ja, über den PC.

139 K: Und wie präsent ist digitales Lernen momentan noch in deinem Unterricht, vor allem eben im Englischunterricht?

140 T5: Ja, eher weniger, muss ich gestehen. Was aber wahrscheinlich gerade an der Funktion der Digi-Lehrerin liegt (lacht), weil ich mir halt denke, ja, also es gibt Klassen, da sind wirklich viele Lehrer und Lehrerinnen drinnen, die weiterhin mit digitalen Geräten mit den Kindern arbeiten (…), wo ich mir dann denke, OK, sie sollen aber jetzt auch nicht völlig irgendwie nur mehr mit den iPads arbeiten oder sonstiges. Und dann war eigentlich der Gedanke oft dahinter, bewusst zurückzugehen und zu sagen, OK, dann sind wir in Englisch oldschool und analog. Was wir schon gehabt haben, gerade in der ersten Klasse im vergangenen Schuljahr, war, dass wir zum Beispiel Vokabel über Quizlet geübt haben. Ich habe da jetzt dann nicht mehr das More gehabt, sondern vom öbv das Primetime, die haben halt eine andere Lernumgebung, also nicht die Helbling ezone, sondern halt das Klassenzimmer vom öbv. Da haben sie für die Schularbeit Übungen gekriegt online. (räuspert sich) Ansonsten war es eigentlich vermehrt analog, ja, manches Mal natürlich gibt man ihnen, keine Ahnung, sie kriegen einen QR Code

	und sie sollen halt als Hausübung irgendeinen grammar part machen oder so irgendwas, wo sie dann einen Screenshot schicken, aber das war wirklich vereinzelt. Also das ist wahrscheinlich an einer Hand abzuzählen. Also (…) voriges Jahr war eigentlich eben, wie gesagt, ich habe 2 vierte Klassen gehabt, und die eine erste, wo ich mich absichtlich dazu entschieden habe, eher ein bisschen analoger zu sein, also da war eigentlich vermehrt analog. Jetzt werden wir (…) **im Unterricht in Englisch** wahrscheinlich jetzt weiterhin nicht so viel digital unterwegs sein, aber ich glaube, ich werde meine Lehreraufzeichnungen ein bisschen mehr auf digital umstellen, als auf analog (lacht).
141	K: OK, das heißt, du persönlich willst ein bisschen digitaler werden, aber der Unterricht an sich soll schon mehr analog bleiben.
142	T5: Also wie gesagt, es wird weiterhin eine kleine Mischform sein und vor allen Dingen die Klassen, die ich halt jetzt kriege, in der ersten, die eine wird vermutlich, wenn wir jetzt so von den Kolleginnen, die sonst noch in der Klasse sind, wahrscheinlich eher mehr digital arbeiten. Also vielleicht werde ich da auch wieder eher weniger, und bei den anderen bei der anderen Klasse, nehme ich an, dass es eher weniger digital sein wird, da bin ich halt dann vielleicht wieder ein bisschen mehr.
143	K: OK und welche //
144	T5: // ich möchte schon schauen, dass da so ein bisschen eine Balance auch drinnen bleibt.
145	K: Mhm, und welche Tools verwendest du dann im Englischunterricht // auch spezifisch (unv.) //
146	T5: // ja, also wir // Wir werden auf jeden Fall bei den jeweiligen Lernumgebungen bleiben (lacht). Also jetzt sind es dann 3, (…) weil mit der einen ersten Klasse gehen wir wieder, möchte die Kollegin das More behalten. Das heißt, da sind wir weiterhin auf der Helbling ezone und den dazugehörigen Dingen mit dabei. In der ersten Klasse, wo ich voriges Jahr schon das Primetime vom öbv gehabt habe, bleibe ich beim öbv (lacht). Und mit der anderen ersten Klasse, die ich mit einer Kollegin kriege, nehmen wir Veritas (beide lachen). Also das heißt, da sind wir jetzt auf 3 unterschiedlichen, also **ich** persönlich bin dann auf 3 unterschiedlichen Lernplattformen. Aber das heißt, **die** werden auf jeden Fall verwenden. Das Quizlet mit den jetzigen ersten, kommenden, zweiten hat recht gut funktioniert, glaube ich, vor allen Dingen für **manche**, sicher nicht für alle, aber ich denke mir, es ist ein Angebot, das ist nichts, was ich überprüfe, wo ich sage, ihr müsst so und so viel machen, aber es ist ein Angebot und ich glaube, das nutzen einige gerne, deswegen möchte ich das eigentlich auch weiter behalten. (…) Und ansonsten? Ja, glaube ich, muss man einfach schauen, auch wie die, wie die Klassen drauf sind. Vielleicht gehen wir auch wieder ein bisschen zu Teams, dass sie dort Aufgaben über Teams dann irgendwie kriegen oder so.
147	K: OK.
148	T5: Also, ja, man muss schauen, wie es sich, wie es sich irgendwie von den von den Klassen her gibt. Manche sind einfach geschickter, was die den Umgang mit den digitalen Geräten betrifft, als andere. Da macht es dann vielleicht eh weniger Sinn, wenn es für die eigentlich nur eine Qual ist.
149	K: So, ich muss mir nur kurz bei meinen Fragen noch einmal orientieren. Welchen, genau, welchen Eindruck vermitteln dir die Kinder, wenn du dann digitale Tools einsetzt im Unterricht? Freuen sie sich, oder sind sie eh schon überfordert gewesen während der Pandemie mit dem ganzen Technikzeug?
150	T5: Nein, ich glaube, während der Pandemie, ich meine, für die Kinder war es entweder nur völlig digital, sprich mit Videokonferenzen und einfach die ganze Zeit daheim. Da war es, ja, da war es für sie einfach, glaube ich, normal und es war für sie auch OK.
151	K: Mhm.
152	T5: Und während der Zeit, wo wir dann wieder in der Schule waren, haben sie sich natürlich gefreut, weil alles, was irgendwie anders ist, als man steht da vorne und quatscht irgendwas und es interessiert sie eigentlich eh nicht, ist natürlich willkommene Abwechslung. Jetzt bei den, jetzt, wo wir wieder back to normal (lacht) sind, ist es natürlich schon so. Also ich habe, ich habe in der ersten Klasse, die ich jetzt gehabt habe, habe ich eine junge Kollegin, die das erste Dienstjahr hat oder gehabt hat, und die war natürlich sehr motiviert und wollte mit ihnen extrem viel machen über iPad und so und ich war dann

immer die Böse, wenn ich gesagt habe, nein, machen wir heute **nicht** mit dem iPad. Meine Gruppe war dann immer so, (macht eine Kinderstimme nach:) aber die andere Gruppe **macht**. Schade (lacht).

153 K: OK.

154 T5: Aber natürlich hätten sie es gerne am liebsten die ganze Zeit. Aber ich meine, man weiß halt auch, dass sie, obwohl sie eigentlich gerade irgendwie was zum Tun hätten mit dem iPad, nebenbei 17 andere Sachen machen. Also es ist halt auch nicht immer sinnvoll.

155 K: Das heißt, würdest du sagen, dass der Lerneffekt dann mit den digitalen Tools **weniger** ist, oder eh gleich viel, wie dann mit den analogen Dingen, oder mehr? Wie schätzt du das dann ein?

156 T5: Also ich würde es wahrscheinlich eher so sehen, dass es fast ziemlich die Waage halten wird, weil (seufzt) einerseits, wie gesagt, **tun** sie immer so, als wären sie motivierter, weil sie freuen sich ja so, das iPad zu verwenden, andererseits, ich meine, es gibt ja über die iPads die Funktion zu schauen, welche Apps die Kinder gerade offen haben, und es sind ganz oft nicht **die** Apps, die sie eigentlich gerade offen haben sollen (lacht).

157 K: Mhm, OK.

158 T5: Insofern vergeht dann halt auch viel Zeit auf anderen Dingen und deswegen würde ich sagen, ist der Lerneffekt nicht besser, aber wahrscheinlich auch nicht sonderlich viel schlechter, also.

159 K: OK. Und du als Kustodin hast dann natürlich einen ganz anderen Zugang zu dem Technischen. Aber wie hat sich deine Einstellung geändert über die Zeit, also vor der Pandemie, während der Pandemie, wie schaut es jetzt aus? Bist du positiver gestimmt dem Einsatz von Technik gegenüber, oder eben du hast eh schon anklingen lassen, naja, eigentlich willst du schon mehr zum Analogen zurück.

160 T5: Ja, wie gesagt, also ich persönlich, also es liegt jetzt nicht daran, dass ich persönlich nicht digital arbeiten will, sondern ich versuche halt ein bisschen in den Klassen, wo ich unterrichte, die Waage zu halten. Ich meine, ich habe eh natürlich viele Klassen, wo ich **nur** Digitale Grundbildung drinnen habe, und da ist es ganz klar, natürlich arbeiten wir digital, zumindest 95% der Zeit. (…) Aber in den Englisch- also Englischklassen, wo ich drinnen bin, schaue ich halt, dass zumindest dann nicht immer nur das eine oder das andere passiert, und halt eben auch, schau, OK, wie sind die anderen Kolleg*innen in den Klassen. Weil, es gibt wirklich Klassen, die haben in Deutsch und Mathe dann auch Lehrer und Lehrerinnen, die sehr der Digitalität zugewandt sind und die ganz viel digital machen, wo ich dann sage, OK, dann schauen wir, dass wir es in Englisch halt vielleicht ein bisschen zurückschrauben, weil eben, wie gesagt, ich bin der Meinung, dass der Lerneffekt jetzt deswegen nicht anders oder nicht schlechter und nicht besser ist, ob jetzt analog oder digital. Deswegen macht es für mich jetzt nicht den großen Unterschied zu sagen, ob ich analog oder digital unterwegs bin.

161 K: Mhm.

162 T5: Aber (…), also das heißt, (…) ja, besser oder schlechter ist die eine Geschichte, aber (…) bis zu einem gewissen Grad bin ich halt schon der Meinung, dass die Kinder eben (…) auch kapieren müssen, dass dieses in der Schule sein nicht nur (…) immer der Spaß ist, mit einem iPad zu arbeiten bzw. das mit dem iPad arbeiten, eben auch arbeiten ist und kein Spaß, Freude, wir sind jetzt auf Instagram, wir machen Fotos, tri-tra-tra-la-la, ja? Und insofern ist natürlich mein großes Anliegen, und das versucht man natürlich zu einem gewissen Teil schon noch im Englischunterricht, wie kann ich dieses **Ding**, (…) wurscht ob es jetzt ein iPad, ein Laptop oder sonst irgendwas ist, auch **sinnvoll** verwenden? Weil irgendwie habe ich so das Gefühl, sie (…) sie haben so dieses, diese Verbindung zwischen, wir gehen in den Computerraum und machen Dinge, die sind (macht eine Kinderstimme nach:) langweilig (lacht) mittlerweile. Früher war natürlich, (macht eine Kinderstimme nach:) Ja! Wir gehen in den Computerraum. Ja? (…) Und da sind es halt dann leider so Sachen wie, wir müssen Word abtippen, ha-ha-ha, es tut mir leid, ja? Und deswegen ist es für sie halt **jetzt** langweilig, was früher aber eher spannend war, und jetzt sind halt die iPads das Spannende und der Computerraum das Langweilige. Und irgendwie müssen sie aber lernen, ich will nicht sagen, dass das iPad langweilig ist, sondern sie müssen lernen, dass man mit dem halt nicht nur Sachen macht, die ich halt in meiner Freizeit mache, sondern durchaus auch Dinge **sinnvoll** nutzen kann, für **Arbeit** nutzen kann, für **Weiterkommen** nutzen

kann. Und deswegen (…) glaube ich aber durchaus, dass eben (…) mal digital, mal analog wichtig wäre und nicht nur das eine oder nur das andere.

163 K: Ja. Glaubst du, haben sie dieses Gefühl, also, die, die das Unterscheiden zwischen Arbeitsgerät und Spaßgerät nicht, weil eben das iPad ihrem Handy zu sehr ähnelt? Oder an was liegt das deiner Meinung nach, dass das iPad jetzt so spannend ist im Vergleich zu einem anderen Gerät, dem Computer zum Beispiel?

164 T5: Ich weiß nicht, ob der Unterschied wirklich der ist, dass es eben ein Smartphone-ähnliches Ding ist. Es könnte durchaus ein Faktor sein, weil, ich glaube schon, dass es wahrscheinlich, sag ich jetzt einmal mit einem, weiß nicht, Chromebook oder mit einem Windows Laptop, der, glaube ich, auch zur Wahl gestanden wäre, wäre es wahrscheinlich nicht so spannend. Weil ich halt einfach zum Beispiel Instagram oder Snapchat oder sonst irgendwas nicht drauf haben kann in dem Umfang, müsste ich halt in meinen Browser gehen, bah, langweilig (lacht). Aber es ist halt ein, (…) es ist überhaupt einmal ein Gerät, das ich **in der Klasse** im Unterricht **haben darf**, (…) weil sonst das Smartphone in der Klasse zu verwenden für den Unterricht war halt wirklich, ich weiß nicht, in der Woche vielleicht für 2 Stunden sonst im Normalfall irgendwann, dass einmal, weiß ich nicht, die Biologielehrerin gesagt, geh, recherchiere einmal zu dem und dem Thema, hol dir dein Handy, ja? Es ist halt jetzt einfach präsenter in der Klasse. Es ist da. Natürlich gibt es theoretisch Regeln, aber wir wissen halt auch, Kinder sind da, um Regeln zu brechen (lacht).

165 K: Und du sagst eben, früher war es halt bisschen anders und jetzt ist es **da**. Findest du, dass es dann schon **normal** ist, dass man Technik einsetzt, eben in der Schule, im Unterricht? (…) Also dass // es sich schon normalisiert hat? //

166 T5: // Es ist sicher normal**er** geworden // Es ist zumindest für uns, als Wiener Pflichtschule ist es halt, ja, überhaupt eigentlich erst möglich**er** geworden, weil eben, wie gesagt, das war vorher mit der Ausstattung der Kinder oft nicht so. Also wir haben durchaus das Problem gehabt, wo wir gesagt haben, ja, hol das Handy, recherchiere, (macht eine Kinderstimme nach:) ich habe heute kein Handy mit, oder was weiß ich was, (macht eine Kinderstimme nach:) ich habe kein Handy, ja? Bzw. jetzt ist es halt für uns als Lehrpersonen auch einfacher, einfach mal zu sagen, OK, weiß ich nicht, ich habe da den und den 3 Minuten YouTube-Ausschnitt, den ich gerne zeigen möchte. Früher war das, ja, dann holst du einmal den **Beamer**, dann musst hoffen, dass ihn keine andere Klasse hat, dann musst du ihn anschließen, dann musst schauen, dass kein Kind über die Kabeln fliegt. Das war halt eigentlich, ja, dass wenn die Technik nicht funktioniert hat, dass gleich einmal eine Viertelstunde vorbei gewesen und die Kinder haben natürlich Party gefeiert währenddessen. Und jetzt halt einfach, passt, Apple TV, danke, Beamer hängt an der Decke, ja? Also das, wir haben halt auch mit dem mit der Bezirksvorstehung, die sind mir ziemlich am Nerv gegangen, dass sie uns die Beamer an die Decken montieren, die wir halt natürlich als Schule vom Warenkorbgeld angeschafft haben, aber (…) ich finde, die Investition war es wert (lacht). Genauso wie die Apple TVs, die wir halt auch vom Warenkorb gezahlt haben, aber es gibt jetzt zumindest mehr Möglichkeiten. Wie gesagt, früher haben wir für 4 Stockwerke 4 Beamer gehabt, 15 Klassen.

167 K: OK, (beide lachen) das heißt, welche technische Ausstattung bietet jetzt bei euch jede Klasse und ist es jetzt dem, unter Anführungszeichen, geschuldet, dass wir eine Pandemie gehabt haben und das dadurch vorangeschritten ist? Oder was ist dein Eindruck?

168 T5: Also aus meiner Sicht ist 100% die Pandemie daran Schuld (lacht), unter Anführungszeichen, in dem Fall positiv Schuld. (…) Und wir haben jetzt eben seither, (…) glaube ich, ein Jahr war es jetzt oder vielleicht ein bisschen mehr als ein Jahr, die Beamer an der Decke montiert gekriegt.

169 K: Mhm.

170 T5: Wir haben in jeder Klasse, wobei das ist Pandemie unabhängig, aber statt der old school CD-Player, JBL Boxen.

171 K: Mhm.

172 T5: Wir haben, jede Klasse hat einen Apple TV, (…) also halt das Kastel und nicht den Fernseher an sich, sondern das Apple TV Kastel zum Verbinden zwischen iPad und Beamer.

173	K: OK.
174	T5: Ahm (…), und (…) ja, glaube, das war es eigentlich, an den Interactive Whiteboards arbeiten wir, aber da ist das ganze Kollegium nicht so ganz überzeugt (lacht).
175	K: Also solche Smart Boards, meinst du. // T5: Ja, mhm. // OK, warum werden die nicht so verwendet?
176	T5: Also wir haben keine, aber eben es war mal die Diskussion mit der Bezirksvorstehung, wo eben irgendwie, ja, es ist uns halt zugesagt worden, glauben tu ich es eh erst wenn es passiert. Und wie das halt dann dann ans Kollegium gegangen ist mit, Hey, wir kriegen vielleicht Smart Boards, bäh, die will ich ja gar nicht, irgendwie, da ist nur so die Panik vor, ich habe dann **gar** keine Tafel mehr, was ja nicht stimmt, die kann man ja weiterhin haben, ja? Sagt ja keiner, nur weil das eine hängt, muss ich das andere wegtun.
177	K: Mhm.
178	T5: Und weil halt natürlich schon auch den allermeisten einfach der Einblick fehlt, was ist mit diesen Geräten möglich, ja?
179	K: OK. Ahm //
180	T5: // es glauben halt auch viele nur, es ist ein Ding, wo ich halt dann darauf schreibe und mehr kann es eh nicht, aber das stimmt halt nicht (lacht).
181	K: Ja, ist es dann in deiner Schule geplant, noch mehr für digitales Lernen zu tun, mehr Technik einzusetzen? Was sind da so die Pläne für die Zukunft?
182	T5: Ja, also grundsätzlich sicher. Wir haben Gott sei Dank auch eine Leitung, die da sehr dahinter ist und schaut, dass wir da, dass wir da irgendwie am Ball bleiben. Unser größtes Problem ist sicher die die WLAN-Verbindungen, die halt einfach ziemlich schwach sind. Aber ja, (…) wir arbeiten daran, wir sudern, wir nerven, und ich glaube schon, dass wir da eher dranbleiben, ja (lacht).
183	K: OK. Und du selber? Willst du noch Fortbildungen zu dem Thema besuchen, oder machst du das einfach learning by doing, schaust du dir daheim Sachen an?
184	T5: Nein, also ich mache jetzt, ich habe jetzt das erste Jahr Hochschullehrgang Digitale Grundbildung schon hinter mir und der zweite folgt, das zweite Jahr folgt, ja.
185	K: OK, das heißt in dem Sinne bildest du dich weiter für das Fach?
186	T5: Ja, also für mich ist es halt vor allen Dingen, mir macht eigentlich das Unterrichten von Digitaler Grundbildung Spaß, und mein Gedanke ist halt einfach (…), ich will es dann auch weiterhin unterrichten. Die neuen Lehrer und Lehrerinnen, die irgendwann in den nächsten paar Jahren kommen, die das dann schon als Unterrichtsfach irgendwann haben, **haben** halt dann die Ausbildung und irgendwann wird es halt dann vielleicht heißen, ja, liebe [Name von T5], das ist zwar lieb, dass du gern Digi unterrichtest, aber ich habe die Qualifikation dafür, du nicht, ja? Und das ist halt eigentlich so der Gedanke, warum ich es mache, und natürlich bringt es sich inhaltlich auch was, einfach um eben die Wissenspalette rund um die Tools zu erweitern, ja.
187	K: Und unabhängig von DGB hast du da noch für den Englischunterricht irgendwas geplant, dass du dich da weiterbildest?
188	T5: Im Moment nicht. Also der der Hochschullehrgang ist eigentlich (…) zeitlich (...) ausreichend (lacht), muss ich sagen. Also das ist dann vielleicht was, eben jetzt dann das kommende Schuljahr ist dann der zweite und hoffentlich letzte, das zweite und hoffentlich letzte Jahr von dem Hochschullehrgang und dann werde ich wieder wahrscheinlich eher ins Sprach- ins Fachspezifische gehen, ja.
189	K: OK. Das war dann eigentlich bei mir eh schon die letzte Frage. Gibt es von deiner Seite noch eine Frage oder irgendein Fazit, irgendwas, was du loswerden möchtest zu dem Thema?
190	T5: Im Grunde // (unv.) //

191	K: // vielleicht nicht abgedeckt war von von meiner Seite.
192	T5: Ja, wie gesagt, ich glaube halt, dass es, und das ist aber eh in vielen Bereichen so, das ist auch in der Berufsorientierung so, es ist, (…) natürlich ist jetzt über seit der Pandemie sehr viel passiert in all diesen Dingen, also es sind plötzlich bei den Schulbüchern aus den E-Books auch die E-Books Plus geworden. Viele wissen einfach nicht, was sind jetzt die Kostenunterschiede, was kann man, was ist der Vorteil, wenn ich für ein Schulbuch dann plötzlich 6€ investiere vom Budget her. Es gibt sonst viel Angebot in in diesen Bereichen. Ich glaube, es ist einfach für viele, und **durchaus** teilweise auch für mich, einfach das Angebot schon fast **zu** groß und **zu** unübersichtlich. Also eigentlich, ja, es bräuchte da irgendwo Sammelstellen, sage ich jetzt einmal, wo ich sage, ich meine, das gegenteilige Beispiel ist halt dann oft irgendwie der Bildungsserver der Stadt Wien oder so irgendwas, wo das Angebot wiederum **sehr** reduziert ist, manches Mal, manches Mal ist alles **sehr** groß. Also ich glaube, es wissen viele einfach gar nicht was (…) was ist jetzt gescheit und was nicht? Und (…), ja, ich glaube, daran könnte man noch irgendwie daran arbeiten, aber (…) ja. Die Pandemie hat in dem Fall auch was Gutes gebracht, nämlich den Fortschritt (lacht).
193	K: Gutes Fazit.
194	T5: Wir sind ein **bisschen** weiter in Richtung (lacht) 21. Jahrhundert (lacht), als wir es noch vor 3 Jahren waren (lacht).
195	K: Also du begrüßt die Entwicklungen, die die Pandemie gebracht haben?
196	T5: Auf jeden Fall, also, wenn man, gefühlt haben wir bis vor drei, vier Jahren in der Steinzeit unterrichtet, von den Ausstattungen in der Schule her also (beide lachen).
197	K: OK, (…) gut, dann sage ich einmal danke und ich beende die Aufzeichnung.
198	T5: Ja.
199	[Ende]