

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's thesis

**“Beyond the traditional classroom: the integration of
physical and virtual spaces in the English language
learning classroom”**

verfasst von / submitted by

Victoria Pilz, BEd

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

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 199 507 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF English
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreuerin / Supervisor:

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

Acknowledgements

In the stages of writing this thesis, I have been fortunate to rely on the support and encouragement of a number of people.

First and foremost, I would like to thank my supervisor Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc for her continuous support and her guiding words throughout this project. Furthermore, conducting this study would not have been possible without the contributions of the participants. I would like to give my thanks to the teachers and students for offering their valuable time and sharing their experiences in my study.

I further want to express my sincere gratitude to my parents. Thank you for your emotional and financial support throughout my studies. Moreover, many thanks go to my study colleagues and friends who accompanied and genuinely inspired me during the past few years.

Finally, I would like to thank my boyfriend Lorenz for his encouragement throughout this journey. I am beyond grateful for your love and support.

Table of contents

1. Introduction	1
Part I: THEORETICAL BACKGROUND	3
2. Physical spaces	3
2.1. Definition of physical space	3
2.2. Dimensions of spaces	5
2.2.1. The pedagogical dimension	6
2.2.2. The social dimension	7
2.2.3. The emotional dimension	7
2.2.4. The digital dimension	8
2.3. Physical learning spaces	9
2.3.1. Traditional classrooms vs. newly designed learning spaces	10
2.3.2. Formal vs. informal learning spaces	12
2.4. Built pedagogy: The impact on teachers	13
2.5. The impact of tangible elements on the students' performance	15
2.5.1. School and class size	15
2.5.2. Acoustics.....	16
2.5.3. Lighting	17
2.5.4. Temperature and air quality	18
2.5.5. Furniture and artwork.....	19
2.6. Physical spaces and ELT	21
3. Virtual spaces	24
3.1. CALL (computer-assisted language learning)	25
3.2. Mobile learning and MALL (mobile-assisted language learning)	26
3.3. Blended language learning	27
3.4. Impact of digital learning.....	29
3.4.1. Learner autonomy.....	30
3.4.2. Student motivation and attitude.....	31
3.4.3. Language proficiency	32
3.4.4. Additional benefits of virtual spaces	39
3.5. Challenges of blended learning	42
3.6. Theoretical conclusion.....	44
Part II: EMPIRICAL PART	46
4. Research methodology	46
4.1. Research questions.....	46

4.2.	Research instruments.....	47
4.2.1.	Semi-structured interviews with teachers.....	47
4.2.2.	Student focus group interviews	48
4.2.3.	Interview guide.....	49
4.3.	Participants.....	51
4.4.	Setting and procedure	53
4.4.1.	Teacher interviews.....	54
4.4.2.	Student focus group interviews	55
4.5.	Transcription and data analysis	56
5.	Results.....	57
5.1.	Teachers' attitudes and perceptions.....	58
5.1.1.	Use of physical settings beyond the traditional classroom.....	58
5.1.2.	Evaluating the change of location	60
5.1.3.	Influential aspects in the classroom	64
5.1.4.	Use of virtual spaces.....	68
5.2.	Students' perceptions	75
5.2.1.	Using physical spaces	76
5.2.2.	The ideal classroom.....	77
5.2.3.	Utilising virtual spaces	79
5.2.4.	Evaluating digital learning	79
6.	Discussion.....	81
6.1.	The use of physical spaces	81
6.2.	The implementation of virtual spaces	84
7.	Conclusion	88
8.	References.....	91
	Appendix.....	101
	Abstract.....	101
	Zusammenfassung.....	102
	Interview guides	103
	Transcription convention	106
	Coding convention.....	107
	Interview transcripts	108

List of abbreviations

CALL	Computer-Assisted Language Learning
CMC	Computer-Mediated Communication
EFL	English as a Foreign Language
ELT	English Language Teaching
MALL	Mobile-Assisted Language Learning
NGLS	New Generation Learning Space

I	interviewer
T1	teacher 1
S1	student 1
FG1	focus group 1

List of figures

Figure 1. Dimensions of (physical) learning spaces	5
Figure 2. Generalised representation of a learning space (Ellis & Goodyear 2016: 175)	9
Figure 3. Example of a new generation learning space (Byers, Imms & Hartnell-Young 2014: 5)	11
Figure 4. A model of the components of the CALL classroom (Son 2000, quoted in Son 2002: 3)	26
Table 1. Background information on the teachers	52
Table 2. Demographic information on the students	53
Table 3: Duration of teacher interviews	54
Table 4: Duration of focus group interviews.....	55

1. Introduction

We value space because of its power to organize, promote pleasant relationships among people of different ages, create a handsome environment, provide changes, promote choices and activity, and its potential for sparking all kinds of social, affective, and cognitive learning. All of this contributes to a sense of well-being and security in children. (Gandini 1998: 177)

Space, with its multifaceted effects on humans and their behaviour, is found to have an enormous impact on learning, as addressed by Gandini (1998). Since 1998, various studies have confirmed that an adequate learning environment indeed contributes to and fosters language acquisition (Softa 2011; Kurt & Kurt 2013). Both modern as well as older educational buildings offer a wide range of spaces such as corridors, terraces, labs or computer rooms that can be used as learning spaces. This notwithstanding, our society, including teachers and students, commonly expects language learning at school to take place in a traditional classroom setting. It is postulated that the students' desks are arranged facing the board and the classroom is fundamentally equipped to support teacher-centred instruction instead of student-centred learning (Granito & Santana 2016: 2). Despite the aforementioned studies proposing that different notions of space enhance or restrict (language) learning, spaces beyond the traditional classroom are frequently neglected. Milne (2007: 18) states that a school site offers a wide range of potential learning spaces and he argues that its architecture is responsive to the activities it intends to support. After having taught in two different schools, my personal experience suggests that spaces beyond the traditional classrooms are scarcely included in EFL lessons, neither in older buildings, nor in modern and newly designed schools. Apart from the physical aspect, virtual spaces also affect the language learning process. Various digital communication tools have been introduced in the past couple of decades, influencing the students' interaction inside and outside the classroom (Hafner & Miller 2017: 162). Consequently, it lies in the responsibility of EFL teachers to respond to new developments and to commit to incorporating contemporary approaches and using online applications.

Previous studies have mainly investigated learning environments in a broader context, while the use of physical spaces in an ELT framework has been examined only to a small degree. Hence, this thesis intends to close this gap in research by scrutinising the practices and beliefs of EFL teachers in relation to implementing physical learning spaces. Given the current situation concerning the COVID-19

pandemic, not only the incorporation of physical areas but pre-eminently computer-assisted and mobile-assisted language learning has become relevant to teachers. While digital learning was already a central component for some teachers before the pandemic, others may only have started to integrate digital tools in the recent past. It can be claimed that it is relevant and intriguing to (future) EFL teachers, architects and researchers to gain insights into teachers' beliefs and methods as well as the students' desires regarding an ideal learning environment. Therefore, this master's thesis explores teachers' practices and beliefs towards the use of physical areas as well as virtual spaces for English language teaching in a lower secondary school context. Among others, the aim of the research project is to ascertain reasons as to why certain spaces are implemented and why others are not. In addition, EFL learners' perceptions and notions of an ideal learning environment are examined.

The present thesis is divided into two main parts and structured as follows. The first part presents a review of the extensive body of literature in the field. It is composed of two sections focusing on physical and virtual spaces respectively. First, various physical spaces are defined, and the impact of the physical environment is discussed thoroughly. Adopting a place-based approach, besides the effect of physical aspects on teaching, the consequences for students are contextualised. To be specific, tangible elements ranging from lighting to furniture are debated in this section. Moving on from the analysis of the effects of learning environments, the last part of the chapter encompasses reviews of studies specified on physical spaces in relation to ELT. Afterwards, various digital approaches to language learning are introduced, and facilitative as well as some negative results of incorporating them in ELT are described. The final sub-section of the chapter presents an underlying theory of technology-enhanced language learning. The significance of the comprehensive explanations will become apparent in the empirical part. Building on the theoretical underpinnings of part I, the subsequent part II lays out the design of the study and the characterisation of the research methodology. Since the thesis draws on the participants' practices and beliefs, it is necessary to address the survey methodology based on Dörnyei (2007) and Cohen, Manion and Morrison (2011). Interviews with EFL teachers and students gather insights of the current practices and beliefs. The similarities and disparities of the participants' views extracted from the findings are expounded in the results and discussed in chapter 6. Finally, potential implications for EFL teachers as well as educational architecture are proposed in the conclusion.

Part I: THEORETICAL BACKGROUND

2. Physical spaces

EFL lessons in Austrian schools commonly take place in classrooms. Hence, in the educational context, learning a foreign language is bound to a particular physical space. In the literature, there has been a widespread agreement that the learning environment has a significant impact on the students' learning processes and outcomes as well as on teachers' pedagogy (Thomas 2010; Woolner 2010; Brooks 2012; Byers, Imms & Hartnell-Young 2014). However, no clear consensus exists about the notion of *the one* successful learning space or *the ideal* perceptible physical characteristics. Despite several studies, the body of research in this respect is limited. Particularly, studies are rather concerned with the tertiary sector and scarcely interested in compulsory schools, and even less frequently focused on the EFL context (Woolner 2010: 12; Byers, Imms & Hartnell-Young 2014: 1). Before diving into the scrutiny of physical environments and spaces on school premises and their impact, specifically on English Language Teaching, there is a need to define and describe the terms space and environment. Subsequently, the chapter targets the different notions of physical spaces by adopting a place-based approach to learning.

2.1. Definition of physical space

The term *space* is used in a broad spectrum in both lay and expert discourse and is categorically hard to define. However, this chapter still addresses this issue by analysing the existent literature on the theme and focusses on material spaces and their virtual counterparts, as opposed to discursive, cognitive and existential matters. It has been argued that in some contexts, *space* and *place* can be applied interchangeably, but I would argue that it is essential to be aware of the slight distinction. According to Ellis and Goodyear's perspective (2016: 157), *space* is a more abstract concept than *place*. Specifically, the former is deemed as something rather undifferentiated whereas the latter is better known and endowed with value. Space is associated with freedom, movement and openness while a place offers stability and security. Hence, a location can be transformed from space to place (Tuan 1977: 6; Ellis & Goodyear 2016: 157). In educational research, the term *space* is helpful as it highlights the attempts made to map the available spaces onto the educational needs

of learners. In other words, aggregate affordances of learning spaces particularly matter since the main objective is to shape the environment to serve educational goals.

Then again, Ellis and Goodyear (2016: 158) draw our attention to the label *constructed spaces*, which includes libraries, lecture rooms, (language) laboratories and flexible learning spaces. Eventually, the authors mention the specification physical and material. Accordingly, these characterisations of space imply tangibility, which conveys a sense of touch and is crucial to demarcate those real and analogue places from virtual, non-material spaces. The term environment, which is also used in relation to space or place in education, often lacks a clear distinction (Ellis & Goodyear 2016: 156). On the one hand, the learning environment is commonly used as a broad concept which encompasses physical factors that may or may not influence the learner and ongoing learning processes. The term is not necessarily equated with the physical dimension, but often implies a connotation with place (Hunley & Schaller 2006: 13.3; White & Bown 2017: 32). Cleveland and Fisher (2014: 1) summarise the current state of research as follows: The concept *learning environment* involves social, psychological and conceptual environment, but does not typically include the physical dimension. However, in particular in the past years, the awareness of its importance in the educational setting has been increased in the field. On the other hand, it is frequently used synonymously with *space* in the literature (Graetz 2006; Istance & Kools 2013; Painter et al. 2013). This approach is adopted within this paper, in that physical (learning) spaces and (learning) environment are used interchangeably.

Having discussed the delineation of space to other physical terms, there is a need to deepen the understanding of space, since the importance of the physical environment and its effect on teaching and learning is strongly emphasised in countless studies in the field. Among those is Milne (2007: 18) who considers space as a 'container' that enables communication. The physical dimension, namely space design, furniture as well as technology influence the learners' experiences and their social intercourse. Wardenga (2002: 47) provides four different perspectives of physical spaces. One of them coincides with Milne's (2007) representation of space as a container, in which natural and anthropogenic factors convene. Spaces are understood as the result of processes that have shaped the environment or as a process field of human activities. Secondly, a physical location is seen to offer room for people and objects to interconnect and interact with each other. Along with the relation between the subjects within a room, physical space offers a tremendous

amount of information for the learners' sensory organs. Thus, as a third aspect, physical space can be considered as a spatial form of intuition. Every individual, group or institution perceives a given environment differently. The reality of a space is appreciated subjectively and evaluated intuitively. In a school context, the learners are provided with an opportunity to increase their consciousness of a subject matter and perceive interactions more intensely (Wardenga 2002: 47-48). This is in accordance with Graetz' (2006: 62) description, which basically predicates that different physical characteristics solicit the students' attention. Hence, the design of an effective learning environment has been shown to be exceedingly complex, since every target may evoke different reactions. Lastly, according to Wardenga (2002: 48), physical spaces are socially and technically constructed. The ever-changing culture including actions of any kind, societal communication and interests as well as currently dominant values and applied languages influence how spaces are designed as well as perceived. The awareness and the appreciation of spaces are purely subjective. Space is perpetually produced and reproduced by every individual.

2.2. Dimensions of spaces

As briefly broached in Wardenga's and Graetz' reasoning in the previous section, space can have an impact on people, in our case particularly students and teachers, from different angles. Apart from the physical character of an environment, spaces can be categorised as social, emotional, political, philosophical and digital. Due to the fact that the different dimensions interact with each other and occur within physical spaces, they also affect the learning process (Hobbs & Dofs 2017: 203). Social and emotional dimensions are highly relevant for language learning and will be dealt with in the following subchapters. Political and philosophical dimensions are somewhat less decisive

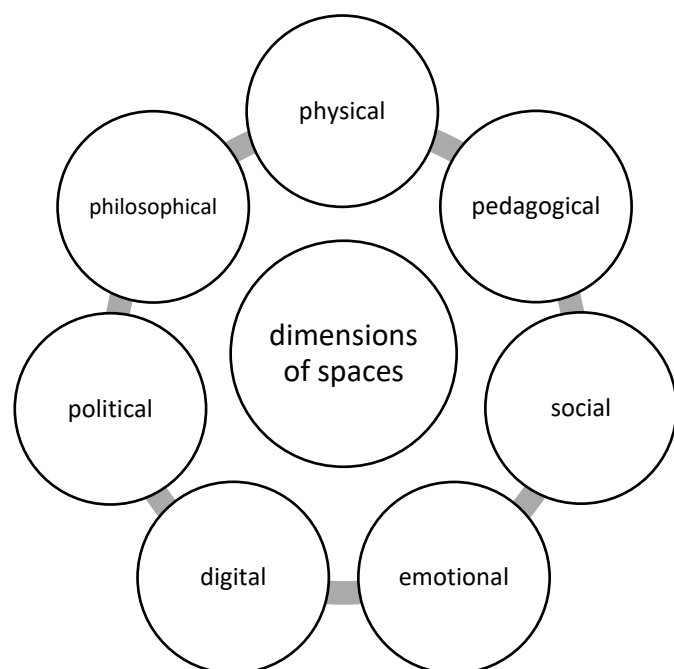


Figure 1. Dimensions of (physical) learning spaces

and will be omitted due to the limited scope of this thesis. The latter one, also referred to as technical or virtual dimension, is briefly touched upon as well; a thorough elaboration follows in chapter 3. Drawn from literary resources, it stands to reason to acknowledge an educational dimension as well. In this paper, the pedagogical point of view is outlined under the hyperonym pedagogical dimension. A comprehensive overview of the defined dimensions is provided in Figure 1. However, what needs clarification is that the presented dimensions are not necessarily coexistent to the physical dimension. The demarcation between the dimension is anything but clear-cut. Different dimensions might be detected as elements within physical spaces, be separate from the physical dimension, overlap with the physical space or not occur at all. Thus, articulating the nature of real spaces can be described as quite complex (Hobbs & Dofs 2017: 203).

2.2.1. The pedagogical dimension

Physical spaces in the context of school are often referred to as learning spaces and indeed, the environment can be regarded as an educational resource. This point of view is supported by various researchers in the field (Gandini 1998; Milne 2007; Dodd-Nufrio 2011). Apparently, the construction of knowledge cannot be reduced to the interaction with people, but the environment needs to be considered as a decisive factor as well. According to one of the key principles of Reggio Emilia schools, children establish a relationship with their environment. In the 1980s and 1990s, educators in Reggio Emilia in Italy invested time and effort in the development of a programme and a philosophy that acknowledges the notions and the impact of physical space (Gandini 1998: 162). Conforming to the conceptions of those Italian schools and the underlying socio-constructivist model, “the school is not a place of transmission of knowledge. Rather it is an environment that allows the child to be a producer of culture and knowledge – the child is a knowledge maker” (Dodd-Nufrio 2011: 236). Since the environment either facilitates or obstructs learning, it is all the more crucial that each child is offered personal space for actions, movements and reflections (Gandini 1998: 166). Even given spaces can be altered and adapted to the needs of students – the attention to detail is more meaningful than anticipated (Gandini 1998: 169). However, in the late 20th century, Loris Malaguzzi developed the idea further and coined the term ‘the third teacher’ or ‘the third educator’. In this respect, the physical environment is considered as one of three teachers, which are defined either as the physical space and two team teachers, or as the physical environment, a teacher and the students

themselves. Thus, since the 'the third teacher' is claimed to guide the (language) learning process, it should be planned and designed appropriately (Gandini 1998: 177; Lippman 2010: 2; Ontario Public Service 2016: 29).

2.2.2. The social dimension

Physical space does not solely influence its occupants with the actual, physically present furniture and components such as lighting conditions, sound and temperature. Rather, it creates social synergies and allows social exchange which severely affect the learning outcomes. Hence, physical space constructs a social space, which forms a compelling part in the learning process. It promotes relationships and interactions between different parties (e.g. students, teachers, parents) (Gandini 1998: 170). According to the author (1998: 177), social development is considered as a necessity for a positive cognitive development. In the words of Loris Malaguzzi (1984 in Gandini 1998: 177), who speaks on behalf of various researchers, physical spaces show the potential to encourage interaction, strengthen relationships and trigger social, affective and cognitive learning. If a place is organised thoughtfully and offers the opportunity and the tools for dialogues, and it facilitates interaction, connects learners and operates as a network for communication (Gandini 1998: 162).

Furthermore, what needs to be taken under consideration is the fact that social space does not end with classroom walls or school exits. Social spaces are not limited to physical spaces but reach beyond them. This implies that language learning opportunities can be created beyond the classroom, in physical spaces in school and outside of school (Hobbs & Dofs 2017: 204-205). Yielding an opposing view, it can be stated that the social environment is not necessarily connected with the physical space surrounding the student. It is rather a construct of the learner's experience (Kolb & Kolb 2005: 199-200). Both socialising needs as well as the provision of learning opportunities can be achieved with effective social spaces (Hobbs & Dofs 2017: 205). Finally, focusing on classroom space, we can see that the learning environment is not isolated. Internal and external dynamics, relationships and interactions shape the learning process. Schools are a place for students to explore, construct and perform and they provide space for "an intersection between personal and social" (Higgins 2012: 470).

2.2.3. The emotional dimension

In addition to the social experience of physical spaces, the learning environment also affects the emotional state of learners. This might have different behavioural and

cognitive consequences for individuals. The hedged statement here reflects the fact that emotional response to environmental stimuli differs widely. Both or either positive or negative reactions are conceivable. Between the enhancement of the learning process on the one hand, and an enduring, emotional attachment to that space on the other, various reactions are possible. The latter might be manifested if the impacted students are fond of a space and like to return to it for studying. Thus, the primary goal of educational architects and institutions should be to create such places for the learners. In contrast, any physical characteristics that generate discomfort let alone irritation need to be evaded. After all, positive emotional states are assessed to have a positive impact on learning outcomes (Graetz 2006: 62). Hobbs and Dofs (2017: 205) particularly stress the positive development of autonomous learning. According to the researchers, the students' desires for autonomy and their emotions are unequivocally linked with each other.

Higgins (2012: 451) states that to a certain degree, teachers determine the emotions in an educational space. Motivating and fostering children to work autonomously creates an emotional and social responsibility. "A child's emotional reality is a living construction, a negotiation of simultaneous life worlds and identities" (Higgins 2012: 466). Hence, the educators and their relationship to the students affect the learners' emotional state. However, it is crucial that the teachers' role corresponds to the learners' progression and emotional self-advance. All in all, Higgins (2012: 470) argues that emotional education should aim at encouraging and expanding the students' personal growth. If teachers offer students positive emotional space, the learners are likely to respond with esteem and a feeling of safety. The positive emotional support might lead to peer-support and an extended engagement in learning (Stevens 2016: 51).

2.2.4. The digital dimension

Due to the digitalisation processes of the past years, the occupied spaces for learning have been and will be redefined consistently. The virtual spaces of the digital age promote learning in the classroom differently than lessons in a traditional, physical classroom. To name a few changes, digital space promotes collaboration online, requires, but also fosters synchronous and asynchronous monitoring of the students' work by educators and peers, facilitates the distribution of resources and, simultaneously to language learning, increases the level of digital competences of students and teachers (Stevens 2016: 51). As indicated by Thomas (2010: 507), the

boundaries between physical and virtual spaces become increasingly indistinct with embedded technologies, digital devices in the classroom and augmented realities. However, the blurred lines cannot only be detected between technical and physical spaces. Rather, access to the online world might also be an entry to emotional space. For instance, the use of smiley face emojis arouses emotions in the users. Regardless of the learning environment being physical or technical, students seem to respond positively to emotional teaching (Stevens 2016: 52). Virtual spaces and their impact are scrutinised thoroughly in this thesis. Therefore, a detailed description of the topic in question follows in chapter 3.

2.3. Physical learning spaces

Having discussed the dimensions of learning spaces, the present chapter aims at giving a more pragmatic understanding of physical learning spaces. At first, the notion *learning space* is specified in more detail. After that, the key aspects of a traditional learning environment are presented which is then juxtaposed in opposition with newly designed settings at school. Furthermore, the existing physical spaces for studying and teaching are classified into formal and informal areas.

The learning environment can be described as a composition of a learner, other students, teachers and the physical environment (Lippman 2010: 1). In other words, Ellis and Goodyear (2016: 174) describe the concept as a setting in which student learning and teaching takes place. Figure 2 demonstrates a generalised representation of learning space. The depiction offers a framework derived from the literature, considering the varied views of researchers and aims at emphasising the interrelationships and the implicit internal structures of learning environments. Hence, the ellipse includes the four essential aspects: Students (including peers) and teachers at the centre engaged in a learning experience who are embedded in a physical

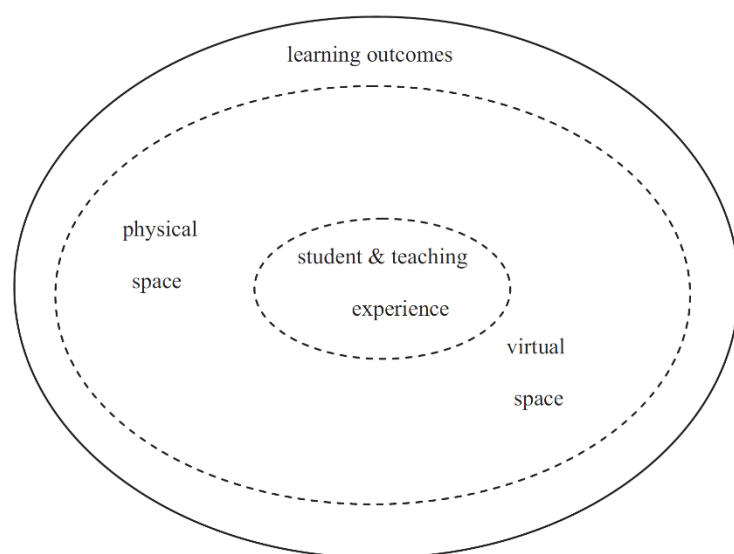


Figure 2. Generalised representation of a learning space
(Ellis & Goodyear 2016: 175)

and/or virtual learning space which ultimately leads to some sort of learning outcomes. The broken lines imply the interconnectedness and interplay between the elements (Ellis & Goodyear 2016: 175). By all means, Figure 2 is a simplified representation of learning spaces, a concept that is far from being unequivocal and unambiguous, but rather embodies a multitude of definitions. In order to grasp the complexity of it, learning spaces are often differentiated and categorised in the growing body of literature. For this paper, two commonly used distinctions are defined precisely in the ensuing subchapters.

2.3.1. Traditional classrooms vs. newly designed learning spaces

Drawing on an extensive range of sources, there seems to be a general agreement on one particular aspect: Newly designed spaces and an open learning environment are appraised, whereas the traditional learning spaces are criticised of imposing a constraint on the (self-directed) learning process (Oblinger 2006; Byers 2015; Granito & Santana 2016). Thus, it is crucial to provide a comprehensive definition of traditional learning spaces, which is attempted in the present chapter. Learning spaces considered as traditional refer to classrooms with a certain layout. Traditionally, the chairs and desks of the students are set in rows facing a teaching position in front of the room. The setup of rows and the single point of instruction, possibly with a (chalk) board, is being described as sterile and teacher-centred (Byers, Imms & Hartnell-Young 2014: 4; Granito & Santana 2016: 1). When it comes to a comparison of traditional and newly designed environments for learning, “the one-way information flow characteristic of typical lectures in traditional classrooms” (Bickford & Wright 2006: 4.3) is severely criticised. Due to the critical role of interaction for learning, it is a purported cornerstone to provide space that supports a successful learning process. For instance, the social cognitive learning theory argues that a rich environment can be accountable for an effective collaboration and meaningful experiences of students and teachers (Bickford & Wright 2006: 4.3). Furthermore, it is argued that there is need to disrupt the bounded notion of the classroom. However, in order to reconceptualise the discourse around learning environments, there is still a need for more empirical and evaluative research to back the optimistic claims (Healy et al. 2015: 14; 18).

In contrast to these established spaces, the “twenty-first century learning environments are envisioned as places where the learner is engaged in self-directed learning and co-operative learning activities” (Lippman 2010: 1). With respect to the furniture, the available space should be re-organisable. Those newly designed spaces

in question aim at providing a technology-enhanced environment to promote learning. In recent years, the concept of *New Generation Learning Spaces* (NGLS) has appeared in research and refers to the redevelopment of contemporary learning spaces. This deems newly created or redesigned spaces with an open studio architecture and is attributed as highly useful for learning (Byers 2015: 32). In other words, “the traditional perceptions of a classroom as a container are reframed and the multi-dimensional nature of learning environments are stressed (Healy et al. 2015: 12). Monahan (2002: 1) emphasises the need for physical flexibility. It has been found that the sensory and mobility needs of individuals are met if the adjustability of an environment to the practices of students is given. In particular, “moveable furniture and walls, or re-configurable buildings, rooms, and passageways” (Monahan 2002: 1) enable flexible teaching and learning. The integration of non-traditional furniture (e.g. stools, booths, ottomans, portable tables) facilitates spatial configuration for teachers. By installing modular and movable pieces of furniture next to the existing ones, the

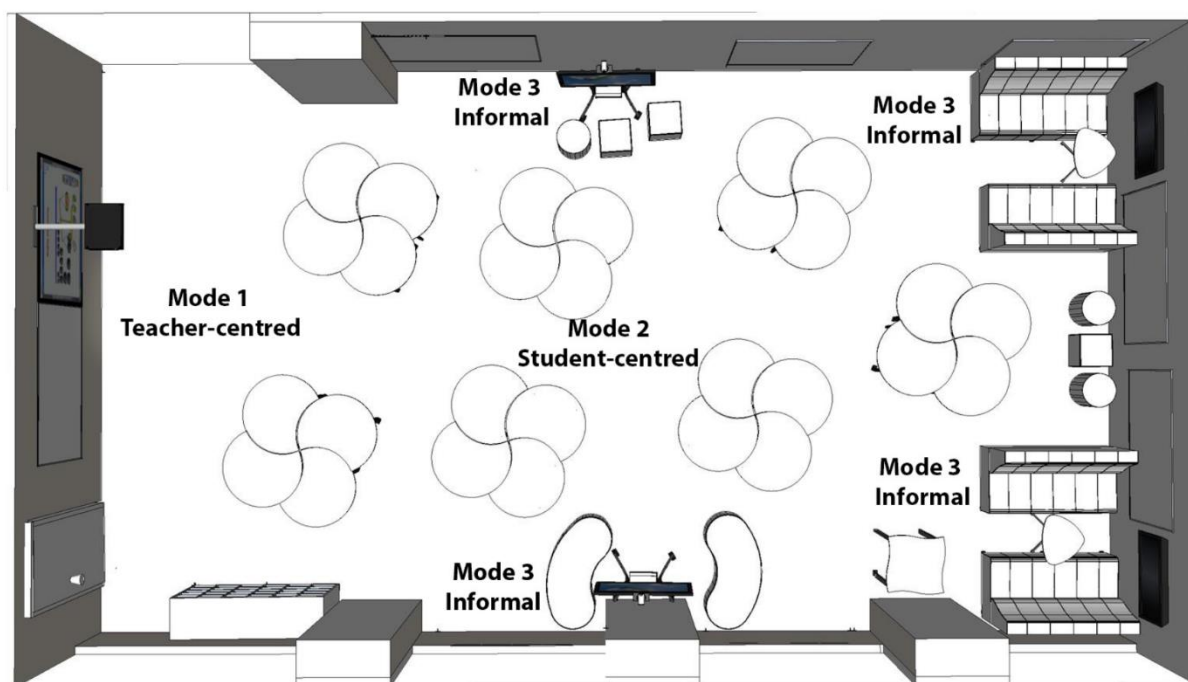


Figure 3. Example of a new generation learning space (Byers, Imms & Hartnell-Young 2014: 5)

classrooms changes are even simple and cost effective. An example of a New Generation Learning Space is displayed in Figure 3. The illustration demonstrates the implementation of different kinds of furniture, which enable varied teaching and learning modes (teacher-centred, student-centred and informal learning) (Byers, Imms & Hartnell-Young 2014: 5). Byers (2015: 35) found that a spatial transformation towards a more engaging environment indeed showed a trend in increasing the

proportion of interactive tasks during lessons. Teachers tended to assist and observe their students rather than falling into a direct instruction mode. Furthermore, it was ascertained that students focused on higher-order cognitive tasks such as creating, appraising and refining. Additionally, hands-on activities and practical assignments are promoted by a spatial intervention. Student-centred environments including NGLS also enable the integration of the technical dimension for learning. Ellis and Goodyear (2016: 169) labelled the combination as 'integrated' or 'hybrid' learning space. As its name implies, a technology-infused classroom provides diverse amenities such as computers, tablets, podiums and/or video and Internet viewing capabilities. As opposed to traditional classrooms, laboratories and active learning classrooms frequently lack a clear vision to the front, since their design is rather user-centred. This transition aims at accommodating a variety of pedagogies and encourages interactive and innovative learning and teaching strategies (Painter et al. 2013: 8-9).

2.3.2. Formal vs. informal learning spaces

Regardless of physical learning spaces being furnished traditionally or designed newly, another possible approach is a division into formal and informal spaces (Painter et al. 2013: 6). Learning environments are considered as formal on the occasion that they are used for scheduled classes on a regular basis. Formal learning spaces are characterised by flat or sloped floors and certain furniture which can be fixed or movable. The traditional classroom, furnished with a teacher desk or podium, and student desks and chairs facing the board in front of the room, is a prime example for a formal learning environment. Other than that, technology-infused classrooms, lecture halls (primarily in tertiary education), laboratories and active learning classrooms can be categorised as formal learning spaces.

Apart from the opportunity to acquire knowledge in formal learning environments, school-related learning can take place in informal spaces. Painter et al. (2013: 13-14) outline three different informal learning environments in school: libraries, gathering spaces as well as areas in corridors. Language acquisition and school-related learning in general may occur in informal spaces such as school libraries. Typically, libraries offer small study areas and alcoves with diverse seating possibilities. Depending on their design, computer banks, lobbies and multifunctional areas in libraries may propose further space for interactive or collaborative learning. Secondly, school buildings frequently provide students with the opportunity to use gathering spaces for learning. These encompass areas that serve disparate purposes such as cafeterias,

students centres as well as outdoor spaces. It is specified that several activities such as having lunch and language learning can be combined in those spots. Gathering spaces allow for large groups to interact with each other, but also encourage individuals to continue learning. Thirdly, spaces within corridors can be considered as informal physical learning environment. Even though the intention of transitional areas is to connect rooms, they also operate as learning spaces in school. Suitable furniture in alcoves, lobby areas or spaces in courtyards can transform simple corridors into pleasant learning environments for students (Painter et al. 2013: 13-14). Even though the informal learning spaces might originally have the purpose to be occupied in the course of independent study sessions, they are accessible for classes during lessons as well. All in all, even though the distinction between formal and informal learning spaces may seem rigid at first sight, it can be regarded as somewhat arbitrary. Oblinger's (2006: 1.1) characterisation predominantly coincides with the elaborations of Painter et al. (2013: 6): Formal learning is claimed to take place in classrooms whereas informal learning occurs in any other places. However, Oblinger (2006: 1.3) emphasises that formal and informal learning can be connected if the teachers are amenable and willing to use unestablished methods. What the author refers to as *effective learning spaces*, is a "flexible and networked" place, that "bring[s] together formal and informal activities in a seamless environment that acknowledges that learning can occur anyplace, at any time, in either physical or virtual spaces" (Oblinger 2006: 1.3).

2.4. Built pedagogy: The impact on teachers

At this point, it is necessary to draw attention to the repercussions of the physical environment on the teachers' behaviour. It appears that the physical space substantially impacts the educators' approaches and methods used in class. Monahan (2002: 5), for instance, argues that architecture embodies certain pedagogical philosophies which results in the potential of facilitating or hampering learning processes. Subsequently, Monahan (2002: 5) presents the idea of space epitomising educational philosophies with the term *built pedagogy*. On the one hand, the notion refers to the assumption that the doctrines of the architects are reflected in the created space. On the other hand, it can be argued that the built environment affects the teachers' performance. Consequently, the influence of a given space is reflected in the educators' actions and use of methods which may constrain the learning process of the students. Adapted and elaborated learning environments may also yield the exact

opposite impulse. If spaces are “responsive to the current needs and flexible enough to accommodate unforeseeable changes in technology, usage, and policy” (Lombardi & Wall 2006: 17.8), they may raise new possibilities and create an appropriate atmosphere. For instance, open spaces and flexible furniture enable changes of the setting and encourage ad hoc learning activities. The teacher can implement methods according to the students’ learning desires (Monahan 2002: 5; Lombardi & Wall 2006: 17.8).

A further argument proposed by Monahan (2002: 5) is that *built pedagogy* sets a tone on a continuum of discipline on one end and autonomy on the other. Referring to the prescriptive end of the spectrum, architecture assumes certain standards of behaviour, restricts particular movements and claims discipline. Interior design with its shapes and forms, colours and particular furniture arrangements imposes how the learning space shall be used. However, “in the middle of the discipline/autonomy spectrum, there are built pedagogies that enable but do not require flexible behaviours” (Monahan 2002: 5), i.e., movable partitions and furniture allow space for interpretation. Finally, an open learning environment and open classrooms reduce the demand of discipline and structure and grant autonomy.

All in all, behavioural as well as psychological and cultural attributes of an environment shape teaching and learning (Monahan 2002: 5; Byers, Imms & Hartnell-Young 2014: 3). Evidence for the said impact was obtained by several studies. For instance, a redesign of classrooms into a more collaborative and student-centred setting reinforced interactivity between students and teachers and supported learning and teaching (Granito & Santana 2016: 2). This hypothesis was also confirmed when comparing teacher-student communication in two distinct learning environments. While in a traditional classroom, the communication channel tended to flow in one direction (teacher to student), the newly designed open spaces bolstered the interlocutors to engage in a two-sided conversation. Furthermore, according to the student and teacher participants, collaboration and activity-based learning such as projects were more frequently implemented by the educators if the lessons took place in non-traditional classroom settings (Granito & Santana 2016: 5).

The findings of a study on this aspect, i.e. Frith (2015), principally show agreement that an adequate interior design of a learning environment can promote and facilitate distinctive forms of learning and teaching. However, the potential of those spaces is not always exploited by the students and teachers. What is even more

striking and opposes the claims of the built pedagogy theory, is the fact that “children and teachers regularly used particular learning settings in ways that appeared to contradict their designed purpose and function” (Frith 2015: 25-26). Specifically, settings that were consciously planned and suited for student-centred philosophies were used in teacher-centred ways, whereas conventionally designed spaces that are not intended to provide additional support for self-directed learning were used for that exact purpose. Thus, Frith (2015: 26) challenges the aforementioned prominence of physical spaces for learning and teaching: The outcome “inevitably raises questions about how permissive purposefully designed environments should be” (Frith 2015: 26). In another argument, it becomes clear that teachers need meaningful support to develop an understanding of the specific pedagogical aim of newly designed learning spaces. By all means, professional briefings and ongoing conversations might ensure a purposeful use of the designed learning environments (Frith 2015: 26).

2.5. The impact of tangible elements on the students’ performance

Another key aspect next to the impact of physical space on teachers is its effect on the learners. Reportedly, both material and non-material elements of space are somehow significant for learning. Certain individual factors as well as their interrelationships are seen to impact the students’ learning experience (Ellis & Goodyear 2016: 174). In order to construct a meaningful context for learning, Callaghan (2013: 4) also argues that different aspects such as the soundscape, the lighting situation, and the versatility and applicability of the present materials and equipment needs to be considered. Further proponents of that view are Samani and Samani (2012: 133), who argue that the following physical aspects influence students’ productivity: School and class size, furniture, noise, lighting, temperature and spatial arrangements. Correspondingly, it is pointed out that different physical factors need to be considered to attain a ‘completeness’, a wholesome picture (Anderson 2013: 172). This chapter aims at outlining those crucial aspects of the physical learning environment and addresses in how far the physical conditions have an impact on the learning process, outcomes and consequences.

2.5.1. School and class size

The first crucial aspect that needs to be discussed is the size of the students’ learning environment. A considerable impact of school size and class size on the performance of learners has been acknowledged. Apparently, contrary to large schools, smaller

sized educational buildings are perceived as safer, more personalised and more equitable. Thus, teachers in smaller schools were more likely to offer a wide range of activities and students' progress was evaluated as more satisfactory (Darmody, Smyth & Doherty 2010: 5). In terms of class size, voices have arisen stressing the importance of an adequate class size and arguing that a high student quantity definitely affects the learners' performance (Shield & Dockrell 2004; Graetz 2006). Supporting the claim, a study with primary school children showed that students in smaller classes exceeded the attainment of the opposing group (Darmody, Smyth & Doherty 2010: 6). These assertions are supported by Graetz' (2006) findings, which show that both spatial (room size) as well as social density (number of students within a class) have a substantial impact on achievement. Enough space for movement and a preferably low student number are ideal conditions for a successful and collaborative learning environment. It is regarded as vital to circumvent any instances of personal space violation, ergo avoid overcrowding. Moreover, not only are learners more likely to collaborate with others at an appropriate personal distance, but a big enough classroom is also a supporting factor for teachers to implement cooperative tasks. Networking, discussions, group work and various formal as well as informal activities are easier manageable in larger classrooms (Graetz 2006: 70).

2.5.2. Acoustics

One of the infrastructural elements that potentially influences students' learning and interaction processes is noise. Darmody, Smyth and Doherty (2010: 18) state quite firmly that good acoustics are an absolute requirement for a positive educational attainment. A noisy environment is perceived as disruptive and vexatious by both students and educators. Research evidence has highlighted that poor acoustics are likely to impede concentrated studying. Involved parties such as teachers, designers and architects aspire towards a calm environment to be able to focus on learning (Flutter 2006: 184; Woolner 2010: 18).

White (2013), an author who endeavours to recommend a learning space design and furniture that entail a thriving learning process, promotes the idea of space division to control the acoustics. Deploying sound absorbing mobile screens may be a highly effective way to create the desired learning environment. Its implications are twofold: On the one hand, pin boards or white boards establish zones, which convey a feeling of comfort for people. Movable boards and the concomitant flexibility to divide space, emboldens educators to incorporate group work, and establishes a private setting,

which supports learners to pursue personal activities. On the other hand, in consequence of sound being absorbed by those walls and screens, a calm and welcome haven for learners is generated, which then again results in students being comfortable (White 2013: 264). Correspondingly, book walls are seen to provide a similar effect within a space, as they diminish sounds and provide privacy.

An alternative approach to spreading silence is to emit background sound. The soundscape of a space can be used to influence people's behaviour. 'Sssh' sounds seem to calm learners and can be used in quiet zones, whereas, for instance, sounds of a marketplace may encourage group work in interactive spaces (Watson 2013: 103). Furthermore, studies have detected that distracting sounds lower the students' performance depending on the nature of those affected. While a slow reaction time and a poorer performance occurs to a greater degree in older and introverted students, extraverts and younger learners seem to be less afflicted (Graetz 2006: 62-63). In general, it can be differentiated between external and internal noise. According to a study in a primary school in 2004 (Shield & Dockrell), external acoustic distractions do not necessarily influence internal volume. However, if children are working in silent conditions, their concentration may be disturbed by external background noises. As assumed, the survey has also measured a correlation between the number of students and sound intensity. Seemingly, noise levels increase with the quantity of children but is also dependent on the kinds of activity carried out (Shield & Dockrell 2004: 737-738). Recapitulating, there is a need to state that internal as well as external background noise evidently interferes with cognitive thinking and impairs performance (Woolner 2010: 19).

2.5.3. Lighting

Another central physical determinant is the quality of the lighting environment. Architects and space designers consistently report that good lighting conditions significantly influence the performance of teachers and students. It is claimed that natural light is the most effective option with the best outcome regarding attitude, mood and performance. Thus, in the process of designing or redesigning educational buildings, mounting an appropriate lighting system needs to be assured. To be more specific, it is crucial to contemplate the preferences and priorities of the learners. For instance, providing a set of different lighting systems may be one way to meet the students' needs. A similar result can be achieved by offering the users (full) control over the lights, which entails greater flexibility and strengthens their motivation

(Woolner 2010: 24-25). In addition to natural daylight and individual control, indirect lighting is also proposed to contribute to good-quality luminous conditions (Veitch 2001: 124; Barrett et al. 2015: 126).

By a different token, there is evidence that poorly or inappropriately lighted spaces can evoke physical complaints (Woolner 2010; Watson 2013). Reported health issues include fatigue, headaches and eyestrain and are claimed to have ensued as a result of inadequate luminous conditions as well as poor glare shieldings (Woolner 2010: 24). One particular merit of an apt luminous environment is its positive impact on mood and behaviour. Lighting technology enables the modification of colour of a space. In this manner, the colour scheme of a room can be alternated and adapted throughout the day, which can have a major impact on the atmosphere (Watson 2013: 104). Pertaining to the present subject matter, light and colour of interior spaces interact with each other. Colour as an element of interior design can support or dim light in a physical space; make it brighter or darker. Therefore, enriched learning spaces that motivate students and staff can be created with a powerful combination of ideal lighting and colour conditions. A variety of colour and light arguably reduces passivity and tedium whereas it has a positive effect on students' performance as well as the efficiency of educators. Furthermore, it is worth mentioning that different colours may result in different reactions of people. This is particularly the case for effects of warm colours such as red or orange and cool colours like green and blue). Research has revealed that people surrounded by white office colour are more error-prone than those working in a coloured environment. Finally, it has been proven that a combination of daylight and artificial light matched with an adequate colour scheme can be fairly efficient and valuable for learners and teachers (Samani & Samani 2012: 133-134).

2.5.4. Temperature and air quality

Two further physical factors that affect the learning process and its outcomes are temperature and air quality. Numerous reliable studies have shown that poor qualities of both variables have a negative impact on learning as well as the general health of students. Temperature, heating and fresh air were rated as likely to influence student behaviour, attention, concentration, attendance and not at least attainment (Woolner 2010: 20; Higgins et al. 2005: 36). Hunley and Schaller (2006: 13.9) report that inadequate air circulation as well as uncomfortable temperatures also discourage engagement. Furthermore, the significance of ventilation systems or the lack thereof in educational facilities has been emphasised in research. Poor ventilation can be

disruptive of cognitive processes and even a slight improvement might already result in a change of students' attitudes and achievements (Higgins et al. 2005: 6). It needs to be acknowledged, as briefly mentioned above, that poor air quality is observed to actually evoke more frequent absences of students. Accordingly, due to a decrease of particles in the air which can for instance be achieved by installing a ventilation system, the issue can be counteracted (Woolner 2010: 21).

The strong link between optimal indoor temperature, air conditions and language learning was confirmed in a research project on 10 to 12-year-olds. The results clearly supported the hypotheses: After regulating the temperature and reaching a moderate climate, the students' performance in numerical task as well as language-based tasks was enhanced. Concomitant to that, an increase of speed was registered and conversely, the intensity of headaches was reduced. Hence, it was deduced that the tasks were perceived as easier to fulfil. A similar magnitude of the effects could be observed with regard to outdoor air supply. Higher ventilation rates to reduce the heat load and to admit fresh air significantly advanced the schoolwork of the students (Wargocki & Wyon 2011: 215). To sum up, similar to all other environmental stimuli, it is vital for the students and their learning outcomes to maintain temperatures and air quality within acceptable ranges (Graetz 2006: 62).

2.5.5. Furniture and artwork

Next to the tangible elements such as spatial density, light, noise, air quality and temperature, it has been established that furniture and seating arrangements in the classroom and other learning spaces are compelling for optimal teaching and learning circumstances (Byers 2015: 34). For one, furniture enables the creation of functional and comfortable learning environments. It can be arranged in a rigid and fixed setting or in a dynamic and responsive pedagogical way that fosters student-orientation (Byers 2015: 35; Stevens 2016: 51). Thus, furniture and a judicious use of available space are the means to co-construct a meaningful context for engagement. The effectiveness of flexible furniture is exemplified in a study that aimed at capturing the subjective experiences in physical classroom spaces of learners and faculty. According to student participants, "rooms that have chairs and tables with wheels for multiple configurations were preferred" (Granito & Santana 2016: 4). Faculty members endorsed the statements and added that learning studios and newly designed, student-centred classrooms are much more conducive to group tasks, discussions, debates or role plays. Movable furniture bolsters these types of activities and fosters engagement

between the learners (Granito & Santana 2016: 4). These findings are in line with White (2013: 262), who suggests that the provision of versatile furniture supports the implementation of a comprehensive range of activities.

White's (2013) study focusing on libraries elucidates that a traditional rectangular tabletop needs to be "complemented by a myriad of shapes, including round, oval and teardrop, to ensure the best functional fit for the space" (White 2013: 263). He highlighted that group arrangements facilitate communication as well as sharing ideas and facilities. Interestingly, further analysis put the implied upsides into perspective, since verbal exchanges between some pupils appear to be rarer and some even reduce their cooperation. Nevertheless, groupings improve the children's self-esteem and strengthen their motivation. In open classroom layouts, students are observed to initiate fewer conversations with teachers than in traditional class settings with pupils sitting in rows as teachers tend to put more effort into monitoring the children than giving feedback. However, students seem to engage with and learn more from their peers in less rigid learning environments (Darmody, Smyth & Doherty 2010: 13). If organised in groups, it is proposed that desks should be aligned to the optimum studying group size (typically comprising of three students). Ideally, the desks are easy to rearrange and can be set up or affiliated to other tables. Thereby, the available learning space can be used for individual activities as much as for tasks that are performed in different social forms and group sizes (White 2013: 265).

This goes hand in hand with Woolner's (2010: 93) recommendation who suggests that teachers should follow a flexible approach and embrace rearrangement and movement. In addition to desks and chairs, ideal learning environments can be created for distinct situations with the support of adjustable furniture. Space division within an educational landscape can be a powerful method to meet the needs of the students. Sound absorbing mobile screens in combination with or even serving as pin boards or white boards might establish the exact spaces that are required for learning. Given that human beings usually populate corners of a room first whereas centred spaces are occupied last, the deployment of mobile walls as dividers offer comfort and establish a pleasant atmosphere (White 2013: 264). However, two issues received critical attention in the literature. The first important element concerns time. Given the limited span of 50 minutes and only short breaks before and after the lessons, rearranging furniture might be too time-consuming and not justifiable for the teachers. Secondly, if the teachers are the ones to change classrooms, as it is traditionally the case in

Austrian schools, the rearrangement of furniture might lead to potential discrepancies among colleagues. Changing classrooms would require teachers to re-enact favoured furniture arrangements multiple times. By the same token, the re-organisation in shared spaces might result in resentment of other teachers who favour the original default set-up (Woolner 2010: 93). Hence, despite the availability of flexible furniture, the practical constraints may deter educators from adjusting the facilities.

Another striking result emerging from the literature is the importance of artwork. An association between the display of students' paintings and drawings and their sense of ownership has been discovered. Accordingly, the incorporation of students' designs provokes a stronger sense of ownership which, in concrete terms, includes personalisation, sense of territoriality, involvement and control. If the aesthetics of learning environments are co-created by the students, they are perceived as more comfortable and attractive. Enthusiasm for learning, the enhancement of higher-order thinking skills such as problem solving and a build-up of social relationships are likely to arise as a consequence (Killeen, Evans & Danko 2003: 252; 259; Darmody, Smyth & Doherty 2010: 20-21). Yet, it is important that a learning space does not appear overloaded or induces sensory over stimulation. Some students might feel irritated by the amount of clutter in a classroom (Granito & Santana 2016: 4).

2.6. Physical spaces and ELT

Despite a few references to language learning in the previous subchapters, there is a need to expand on the relationship between physical spaces and English language teaching and learning. Several studies have produced estimates thereof (Softa 2011; Cortina-Pérez & Solano-Tenorio 2013; Kurt & Kurt 2013), but there is still little data on the effect of the physical environment on language learning and teaching, particularly in the context of lower secondary schools. The issue is summarised in the following quote:

It could be said that identifying and defining learning spaces has never been an issue in language learning, in that almost all learning activities are planned to be carried out in classrooms. Learning then, is often assumed to be something that happens predominantly in classrooms, including the English classroom. As a result, syllabus designers have tended not to consider spaces other than the classroom when structuring language syllabi. (Kurt & Kurt 2013: 76)

In the following, three different surveys that are indeed devoted to the topic in question will be presented in detail. The first study aimed at investigating the impact of out-of-class contexts on lower secondary school EFL learners' communicative competences

and thereby gathered valuable data for the otherwise lacking research body. Within the paradigm of action research, the promotion of communicative skills of an experimental group using spaces outside the classroom opposed to a control group solely working inside were observed carefully. The EFL programme of the former group included the use of libraries, sports areas, school restaurants, cafeterias and other open spaces. A pre-test and a post-test aimed at measuring the students' communicative competences (Cortina-Pérez & Solano-Tenorio 2013: 169). Findings suggest that participants' communicative competence improved if they attended the experimental group and used spaces outside the classroom for EFL learning. Especially fluency could be enhanced in comparison to their counterparts. The evidence presented that informal, non-academic learning spaces such as the sports field and the restaurant impacted the performance more significantly. Even though the hypotheses were corroborated, there is a need for further investigation. (Cortina-Pérez & Solano-Tenorio 2013: 174-175). The case reported in the following clearly confirms the importance of the learning environment for English language learning.

According to the student participants of a study in Albania (Softa 2011), student motivation is stimulated by an adequate learning environment. This goes hand in hand with the right seating arrangements. Seemingly, the learners felt more comfortable to communicate with each other when sitting in round desks rather than front-facing. This is particularly relevant for speaking and interaction activities in the EFL context. Furthermore, they were more at ease if an English speaking person, for instance a native speaker, was present (Softa 2011: 134). When it comes to listening activities, classrooms equipped with new technologies can be very advantageous. A case study with students of different age groups has found out that training listening skills as well as computer-based competences in a language lab are more effective than in traditional classrooms, especially if the devices are self-accessible. This is also the case for classrooms that are fully equipped with the required language instruments (e.g., smartboards, speakers, CD players, TVs, language culture, pictures, boards, ideal seating opportunities). While traditional and teacher-centred teaching conditions might stimulate a rather reluctant and reserved behaviour, technologically enhanced classrooms and communication-friendly seating arrangements fostered optimism and encouraged interaction and group work. Materials and hints placed on walls were actually taken up and considered helpful for student performance (Softa 2011: 134-135). Nevertheless, the results of the study are not generalisable since participants of

only one institution were consulted, many of which only showed moderate agreement with the learning environment having an impact on their motivation. Thus, Softa (2011: 136) stresses the significance of further and more thorough studies.

On a different note, Kurt and Kurt (2013) plead for the use of learning spaces beyond the classroom space and school building. They demand the use of tangible, social and immersive spaces for language learning and teaching practices because the exploration and integration of such learning spaces can improve the EFL learning process (Kurt & Kurt 2013: 76). In the context of a research project, an urban zone in Cyprus was utilised by some language learning courses in the local vicinity (Kurt & Kurt 2013: 80). A few major findings have emerged from the observations: First and foremost, it was affirmed that language knowledge, skills and abilities were enhanced as a result of interaction and communication within a certain local area beyond the school building. Due to the differing social contexts, learners might expand their knowledge, perspectives and strategies. In fact, undertaking activities such as discussions and free conversations in an out-of-class context can be responsible for an increased self-confidence and higher commitment to language learning. Both aspects have a positive effect on speaking skills and communication competence. Moreover, considering that learners bodily and socially interact with their environment, they seem to develop a feeling of ownership within the space. In other words, “people develop educational associations regarding a space when they interact with it” (Kurt & Kurt 2013: 91). Once again it is emphasised that learning must not be confined by the classroom walls, but rather, existing resources should be implemented in the language learning process. For instance, urban spaces can be regarded as open-air classrooms, educational and global travelling can be seen as cultural capital and electronic and virtual spaces foster media awareness. Finally, the richness and authenticity of materials for language learning in the urban surroundings are worthwhile and caused a motivation boost (Kurt & Kurt 2013: 91-92).

All three research papers have illustrated that far too little attention has been paid to the repercussions of learning spaces on language learning and it is undoubtedly fundamental to gather more reliable evidence and get a better understanding of the issue. Nevertheless, they do offer a comprehensive overview of the effect of the physical environment on language learning, especially in combination with the evidence concerned with learning in general, which was presented in the previous chapters.

3. Virtual spaces

The ever-increasing pervasiveness of technology in our lives has caused learners' interests to evolve over time. Their use of digital communication has risen tremendously in the digital age. Diverse technological tools are applied in both an online and offline context. Exchanging messages, communicating with other gamers or sharing information on social media platforms, to name only a few of the numerous options, happen on a daily basis for countless children and adolescents. Thus, the regular use of various online tools in a private setting provides a context for the implementation in an educational environment, and, more specifically, into second language learning and teaching. Hafner and Miller (2017: 162) reaffirm that, since the greater part of the students is most likely already familiar with the use of digital devices in informal environments, it seems only reasonable to incorporate them in formal settings as well. In sum, it can be considered a necessity for educators to use virtual spaces for teaching. It is vital to consider the use of virtual spaces in addition to physical settings in language learning contexts. However, before this can be discussed further, a working definition of the term *virtual space* is required.

The notions of the expression *virtual space* are very complex, which is reflected in the various illustrations in the literature. What becomes clear is that the line between physical and virtual spaces is strikingly blurry and will continue to be, "as embedded technologies and augmented realities become more commonplace" (Thomas 2010: 507). Virtual spaces are sometimes considered to be places with technological devices, such as rooms equipped with computers that offer access to the Internet. In this thesis, however, the definition of virtual space follows another path. The prevailing view on (virtual) space is that it is dynamic, socially constructed and can foster interaction among students (Carter 2017: 131). According to this interpretation, (virtual) spaces are not necessarily bound to physical settings. Graetz' (2006: 70) also views a virtual space as a created digital place, a multidimensional environment accessible through diverse applications. He designates it as a "virtual world" and delineates it from a brick-and-mortar learning environment (Graetz 2006: 70-71). This is an impression shared by Hobbs and Dofs (2017: 208), who nevertheless maintain that in a digitised world as ours, the boundaries between physical and online spaces cannot be considered as clear-cut. They further add that the physical and in-person component of teaching is vital for language learning:

While virtual and digital spaces may be accessed from a wide range of actual physical spaces, such as home, library/learning hub, community library or, in fact, anywhere else outside the classroom, it may still be necessary to tie these spaces to a physical home base for physical interaction and face-to-face communication. (Hobbs & Dofs 2017: 208)

To sum up, in this research paper, virtual space is considered as a digital learning environment, as for instance a learning space online, and does not refer to an actual real-life room furnished with technological devices. The use of virtual spaces, for example, includes operating on online learning platforms. Stevens (2016: 51), who refers to a virtual space as a technological space in the classroom, points out that regardless of what kind of technologies and virtual spaces are used, the classroom atmosphere and the dynamics are decidedly changed. In the following, different approaches that merge language learning and computer-mediated learning will be presented.

3.1. CALL (computer-assisted language learning)

The acronym CALL stands for *computer-assisted language learning* and refers to the use of computers and other technological devices in the language learning classroom. Researchers frequently refer to Levy's (1997: 1) definition which states that CALL is "the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning". The term CALL surfaced in the 1960s and, due to the development of computers, has undergone a tremendous boost ever since (Levy 1997: 1). While language learning in the context of CALL is recurrently misconceived as students simply operating particular programmes or apps, it is crucial to mention that this approach also aims at fostering the communication in the foreign language. Thus, instead of solely completing digital exercises, the EFL learners actively engage in the tasks and converse with other students. A CALL environment ideally enables students to practice speaking activities, either by communicating with partners, or by performing self-directed speech tasks (Blake 2017: 110). The CALL approach can be captured in a conceptual model that proposes the main components. Presented in a triangle which also implies an interrelationship, the three components *learner*, *language* and *computer* are considered (Ahmad et al. 1985: 45). In the school context, however, CALL is most likely applied in a classroom setting. In contrast to the proposed model which might apply to out-of-school language learning, the component of the teacher must not be omitted. Figure 4 shows the revised model by Son (2000, quoted in Son

2002), who discusses the elements and their interactions, including the role of the educator.

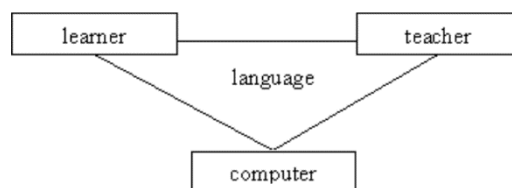


Figure 4. A model of the components of the CALL classroom (Son 2000, quoted in Son 2002: 3)

As far as the theoretical foundation of CALL is concerned, it is crucial not to blindly adopt established approaches of traditional teaching and simply replace teacher instructions or certain materials with digital alternatives. Preferably, in order to embed the use of computers into the language learning classroom in a pedagogically valuable way, the underlying concepts need to be appropriate, and the teachers should plan the digitised sessions and virtually instructed lessons accordingly (Levy 1997: 6).

For the sake of clarity within this paper, another vital distinction must be drawn. Various research studies utilise the term *computer-mediated communication* (CMC) instead of *computer-assisted language learning*. CMC is the process of using a computer to send messages (Zeiss & Isabelli-García 2005: 152; Mann & Stewart 2000: 2), though not necessarily in the context of language learning. This method affords learners the opportunity to communicate synchronously and asynchronously, both of which offer advantages. According to Sharma and Barrett (2007: 105), the former, conversations in real-time, foster the improvement of fluency, whereas the latter, delayed communication, supports deeper thinking skills and accuracy. Thus, even though the term CMC does not solely refer to language learning, it can be argued that the interchange of messages between two or more users can be used to great effect in the EFL classroom. Mann and Stewart (2000: 2) articulate that synchronous and asynchronous forms of communication can be realised in a wide range of applications such as chats, emails, forums or blog entries.

3.2. Mobile learning and MALL (mobile-assisted language learning)

Unlike the idea of using desktop computers in a fixed place, mobile learning is not tied to a predetermined location. The concept of mobile learning can be described as two-fold. First and foremost, the predominant ambition is to advocate learning by using technological devices in the classroom. Along with that, portable technology paves the way for integrating learning into students' private lives. The handheld technologies owned by the students also enable learning on the go. Besides the learning effect itself,

this mediates to young users that learning is part of their everyday life and that digital devices can serve as a tool to broaden their knowledge (Sharples 2013: 6; Sirangelo 2017: 122).

McQuiggan et al. (2015: 8) corroborate the hypothesis and add that the boundaries between formal and informal learning are becoming progressively ambiguous due to the omnipresence of mobile devices. Altogether, the concept of mobile learning happens to be relatively broad. Taking a narrower perspective in this thesis, mobile-assisted language learning (MALL) needs to be introduced. MALL, as its name implies, describes the application of mobile technologies for language learning (Kukulska-Hulme 2013: 1).

While it can be argued that MALL is simply a subset or another form of CALL, the contemporary situation needs to be taken into consideration. Mobile technologies such as smartphones, akin to computers, supply the learners with an array of possible learning activities. The smaller tools perform a wider range of functions that were previously confined to the more expensive and less handy computers. Nevertheless, the instant access to the Internet and the myriad of features can rapidly impose a burden, since the glut of alluring alternatives to learning may overexert or distract the students. Despite the drawback of a possible oversupply, the ubiquity of portable devices provides flexibility and facilitates the accessibility in contrast to computers. For EFL classes, a variety of portable devices can be employed: the spectrum covers mobile phones and smartphones, audio and video players, electronic dictionaries, e-book readers as well as game consoles. Technically, laptops, netbooks and tablets also number among MALL; however, due to their weight and size, they may additionally fall within the scope of CALL (Kukulska-Hulme 2013: 1).

Overall, it is crucial to consider mobile technology as an additional option to foster communicative language learning instead of a substitute to other digital technologies. In order to promote the acquisition of a language, it is advisable to use all of the pedagogically valuable potentials and utilise the devices accordingly (Sirangelo 2017: 124).

3.3. Blended language learning

Since one of the main notions of education in Austria involves the presence of the teacher and the students in one building or one room, exclusive distance learning has not been established yet. Even though the Austrian schools were forced to temporarily close their doors due to the Corona crisis, the attendance of students and teachers in

the school building was considered as fundamental beforehand and will most likely continue to be in the future. Nevertheless, the new teaching approach that is referred to as *blended language learning* has been embraced, and it proposes the combination of face-to-face and technology-enhanced language learning. This concept, however, has not been unanimously defined. Despite the seemingly straightforward view of being a combination of traditional and virtual language learning, there seems to be a lack of alignment in terms of the time ratio as well as the kind of technology used for teaching.

To take a step back, blended learning can be characterised as “a pedagogical approach that combines the effectiveness and socialisation opportunities of the classroom with the technologically enhanced active learning possibilities of the online environment” (Dziuban, Harman & Moskal 2004: 3). By implementing the application of virtual tools into English language teaching, the learning experience of the students undergoes a transformation (Gleason 2013: 323). In the literature, it is stated that “formal learning has [...] become more distributed” (Hafner & Miller 2017: 162) because the learners operate and collaborate with each other in the physical as well as the virtual spaces. Not only simple individual and partner exercises, but also numerous other activities such as worthwhile discussions, exchanges of opinions and any kind of written and oral assignments can be managed offline as well as online. The adoption of technological tools for language learning mitigates the rigid separation of in-class and home exercises (Hafner & Miller 2017: 162). Dziuban, Harman and Moskal (2004: 3) specify that blended learning needs to be viewed as a temporary construct but preferably as “a fundamental redesign of the instructional model”. They argue that first of all, the emphasis of the pedagogical approach is on the learners themselves. While mere face-to-face sessions frequently promote teacher-centeredness, blended (language) learning fosters student-centred instruction. The learners participate actively and construct their own knowledge. Secondly, the shift to a blended environment aims at boosting interaction processes and communication to a maximum. This involves interactions between the teacher and the student, conversations between peers as well as the interplay between the student and content, online and outside-of-class resources, which can be considered ideal for EFL learning. The third and final aspect that needs mentioning is the fact that the approach intends to combine a consistently formative as well as summative assessment (Dziuban, Harman & Moskal 2004: 3).

3.4. Impact of digital learning

Now that the concepts CALL, MALL and blended learning have been introduced, there is a need to discuss the impact of using virtual spaces. Various studies focusing on the integration of technology-assisted pedagogy in language learning have found that blended language learning is at least as effective as teaching without technology. This means that the use of digital learning can even be more promotive for language learning than solely teaching in a traditional setting (Johnson & Marsh 2014: 24). Students' performances in studies using pre-tests and post-tests of CALL and non-CALL groups demonstrate that digital learning had a greater positive impact on their language proficiency than non-technological pedagogy.

What could also be detected was the fact that intermediate and advanced language learning students obtained additional benefits from blended learning in comparison to beginners (Grgurovic, Chapelle & Shelley 2013: 191). Means et al. (2009: 18) maintain that students engaging in combined face-to-face and online learning or purely digital classes achieved better outcomes than those partaking in lessons that are not technologically assisted.

However, further investigations show that blended learning experiences were more advantageous and produced stronger outcomes than purely online language learning. A variation between online instruction and in-person introduction demonstrated positive effects (Means et al. 2009: 51). This is reinforced by Collopy and Arnold (2009: 98), whose study revealed that students perceived pure online learning as more isolating than the application of the blended approach. The learners articulated that as a result of their presence in a lesson and the face-to-face discussions, their perception of self-competence was strengthened. The use of technology in combination with in-class sessions resulted in a higher satisfaction rate than a merely digital teaching and learning process.

Further research highlights that blended learning may create a less stressful environment for L2 acquisition. Foreign language learning anxiety is considered a major obstacle for successful language learning. The use of online platforms is seen to alleviate some of this anxiety. Simulated real-life practices in an online or hybrid context may constitute a more comfortable environment than within the traditional four walls of the EFL classroom (Johnson & Marsh 2014: 30). The following subchapters aim to elaborate the individual aspects that are seemingly influenced in a positive way by the implementation of virtual spaces in the language learning classroom.

3.4.1. Learner autonomy

It is almost needless to say that the impact of (educational) online tools on language learning has been thoroughly discussed in the literature (Grgurovic, Chapelle & Shelley 2013; Oweis 2018). However, there seems to be somewhat of a dissonance to what degree the digital communication tools are pedagogically adequate and valuable. Nevertheless, concerning the impact of digital learning on learner autonomy, a general consensus among various researchers, such as Blake (2017), Benson (2011) and Heift & Vyatkina (2017), can be reported.

Learner autonomy is a complex concept which has been approached from different angles. According to a very early source, i.e., Holec (1981: 3), learners can be acknowledged as autonomous if they can exercise control of their learning process and take full responsibility for their learning actions. However, it is crucial to clearly differentiate autonomous learning from self-instruction (Blake 2017: 108). Little (2003) complements this by defining autonomy as “a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”. Autonomous learning does not solely concern self-management and the execution of learning activities and their reflection, but it also includes the choice of certain learning contents (Benson 2011: 61). In empirical studies that focus on certain language learning activities, methods, programmes, and in this case also the use of digital learning spaces, learner autonomy may serve as a measurement for the assessment of the aforementioned tools. This being said, the determination of a student’s autonomy is rather ambiguous, since it can only be described as a matter of degree, for instance by observing and evaluating the learner’s behaviour and abilities (Benson 2011: 65).

As already implied above, learner autonomy is one of many notions that seems to be impacted in a positive way by blended learning. The combination of technology-based mediation and a person-to-person approach enables students to encounter authentic language and promotes independent exploration and learning processes (Heift & Vyatkina 2017: 39). In accordance with Murray (1999: 296), the use of virtual educational tools has been shown to enhance learner autonomy. Yet, for digital resources to be effective, it is crucial to create a guided environment that is appropriate for the students. Well-designed instructions for or within the online tools can ease the students’ anxiety, permits them to work individually and at their own pace, and thus increases autonomy (Murray 1999: 300; 305). This coincides with the outcomes of a survey by Thang et al. (2013: 5), which showed that the students who participated were

generally satisfied with the blended learning approach. Due to exercises being online, they were able to work at their own pace and monitor their own progress. Deussen-Scholl, Frei and Dixon (2005: 672) further endorse the use of computer-mediated language learning. They argue that digital learning advocates active engagement and fosters the students' responsibility, which results in a more autonomous learning process. Due to the fact that "instructors tend to de-emphasize their authority and allow the students to become partners in the construction of knowledge and learning tasks" (Deussen-Scholl, Frei & Dixon 2005: 672), learners gain further autonomy. Moreover, the use of CMC in the language learning classroom seems to have an impact on the error-correction process. In a first step, the beginners were able to identify their errors and correct them autonomously. Thereafter, the students recognised grammatical rules on their own (Deussen-Scholl, Frei & Dixon 2005: 672-673).

3.4.2. Student motivation and attitude

Pupils' motivation can be considered an essential aspect when it comes to successful ELT. Regardless of how teachers behave, how they provide information or what means of communication they use in the classroom, it presumably influences the students' eagerness to absorb new information and knowledge (Dörnyei & Ushioda 2013: 28-29). Digital learning, especially blended language learning, is said to have positive repercussions on student motivation. Online language learning presents students with the opportunity to organise their study periods on their own and allows them to be more flexible in terms of time and study strategies. At the same time, however, learners often experience pressure as a result of having to manage their own study, and this may cause them to procrastinate. Hence, organised and driven learners may be better equipped for autonomous online learning, while at the same time well-prepared materials may foster the learners' motivation (Ushida 2005: 69). Winne and Marx (1989, quoted in Ushida 2005: 49) argue that "motivation [...] is both a condition for, and a result of, effective instruction", which applies all the more to the specific context of independent online study.

Recent research by Oweis (2018) focusing on the effect of blended learning on EFL students' achievements and motivation revealed that the CALL method encouraged the learners to engage in English language learning. Pre-motivation and post-motivation scales clearly highlighted that the students who studied online and offline were more excited about L2 acquisition than their counterparts who were only taught in class. Alongside with the fact that the use of digital devices in the language

lessons can be considered a novelty and might therefore be responsible for the increased willingness to learn English, it is also suggested that the use of digital spaces is thrilling and pleasing for the students, which generally strengthens their motivation (Oweis 2018: 5). This outcome can also be inferred from a research review on vocabulary acquisition supported by web-based learning. Traditionally instructed participants were not only observed to have less profound vocabulary knowledge after the intervention, but they also appeared to have a less positive attitude towards CALL than their counterparts who practiced digital language learning in addition to the face-to-face lessons (Hajebi et al. 2018: 376).

A survey by Peng and Fu (2021: 69) illustrates the positive effects of blended learning on the students' psychological development. In addition to an improvement of linguistic competences, a computer-mediated learning environment appears to increase learner autonomy, confidence and satisfaction. By the same token, the authors mention the interdependency between learner motivation and online learning. On the one hand, a blended learning environment enhances the students' motivation, on the other, a strong (intrinsic) motivation positively affects the learning outcomes in a blended language learning setting (Peng & Fu 2021: 69-70).

Overall, the combination of face-to-face and online-sessions seem to evoke fun, motivation and feelings of satisfaction, as was also acknowledged by students participating in a recent study by Shang (2021: 644).

3.4.3. Language proficiency

The concept of language proficiency is somewhat challenging to define. In order to be able to measure the language competence of EFL learners and avert any ambiguities, different aspects of the language area need to be added as a reference. For this purpose, the students' ability of auditory discrimination, oral production, reading comprehension as well as their writing skills are observed and used to obtain a picture of their linguistic achievements. Apart from those four skills, the lexical and the grammatical knowledge contribute to a learners' language proficiency (Leclercq & Edmonds 2014: 5) and will be elaborated based on studies in the following chapters. Prior to that, the impact of online and blended language learning on the EFL learning process and overall language proficiency will be addressed.

Concerning linguistic achievement, numerous studies have reported on the beneficial effects of CALL. Due to the difficulties of measuring language proficiency, the results of some studies need to be interpreted cautiously and it is thus debatable

whether the findings are generalisable and transferable. Even so, it is noticeable that the majority of surveys exhibit outcomes in favour of computer-assisted or blended language learning (e.g. Hegelheimer 2006; Thang et al. 2013; Bataineh & Mayyas 2017). Thang et al. (2013: 6) point out that the blended language learning approach improves students' learning experiences in general. Malaysian EFL students were interviewed with regard to the implementation of online exercises complementary to a new course book. The findings show that the combined pedagogy approach (online practice in combination with workbooks) has decidedly contributed to the acquisition of the intended language skills (Thang et al. 2013: 3; 6).

A study dealing with learning the Arabic language with the support of a textbook revealed that both the performance and the achievement of the students could be enhanced with the blended learning approach. More specifically, the verbal creative thinking skills were improved when hybrid teaching was implemented (Al-Madani 2015: 259). Oweis' (2018) study aimed at investigating the coherence of a blended approach and the linguistic achievement of EFL learners. Two groups of learners experienced different teaching methods and were contrasted. To be specific, Oweis (2018) examined the effects of the use of digital technology in an EFL environment by referring to the results of pre-tests and post-tests of the two groups. The control group was taught English in a conventional face-to-face way, whereas for the experimental group, the educators combined traditional teaching with CALL. The latter group clearly outperformed the former one, which can be accredited to the blended approach. The online setting granted the students multi-facetted materials including both visual and audible features. On top of that, the observed learners were involved in the feedback-giving process, which may have increased their awareness of errors and mistakes (Oweis 2018: 5).

3.4.3.1. Writing

In view of the preceding analysis of the impact of CALL on language proficiency, this chapter focuses on its effectiveness in terms of the productive skill of writing. A study focusing on the writing abilities in an EFL learning context of university students investigated the extent to which the blended language learning approach affected the students' performances and achievements (Sujannah, Cahyono & Astuti 2020). The participants of an essay writing course were split into two groups, one being taught in a conventional way, whereas the other used a blended learning approach. The provision of online exercises via Google classroom was used as a supplementary aid

to the face-to face activities for the latter group. These exercises included filling in learning logs, online discussions and interactions with peers and teachers (Sujannah, Cahyono & Astuti 2020: 84). The experimental group showed an improvement between the pre-test and post-test, which clearly indicates a positive development of the students' writing ability due to computer-assisted language learning. According to the reseachers, the attainment of a better writing ability through a blended learning approach includes content, organisation, vocabulary as well as language use. The favourable outcome is attributed to the increased exposure and the possibility of completing the exercises anywhere and anytime through digital devices (Sujannah, Cahyono & Astuti 2020: 90).

A similar study scrutinised the effect of collaborative blended learning on EFL students' writing ability and writing apprehension in a Malaysian international school (Challob, Bakar & Latif 2016). The combination of in-class discussions and online writing activities, which encompassed for instance brainstorming via the Viber programme and discussing ideas on the class blog, led to a higher exposure and an intense engagement in the writing process of essays. Subsequently, the outcomes of online meetings were discussed in in-class sessions. The outcomes illustrate a gradual improvement of aspects that impact the writing performance. Grammar, mechanics of writing, vocabulary as well as the organisation of ideas and paragraphs were observed to having improved. In addition to the enhancement in writing, the EFL learners writing apprehension could be diminished. The fact that learners continuously practiced writing in a blended context and were recurrently confronted with the different writing stages, they felt more comfortable and competent in the process (Challob, Bakar & Latif 2016: 233; 237).

All in all, it can be argued that collaborative social interactions and constant writing practice in a blended setting supports the students' acquisition of knowledge with regard to aspects of writing and is therefore beneficial for their overall writing skills (Challob, Bakar & Latif 2016: 236).

3.4.3.2. Reading

It is indispensable to improve reading skills in order to increase overall language proficiency. According to Ghazizadeh and Fatemipour (2017: 606), the blended learning approach is an ideal tool which allows teachers to tailor the language learning activities and instructions to the individual needs of the learners. In their quasi-experimental survey, 60 EFL learners of a language school in Teheran were selected

and split into two groups. Similar to previously mentioned studies, the control group was simply given reading materials in a traditional way, whereas the experimental group was encouraged to perform reading exercises in class as well as online. The blended learning environment appears to have been beneficial to the learners in the latter group since they fared better than their peers (Ghazizadeh & Fatemipour 2017: 611-612). What was shown in this study is substantiated in the following survey on a tertiary level. The efficacy of online language learning, more precisely the application of the online platform moodle, was investigated in two different groups by means of a pre-test and a post-test. According to the research review, the experimental group (blended learning approach) was significantly more successful in scanning, skimming and overall reading comprehension than the control group (in-class teaching only) (Bataineh & Mayyas 2017: 42). On the one side, it needs to be considered that the experimental group completed additional online exercises in contrast to the control group, which might be the reason for the enhancement in the first place. Then again, dedicated students who commit to extra work online are precisely the desired accomplishment. Furthermore, the experimental group worked within an error-friendly environment. The EFL students were offered the opportunity to self-assess their exercises and/or view feedback, which had positive effects on their reading capabilities (Bataineh & Mayyas 2017: 43).

Results of a recent study (Shang 2021) also illustrate the positive impact of online learning on reading comprehension skills. The data shows that the engagement in online conversations and interactions improved the students' reading performances. Regardless of the learners' proficiency levels, the blended approach brought greater gains in reading comprehension activities than traditional EFL lessons. Overall, peer-discussions promoted the students' motivation and enabled a better comprehension of the reading activities and increased their success (Shang 2021: 643-644). The findings of a similar study revealed that the blended format stimulates the learners to go beyond the mandatory spectrum and read more. The use of virtual spaces encourages the students to do so since, for instance, hyperlinks and references lead to websites that offer further reading resources. This promotes not only learner autonomy but also reading skills (Behjat, Yamini & Bagheri 2012: 101-102).

3.4.3.3. Listening and speaking

Even though listening and speaking serve the aims to (a) support pupils to process language input and be able to produce output, (b) inspire them to engage in foreign

language learning and (c) foster language proficiency in general (Nation & Newton 2009: 17), these two skills are rarely the centre of attention in the language classroom. As a matter of fact, listening in particular is commonly taken for granted and thus relatively seldom addressed by EFL teachers (Nation & Newton 2009: 37). Yang, Gamble and Tang (2012: 450) state that “[d]espite a general consensus on the importance of English language education in non-native English-speaking countries, several systemic and practical barriers hinder efficient foreign language acquisition, particularly in terms of oral proficiency”. First of all, the English language learning setting in school usually fails to provide opportunities to use the target language authentically. Hence, the students are denied a realistic environment to practice the foreign language. Secondly, the prevalent pedagogical mindsets concerning examinations and strategies such as ‘teaching to the test’ counteract the improvement of the students’ oral proficiency. Thirdly, the students’ diversity in terms of proficiency poses a serious challenge for the teachers and impedes individualisation and student-centred teaching (Yang, Gamble & Tang 2012: 450). In this respect, some researchers are hopeful that digital learning spaces may fill those gaps, whereas others seem to be sceptical and anticipate a rather adverse effect.

A survey by Fuente (2003) investigated the impact of virtual learning on listening and speaking. The university students (native speakers of English studying Spanish) were designated to two groups and exposed to the language in two different ways. The students of the ‘oral interaction group’ were taught face-to-face and could communicate in pairs. The members of the ‘virtual chat group’ used an online programme and did not listen to or negotiate any words orally. Three constituent tests were administered for all the participants afterwards, measuring oral and written production as well as oral and written recognition. The results yielded that both groups experienced gains in their receptive and productive knowledge of L2 words. However, the ‘oral interaction group’ undoubtedly outperformed the ‘virtual chat group’. Purely online activities appear to be less effective for the aural and oral skills than in-person sessions, especially for the productive end of L2 acquisition. In order for computer-mediated interactions to be beneficial, it requires either an additional face-to-face session, or that the students are provided with listening and speaking activities online (Fuente 2003: 70-71). For ELT lessons in school, a blended language learning approach is more likely to be adopted anyway.

A study by Yang et al. (2013) suggests that the aural knowledge of words as well as the oral lexical abilities can indeed be fostered through online learning. The aim of the study was to investigate the integration of virtual learning spaces in combination with face-to-face ELT teaching. A pre-test was used to divide the observed learners into three groups according to their proficiency level (basic, intermediate and advanced). Both online and offline materials and instructions were then adapted to their individual proficiency (Yang et al. 2013: 290). After performing online exercises according to their individual language level, a meaningful enhancement of listening and speaking skills could be reported for all three groups. Not only did the grouping enable the educators to individualise materials and instructions, which emboldened the learners to become engaged, but the self-paced nature of online discussions, the provision of audio-visual and digital content as well as direct and individualised feedback (online and offline) further boosted the learning and might explain the “significant improvement in oral communication skills” (Yang et al. 2013: 302).

DeHaan and Johnson (2012) also validate the advantages of technology with regard to the language skills. In their study, students’ performances were video-recorded, and the participants had access to the materials afterwards, where they could evaluate, transcribe and self-correct their oral performances. The researchers claim that the mediational affordances of online learning decidedly promoted the oral communicative development of the students (DeHaan & Johnson 2012: 330). In an earlier study, Chatel (2002: 47) highlighted that virtual spaces, which offer audio-visual information and allow students to converse online, ease the learners’ language acquisition. Furthermore, if online spaces encourage the students to get actively involved and learn autonomously, it is more than likely that they become equipped with communicative competences (Chatel 2002: 47).

3.4.3.4. Vocabulary acquisition

In addition to the two productive and two receptive skills, the acquisition of vocabulary is crucial to advance language proficiency and improve communicative competence. As briefly mentioned beforehand, the use of digital spaces for the acquisition and retention of vocabulary has been the centre of interest of several studies. The results of a study exploring the vocabulary learning of junior high-school students revealed that blended language teaching improved the students’ L2 vocabulary knowledge more than the traditional way of teaching (Khazaei & Dastjerdi 2011: 205). The investigation highlights the significance of MALL as a supplementary method and its beneficial

impact on L2 vocabulary acquisition next to its pedagogical merit. The expansion and reinforcement of the learners' vocabulary knowledge appears to be promoted by the use of mobile phones and messaging (Khazaei & Dastjerdi 2011: 206). Further studies, which were notably conducted on a tertiary level, confirm these outcomes. A survey by Hajebi et al. (2018) contrasted two groups of students. To be more explicit, pre-intermediate adult EFL learners who were introduced to new words in an ordinary classroom setting were compared to ones who experienced the lessons in a blended format. Pre-tests and post-tests measuring vocabulary acquisition served as a basis for the investigation. The vocabulary tests clarified that the CALL-instructed students showed more enhanced lexical knowledge than their peers (Hajebi et al. 2018: 374; 376). Various other studies support the positive effects of blended learning in relation to vocabulary acquisition and reaffirm that online learning contributes substantially to vocabulary development and L2 lexical knowledge (Tozcu & Coady 2004; Cannon, Frederick & Easterbrooks 2009; Taj et al. 2017).

3.4.3.5. Grammatical knowledge

For teachers as well as researchers, the notion of grammar instruction and practice can often be a source of stress. After having selected what kind of grammatical features are to be presented, a decision must be taken as to how to execute the introduction and practice of grammar. Conveying grammatical information online might be appealing to the students as the method is contemporary and can be used for student-centred activities. This being said, the maintenance of prevalent, traditional presentation approaches and a simple transformation to virtual mediation can in some cases be considered as outdated. Teaching methods must be adapted accordingly in order to create an appropriate virtual environment for the students. Based on an assessment of (complex) sentence structures, research data shows that the efficacy of computer-based grammatical instruction is greater than non-technology-based learning. Particularly for grammar training, it is assumed that the learner substantially benefits from the feedback functions of the Internet. Computer-based systems provide the user with an evaluation any time. Hence, they are even termed as an 'extra tutor' alongside the teacher. Another major advantage of a virtual environment is the feeling of comfort that comes with it. Students seem to be more confident and less anxious than in teacher-dependent lessons, which has a positive impact on their grammatical performance (Abuseileek 2009: 329).

With an eleven-year-gap in between, Nutta (1998) and Mohamad (2009) conducted comparable studies concerned with digitised grammar teaching on a post-secondary level. Similar to the previously stated findings, an optimistic outcome in favour of the computer-assisted method was deduced in both studies. In spite of the fact that students of both the control group and the experimental group performed equally in the tense formation part, all other grammatical areas appeared to have benefited from the CALL application. The results of the post-tests showed higher scores among the technologically instructed students (Nutta 1998: 56). Mohamad (2009: 43) calls for the use of the Internet in language learning, yet mentions that a blended learning environment outranks both methods applied independently. A survey by Naba'h (2012) also aimed at investigating whether computer-assisted grammar teaching leads to higher achievements. The results indicate that the CALL-group performed significantly better than their counterparts who received teacher-directed instructions. Naba'h's (2012: 82) concludes that the advantages of the employed blended approach vastly outweigh its costs and he thus strongly endorses the implementation of technology in EFL learning contexts. On a related note, online programmes such as iWrite and moodle are reported to have a positive impact on pupils' grammatical knowledge. In concrete terms, the utilisation of those programmes led to an increase in grammatical awareness and a reduction in errors (Hegelheimer 2006: 22), as well as a general enhancement of grammar performance (Bataineh & Mayyas 2017: 43). Nevertheless, one hidden obstacle has been identified with regard to virtual grammar instruction: the efficacy of digitised grammar teaching is said to be dependent on the grammatical complexity. According to Abuseileek (2009: 334), a technology-enhanced teaching approach may be beneficial for complex language forms and structures but not so much for simple grammatical patterns.

3.4.4. Additional benefits of virtual spaces

Aside from the beneficial effects on learner autonomy, motivation and the aspects of language proficiency, the use of virtual spaces in English language learning yields further potentials. In general, the inclusion of virtual spaces into the EFL learning process creates additional flexibility for teachers and students in various facets. For instance, Naba'h (2012: 83) mentions the self-paced nature of digital language learning. It empowers students to learn independently, while the teacher is also provided with a more flexible work environment. The digital tools can be functional in terms of individualised feedback. To be more specific, educators have access to

various technological tools and can give valuable feedback to individual students (Naba'h 2012: 83). Due to the possibility of personalised online learning spaces, advanced students can be set more challenging activities and be fostered accordingly, while students who are struggling might revise certain concepts and even receive additional explanations and exercises (McQuiggan et al. 2015: 12). The handbook by McQuiggan et al. (2015) unveils further benefits in reference to MALL, which can also apply to a computer-assisted EFL environment. According to the authors, language learning can take place beyond the classroom too, which may open up completely new perspectives for English teachers. In tangible terms, mobile phones, laptops or other technological devices cannot only be used in the classroom and at home, but also in corridors, in libraries, in other interactive spaces and on the route to and from school. Thus, teachers are given the opportunity to use class time more efficiently and implement more and varied materials (McQuiggan et al. 2015: 11-12). Sundqvist and Sylvén (2014), for instance, report that young EFL learners (4th graders), are frequently involved in extramural English language activities. Not only is watching TV in the foreign language popular among EFL students, but so are reading newspapers and magazines and digital gaming. The usage of digital devices for a wide array of activities increases the students' motivation for language learning (Sundqvist & Sylvén (2014: 10) and shows true potential of integrating it into the language classroom. Blake et al. (2008: 123) allude to the advantages pertaining to the allocation of time and space. In essence, blended language learning is regarded as a versatile and resourceful approach which grants teachers as well as learners more independence and flexibility.

Apart from that, the use of virtual spaces makes it easier for students to encounter the target culture. The learners have "access to a rich array of authentic resources and materials" (Deusen-Scholl, Frei & Dixon 2005: 672), which may provide cultural insights and convey valuable knowledge. In turn, computer-mediated communication is a means for students to produce output and practice language for a genuine purpose (Deusen-Scholl, Frei & Dixon 2005: 672-673). Online resources may arguably qualify as authentic resources, since they are often produced by native speakers for other native speakers as opposed to teaching materials that are tailored for language learners. Authentic materials reflect anglophone language and culture and might be motivating and enriching for the learners. On that account, a few studies endorse the use of the Internet to transmit cultural knowledge. Based on the results of a study of students browsing francophone websites, Dubreil, Herron and Cole (2004: 58)

concluded that online resources can contribute to the increase in cultural knowledge. In another study, Zeiss and Isabelli-García (2005) also questioned whether cultural awareness was generally heightened among learners taking a blended approach compared to students in a traditional language learning setting. The claim that computer-mediated language learning corresponds to the increase of cultural awareness was substantiated by this research. In this particular case, an experimental group, US university students who were prompted to communicate with counterparts attending a Mexican university, was contrasted with a control group. The results showed that the cultural exchange via CMC tremendously increased the students' awareness of the target culture. Notably, authentic online communication emerged as an effective tool, in particular concerning current events, discussing everyday life as well as becoming acquainted with the educational system of their exchange partners (Zeiss & Isabelli-García 2005: 154; 163). Moreover, to name only one of many forms, blogs can be considered a valuable source of cultural knowledge. Online journals are often exceptionally personal and offer the perspective of cultural insiders, which can give learners a more sophisticated understanding of the target culture (Ducate & Lomicka 2005: 413).

At least as crucial as the expansion of factual or cultural knowledge are the development and promotion of higher-order thinking skills. Knowledge structures (e.g. information about the target culture) and higher-order cognitive thinking affect one another and are crucial for students to thrive in today's digitalised world (McQuiggan et al. 2015: 86; 90). The utilisation of virtual spaces in the classroom boosts the aforementioned higher-order thinking skills. All four key skills, namely critical thinking and problem solving, communication, collaboration as well as creativity and innovation, are claimed to benefit from the use of mobile learning. The everyday use of mobile technology in education enables communication and sharing information, it facilitates the search for resources and allows users to review sources critically with regard to veracity and value. (McQuiggan et al. 2015: 11-12). Needless to say, the interconnectivity and the increased prevalence of technology in our lives require the students' digital fluency, which is regarded as "a facet of higher-order thinking" (McQuiggan et al. 2015: 87). On a related note, a study investigating the impact of blended language learning on the verbal creative thinking skills confirms the efficacy of digitised learning. The students performed significantly better due to the

enhancement of their verbal creative thinking skills through a blended approach (Al-Madani 2015: 257-259).

Other than the above-mentioned beneficial effects of blended learning and CMC, another benefit concerns interaction and communication. The reciprocal relationship between face-to-face and online learning offers an opportunity to collaborate and, ideally, fosters teamwork. While in-class activities require spontaneous and immediate reactions and contributions of the students and teachers, online exercises may decelerate the process and offers the learners as well as the educators time to reply. Hence, blending both situations is optimal for the development of fine communication skills (Collopy & Arnold 2009: 98-99).

3.5. Challenges of blended learning

Having reported the beneficial effects of technology-assisted language learning, the question inevitably arises as to what kind of challenges the use of virtual spaces brings about. Mobile learning is not a panacea, and there are several conditions which need to be fulfilled in order for it to be functional. Moreover, there are some challenges which hamper the anticipated success of digitised language learning.

First and foremost, when it comes to the incorporation of CALL modes, the fact that not all the students have equally developed computer literacy skills might cause difficulties. According to a study by Hong and Samimy (2010: 341), language learners with more hands-on experiences of digital learning are more likely to have a positive attitude towards blended language learning than those with a lower computer literacy. This is supported by a study by Hegelheimer (2006: 21), who states that the successful implementation of virtual spaces into EFL learning requires profound technological knowledge on the part of the learners. The users' abilities can have a considerable impact on their engagement and consequently on their language learning achievement. Students need to be tutored to be able to correctly use and profit from the online resources. For instance, activities in online spaces can be accompanied by specially tailored worksheets. Moreover, teachers need to address any nascent issues concerning online exercises to prevent frustration. Blended language learning offers the opportunity to integrate exploratory tasks, while the teacher is available for questions and support. In order to retain motivation and a positive attitude, carefully designed online tasks and comprehensive and step-by-step instructions are essential (Hegelheimer 2006: 21). Thang et al. (2013: 6) adds that technological problems can cause dissatisfaction and frustration among the learners. Difficulties such as slow

Internet connectivity should be addressed swiftly in order to maintain the motivation of students and the effectiveness of online learning.

As mentioned above, precise instruction is a prerequisite for the successful use of online spaces. However, this can only be accomplished if the L2 teachers possess the necessary technological skills and some hands-on experience. Thus, not only the students' lack of technical literacy might negatively transfer onto the learning process, but also the teachers' insufficient skills. Hong and Samimy (2010: 341) recommend that "school administrators and L2 teacher educators [attend] to furnishing sufficient support to language teachers regarding CALL modes". Not only do measures like these increase the teachers' technical literacy, but they also empower and encourage them to use a blended approach. Both future and current (language) teachers should be offered the opportunity to attend workshops and technological support before or while teaching in a multimodal instructional context (Hong & Samimy 2010: 341).

Besides the digital literacy of students and teachers, CALL also requires technological equipment. The adoption of a learner-centred and computer-based approach is sometimes prevented by the lack of digital devices (Bataineh & Mayyas 2017: 37). Due to the high costs involved, schools or parents are sometimes unable to provide the learners with the latest technology. McQuiggan et al. (2015: 11) allude to the fact that the application of mobile technology as opposed to computers or laptops may be less expensive and therefore also affordable to socially disadvantaged children and schools. It is conceivable that learners and educational institutions already own mobile devices, specifically smartphones, and that tablets are not as expensive as computers (McQuiggan et al. 2015: 11).

Another aspect that dampens the enthusiasm for blended learning is concerned with the implementation of the approach into language teaching. Critics sometimes argue that hybrid teaching lacks a "thought-through pedagogical relation between parts of the blend" (Sharma 2010: 457) and as a consequence is unsuccessful. Thus, in order to achieve beneficial outcomes, it is crucial to consider whether a medium or a programme is suitable before putting blended learning into practice (Sharma 2010: 457). However, it is not only the coordination of technology and face-to-face sessions that presents a challenge for teachers, but also the provision of engaging learning materials. This does not solely apply to traditional (language) teaching but above all to digitised teaching. Given the ubiquity of fascinating activities and games in the virtual world, it can be fairly demanding for L2 teachers to meet the interests and learning

preferences of their learners. Even though the learning process should be rewarding in itself, teachers may contemplate offering an incentive to the students. To sum up, the key to successful online learning is to make the exercises seem feasible and to maintain the students' attention (Wang & Smith 2013: 129).

On a related note, another vital aspect needs to be illustrated. While online learning in the form of supplementary exercises at home can be timesaving for the in-person language lessons, the consequences of using technological devices in class may be time-consuming. Technical difficulties, delays due to the distribution of devices, or room changes may result in a significant decrease of instructional time. In addition, Fuente (2003: 55) remarks that oral conversations require tremendously less time than typing and negotiating meaning online.

All in all, the term *blended learning* is connoted positively as well as negatively. The advantages and the positive impact of the hybrid approach clearly speak for its implementation in the ELT classroom. However, the beneficial operation of CALL or MALL is bound to several conditions. Nevertheless, it can be argued that if most of the challenges are met, the language learners can become accustomed to the approach.

3.6. Theoretical conclusion

Before continuing with the empirical investigation of this thesis, the theory chapters need to be brought to a synthesis. In chapter 2 and chapter 3, theoretical background illustrated fundamental aspects concerning the impact of physical and virtual spaces. For many years, language teaching has mainly been taking place in conventional settings, bound to the traditional classrooms. However, physical spaces inside and outside the school building, other than the classroom, as well as virtual spaces offer the possibility of language teaching and learning beyond the classroom, which links the two notions, physical and virtual spaces. According to the elaborations in the theoretical underpinnings, the implementation of physical spaces as well as digital approaches such as CALL, MALL or blended learning offer the potential to new, student-centred teaching and learning methods. Even though they appear to be unrelated at first, the progressing digitalisation causes the line between physical and virtual learning to become more and more blurred (Thomas 2010: 507).

As presented previously, studies have shown that the physical learning environment impacts the students' learning experience as well as their performances in English language learning. Changing a location or studying in an ideal learning environment can significantly improve students' learning outcomes (Softa 2011;

Callaghan 2013; Ellis & Goodyear 2016). In order to establish a relation between theory and the practices and beliefs in a foreign language teaching context, interviews with lower secondary school teachers and students in Vienna are conducted. The investigation covers among others the EFL teachers' and students' perspectives on leaving the traditional setting and includes a discussion of their wishes with regard to tangible elements in the classroom. Concerning the use of virtual spaces, positive effects encompass an increase of student motivation and learner autonomy as well as a possible enhancement of language proficiency (Johnson & Marsh 2014; Oweis 2018). Therefore, the empirical part aims at drawing attention to the use of digital learning for ELT and teachers' and students' attitudes and desires.

Part II: EMPIRICAL PART

4. Research methodology

In this chapter, the process of investigation as well as the research instruments that were employed to collect and analyse data will be presented. First of all, the research interests and the research questions will be outlined in detail. This is followed by the explanation and justification of the research method including the discussion of the interview guidelines. The ensuing subchapter delineates relevant information about the participants and the research setting. The former includes both teachers and students at lower secondary schools. In the final subchapter, the tools for transcribing and the method for the data analysis are presented.

4.1. Research questions

This research project intends to tackle the teachers' practices and cognitions towards the integration of physical learning areas in English language lessons beyond the traditional classroom. Moreover, the study addresses the educators' experiences with digital learning tools, their personal and professional assessment of virtual learning spaces as well as sustainable changes due to the pandemic. Furthermore, the students' perceptions and desires of using learning environments outside the classroom as well as digital spaces are highlighted in the second part of the master's thesis. In a nutshell, this research project seeks to answer the following two main research questions and their sub-questions:

- 1) In how far do teachers at lower secondary school integrate physical learning spaces beyond the traditional setting in the EFL classroom?
 - a. What advantages and disadvantages are identified by EFL teachers when using physical settings beyond the classroom?
 - b. Which aspects do the lower secondary school teachers consider as valuable and useful for the learning process in a physical setting?
 - c. Which disturbing factors are discerned with regard to the physical setting?
 - d. How do the students' perceptions differ from those of the EFL teachers?
- 2) To what extent do EFL teachers use digital devices and programmes for English language teaching?
 - a. Which devices and programmes are used in ELT lessons?

- b. What are EFL teachers' beliefs concerning the advantages and disadvantages of digital learning?
- c. How do the teachers perceive the impact of the COVID-19 pandemic on the use of virtual spaces in English language lessons?
- d. How do the students' views towards digital learning deviate from those of the teachers?

4.2. Research instruments

This project aims at exploring the topic in question by using a qualitative research method. Contrary to a quantitative approach, which collects information of a large number of participants, qualitative research provides the opportunity to shed light on a complex issue from the angle of individuals, in this case EFL teachers and learners. What needs to be considered is the fact that qualitative research reflects complex real-life situations and is, thus, "by definition less systematic and [standardised] in its data collection approach than quantitative research" (Dörnyei 2007: 125). In spite of the outcomes not being generalisable, since every person perceives and acts in a different manner, the researchers are able to concentrate on a more in-depth understanding of the topic in question (Dörnyei 2007: 27). For the present study, interviewing was chosen as the primary data collection tool. The combination of semi-structured interviews with teachers and student focus group interviews will provide comprehensive data on both EFL teachers' and learners' views. Both types of interviews will be discussed in the following subsections.

4.2.1. Semi-structured interviews with teachers

Interviews allow participants to express their point of view and enable both interviewer and interviewee to discuss their conceptions of certain matters. The interview setting is directed at gathering information, but it is also considered a real life situation (Cohen, Manion & Morrison 2011: 409). The understanding of interviews in educational research is that of a qualitative data collection tool. Typically, the interviewer poses questions to compile data, whereas the interviewee provides the researchers with valuable evidence (Baker & Johnson 1998: 229). Cohen, Manion and Morrison (2011: 409; 411) suggest that the process of gathering complex and deep information and testing hypotheses is assisted by the flexibility of the tool and its multi-sensory channels (verbal, non-verbal and heard).

For the current study, similar to many other research projects in applied linguistics, semi-structured interviews with EFL teachers were selected as the pertinent research method. The versatile data collection tool combines the assets of structured and unstructured interviews. The researcher compiles an interview guideline with questions that stimulate an elaborate response. The predetermined questions offer guidance and direction for both interlocutors. Nevertheless, the open-ended format allows the respondent to go far afield and enables the interviewer to follow up on interesting developments during the conversation. The interviewee is able to elaborate on certain issues and explain the discussed subject matters on a subjective level. It can be inferred from the literature that in cases of the researcher being well acquainted with the domain in question and being capable of formulating broad questions, the semi-structured interview seems to be an accurate choice as a data collection tool. Since the interview type abstains from including ready-made response categories, it does not bias the interviewee's reaction or confine the extent and depth of their elaboration. A pre-prepared interview guide enables the interviewer to pose similar questions to each participant, which in turn facilitates the analysis of the evidence. For the individual interview, certain questions can be reformulated and adapted, according to the ongoing conversation (Dörnyei 2007: 136). Accustomed to each informant, different probes and prompts can be applied to stimulate an extended account from the participant.

Although an interview produces declarative data on the topic in question, a researcher needs to be aware of its drawbacks. Conversely to a common understanding, if desired, interview data can very well be subject to quantification. The otherwise quite versatile technique, however, may "not be as efficient as a questionnaire for collecting discrete pieces of information; besides, it is much more costly and time-consuming" (Codó 2008: 158). Nevertheless, an interview setting is an authentic and communicative situation, since the interlocutors speak naturally, and allows researchers to create rapport, obtain relevant information and collect subjective views, values, and attitudes of the participants (Codó 2008: 158-159). In light of the aforementioned aspects, interviewing was chosen as the appropriate research approach to capture the teachers' ideas.

4.2.2. Student focus group interviews

Complementary to questioning teachers, focus group interviews with students were chosen as a data collection tool. As stated in the theoretical part, physical and virtual

spaces principally affect the students and their education. Therefore, it was my ambition and ultimate concern to consider their point of view alongside of the teacher's perspective. Cohen, Manion and Morrison (2011: 433) stress that the world, or the concept of an ideal learning space in this case, through children's eyes clearly differs from an adult's perception and bias, and, in these premises, suggest group interviewing to capture the kids' senses. This notion is supported by Dörnyei (2007: 146), who emphasises that focus group interviews are empirically meaningful in an educational context. As a subtype of interviewing, it pursues the aim of gathering data "based on the collective experience of group brainstorming" (Dörnyei 2007: 144). Particularly, groups whose members are used to each other, such as school classes, often gain momentum on their own. The participants inspire and challenge one another, discuss the topics in question and react to each other's statements. To that end, it is advised to create an informal setting that is embedded naturally in the students' activities or daily routine (Cohen, Manion & Morrison 2011: 433). Thus, it is crucial to create a pleasant atmosphere to further interaction and encourage the students to extend their mutual ideas. Recalling Dörnyei's statement (2007: 146), group sessions are usually more attractive or even pleasurable to the candidates, since the presence of peers is considered as calming, supportive or stimulating. As a rebuttal to this point it needs to be contemplated that students may be more reluctant to discussing matters openly in a group setting. Hence, the role of an interviewer does not simply consist of posing questions, but includes steering and managing the conversation in order to enable more introvert or hesitant voices to be heard and to give way to dispreferred views as well (Dörnyei 2007: 146). The group interview for the present study was conducted in a semi-structured manner. An insightful discussion of the distinct subtopics emerged by means of broad, open-ended questions, which were supplemented with closed-ended questions.

4.2.3. Interview guide

Given the project's purpose, which is to acquire information concerning the personal views of EFL teachers and students, the degree of structure of the interview guide was adopted accordingly. It was neither the aim to collect quantitative, comparable data, nor to allow maximum freedom during the interview session and explore one specific phenomenon. Thus, a compromise between the two extremes was selected, the interview was designed to provide questions for navigation. The

prepared interview guide functioned as the main research instrument with the target to elicit valuable evidence from the participants.

According to Dörnyei (2007: 137), an interview guide fulfils a number of different and essential functions. First and foremost, it provides assistance to the researcher and ensures that the relevant subjects are broached during the interview. Before I drew up the interview guide, I recalled and scrutinised the research questions and the objectives to elicit what was to be measured. Secondly, an interview schedule provides appropriate wording and potential probes in case specifications are needed. Thirdly, it allows the investigator to pre-formulate an opening statement along with explanations concerning the research project, a roadmap of the interviewing and recording process and issues such as anonymity (Dörnyei 2007: 137). On that account, a detailed interview plan for the one-on-one teacher interviews was designed in advance (cf. appendix).

Commonly, the intention behind the first few questions is to create a congenial atmosphere, establish rapport and so reduce the effect of shyness (Dörnyei 2007: 137). Building a climate of trust was already initiated before the recording was started. In section A, I invited the interlocutors to respond to factual questions, which served to collect some personal information (i.e. gender, years of teaching experience, number of schools, age of students in their EFL classes at the moment, team teaching, subject combination). After gathering background information (section A), the participants were informed that the recording was started. As previously mentioned, the guide mainly consisted of open-ended questions, the first part covering the physical environment (section B) and the subsequent section (C) engaging in virtual spaces. I dove into the interview by asking a simple content question, namely whether they could describe a regular classroom along with its furniture and equipment in their lower secondary school. The depiction of the physical learning environment permits the researcher to obtain a rounded picture of the prevailing circumstances, while it also allows the respondents to feel competent and stay on familiar ground. The introducing question was followed by several content questions focused on experience and behaviour (Dörnyei 2007: 137; Cohen, Manion & Morrison 2011: 417) and aimed at identifying the teachers' attitudes towards the use of physical spaces outside the classroom. The ensuing questions procured evidence by concentrating on opinions and values of the participants. They were asked to share which classroom components they perceived as promoting or hindering for their teaching and the EFL learning process of the

students. One question focused on disturbing factors such as noise and lights, and, therefore, can be categorized as a content question compiling sensory information (Dörnyei 2007: 137). The questions in section C were centered around virtual learning spaces. In order to establish a sense of confidence, I opened the second part with simple knowledge questions concerning the technical equipment of the schools, the classrooms and the students. Thereafter, content questions exploring experiences and behaviour in relation to the phenomena were posed, whereas the interview section was concluded with a disclosure of opinions and values. Inbetween, different probes were applied to “increase the richness and depth of the responses” (Dörnyei 2007: 138). Ultimately, the final closing question permitted the respondents to add essential comments that were not covered in the enquiry, or they could merely utter a concluding remark (Dörnyei 2007: 138).

The interview guide for the student focus group is closely aligned to that for the teachers. One main difference was the formality of the interview. The atmosphere can be described as less formal in comparison to the teachers’ interviews and the questions were simplified and adapted according to the students’ language level. Referring to Cohen, Manion and Morrison (2011: 433), it is crucial to create a non-threatening and enjoyable atmosphere and to ensure that the questions are formulated appropriately. Pertaining to the content, in lieu of issues concerning the duty of supervision, responsibility or teaching experience, the students were encouraged to elaborate on their point of view. In retrospect, it needs to be stated that a considerably higher number of probes were employed in the student interviews compared to the adult conversations. In order to enhance the interview data, the children needed to be nudged to amplify their ideas. Other than that, the structure and the content strongly resembled the teachers’ interviews.

4.3. Participants

One-on-one interviews with five teachers and two focus group interviews with an overall of 14 students were conducted to gain data. A convenience sampling strategy was adopted to select teachers for the one-on-one interviews. The participants were chosen if their experience typically conformed to the research interest (Dörnyei 2007: 128). In this case, for the sampling process, the candidates needed to fulfil the criteria of being in-service EFL teachers in a lower secondary school in Vienna. Even though the aim of the qualitative research project is not to be representative of a whole population, but “to provide rich and varied insights into the phenomenon under

investigation” (Dörnyei 2007: 126), I attempted to diversify the sample size (years of teaching experience, different schools, gender). A homogenous and, thus, cohesive group of candidates leads to a faster saturation, but simultaneously narrows the scope of the research study (Dörnyei 2007: 127). As can be extracted from table 1, two female (T1, T3) and three male teachers (T2, T4, T5) within a scope of two to eleven years teaching experience were interviewed about their beliefs and behaviours with regard to physical and virtual learning spaces beyond the traditional English language classroom. Apart from that, table 1 demonstrates whether the candidates have already taught in other schools in the past. This is in as much relevant as they may have experienced other school buildings and available functional spaces outside the classroom and/or differing circumstances concerning the digital equipment, which might have an impact on their perspective. Moreover, the number of students in their current EFL classes are displayed because the figures might affect the teachers’ willingness and the feasibility to use physical spaces outside the classroom. By the same token, the teachers’ current classes and their second subjects were inquired. It is also indicated in table 1 whether the classes are separated in two groups in English lessons.

Nr.	Gender	Teaching experience	Different schools	Nr. of students in EFL lessons	Classes at the moment	Second subject
T1	female	5 years	2	~18	second grade	Music
T2	male	4 years	1	~25 (if not separated)	first, third and fourth grade	History
T3	female	3 years	2	~22 (if not separated)	fourth grade	Psychology & Philosophy
T4	male	11 years	2	~22	fourth grade	Geography
T5	male	1.5 years	1	~22	first, second, fourth grade	History

Table 1. Background information on the teachers

As was pointed out at the beginning of the chapter, I carried out two student focus group interviews with fourteen children in total. According to Cohen, Manion and Morrison (2011: 435), group size fundamentally impacts the communicative encounter. Following the authors' recommendation, I opted for two interviews with seven children respectively. Equally to the semi-structured interviews with the teachers, a convenience sampling strategy was applied for selecting the young participants. Due to the fact that homogenous sampling in group interviews seems to elicit exceptionally valuable data (Dörnyei 2007: 144), the two group sessions were each conducted with seven students attending the same class. As can be drawn from table 2, respectively

Focus group 1 / interview 6			Focus group 2 / interview 7		
Nr.	Age	Gender	Nr.	Age	Gender
S1	13	m	S8	13	m
S2	13	f	S9	13	f
S3	12	m	S10	13	f
S4	12	m	S11	13	f
S5	13	m	S12	12	m
S6	12	f	S13	12	m
S7	13	f	S14	13	m

Table 2. Demographic information on the students

three female students and four male students joined the group sessions. Of the cohort groups of students, five students were at the age of twelve and nine of them were 13 years old, all of them attending a third grade of a lower secondary school in Vienna. Even if the groups seem homogenous at first, I attempted to select different characters by consulting their class teachers. With their assistance, both silent and extrovert, active and inactive as well as more and less technophile students were selected for the project to obtain varied data and draw a picture that is as representative as possible.

4.4. Setting and procedure

So far, the research interest, the applied research instruments and the participants have been described and discussed. This subchapter reports the procedure of the investigation in greater detail. The subsection is divided into two parts, firstly presenting the teacher interviews and secondly providing information on the implementation of the student focus group interviews. The data collection process was accomplished between September and November 2021.

4.4.1. Teacher interviews

After the interview guide had been designed, a date for a pilot interview with an additional EFL teacher was set. As recommended by Dörnyei (2007: 137), testing the interview guide in a pilot phase beforehand ensures that the questions actually target the research interest and allows the investigator to adapt the questions accordingly. The participant for this pilot study was an English and Geography teacher of a lower secondary school in Vienna. Afterwards, the wording of a few questions was adjusted and some probes were added to minimise the risk of misunderstandings and to receive responses as valuable and interesting as possible.

Regarding the interviews with the participants of the study, three of the five were conducted online while the other two were held in person. For the online interviews, the programme *Microsoft Teams* was used. After setting the scene, regardless of the interviewing taking place online or face-to-face, the respondents were given an introduction. To be more specific, I explained “the purpose, the scope, nature and conduct of the interview, the use to be made of the data, ethical issues [and] the likely duration of the interview” (Cohen, Manion & Morrison 2011: 426). Prior to commencing with the study, the interlocutors were reminded that there were no preferred answers for any of the questions and that they were expected to share and describe their individual experiences and opinions (Cohen, Manion & Morrison 2011: 426). Before proceeding with the interview, the researcher obtained some background information of the participants and thereupon started the recording for the spoken discourse (with the consent of the interviewees). The semi-structured conversations with the EFL teachers lasted between 26 and 43 minutes, as can be drawn from table 3. When it comes to single interview sessions, Dörnyei (2007: 134) advises to administer sessions with a duration of at least 30 minutes and a maximum of one hour. Except for two interviews, the spoken discourses were within the suggested time frame. The social interactions were conducted in German due to two main reasons. Firstly, the interviewer and the interviewees know each other and are used to conversing in German.

Teacher	Duration of interview
T1	35 minutes
T2	43 minutes
T3	26 minutes
T4	30 minutes
T5	28 minutes

Table 3: Duration of teacher interviews

Secondly, expressing ideas and conveying experiences in a foreign language might diminish the richness of the collected data, since different socio-cultural contexts evidently exert impact on interviews (Cohen, Manion & Morrison 2011: 421).

4.4.2. Student focus group interviews

The interviews with both student focus groups took place at a lower secondary school in Vienna. The interviewer and seven students respectively gathered around a table in an additional classroom. The space can be considered as a natural surrounding and offers little distractions; two aspects considered as promotive for an interview with children (Cohen, Manion & Morrison 2011: 433-434). I explained the aim of the interview and invited the children to be creative, think outside the box and give honest responses to the questions. Due to technical issues concerning the recording, only one student at a time should talk. The moderator and the interviewees agreed upon a hand gesture if the students wished to contribute to the conversation. This was executed successfully during the whole interview, thus, the students barely interrupted each other. The recommended benchmark for the duration of interviews differs in the literature, starting from the length of 15 minutes with young children (Cohen, Manion & Morrison 2011: 435) up to two or three hours for group interviews (Dörnyei 2007: 145). The student focus group interviews for this study lasted 32 and 39 minutes, respectively (cf. table 4). Throughout both interviews, the respondents acted focused and appeared intently to share their views with a slight decrease of concentration towards the end of the conversations.

Focus group	Duration of interview
FG1	39 minutes
FG2	32 minutes

Table 4: Duration of focus group interviews

The students' ambition about being interviewed and being able to share their thoughts combined with the interviewer's unobtrusive backchanneling helped to keep the interview on track and created a ceaseless flow. Additional to carry-on feedback in the form of one-word utterances, the interviewer provided reinforcement feedback by uttering phrases such as "*Genau, das klingt ja schon sehr gut*"¹ and "*Ja, finde ich eine gute Idee*"² (interview 6). The dynamics of the focus group interviews occasionally led to off-topic elaborations by the students. To ensure a continuing relevance of the responses to this project, the students sometimes needed a nudge to get back on track. In contrast to backchanneling signals, the moderator used negative reinforcement for

refocusing (e.g. *“Ok, es geht jetzt aber vor allem um das Lernen, wie ihr euch Lernen gut vorstellt“* (interview 7), *“Ok, das hat aber jetzt nichts mit Einrichtung zu tun. Überlegt mal, was hätten ihr gerne in der Klasse, wie fühlt ihr euch wohl in der Klasse?“*³ (interview 6)) (Dörnyei 2007: 14). Since children and adolescents tend to be distracted easily, attention focusing devices had to be applied once in a while (Dörnyei 2007: 143). In order to rekindle the respondents' interest and maintain the validity of the data, phrases such as *“So jetzt müsst ihr ein bisschen kreativer werden“*⁴ and *“Überlegt euch etwas, was wir noch nicht [im Klassenzimmer] haben. Ihr könnt euch alles wünschen.“*⁵ (interview 6) were articulated. In marked contrast to the one-on-one interviews and despite the students being talkative and keen to contribute to the conversation, the interviewer adopted a central role and functioned as somewhat of a facilitator and moderator of the discussion. At the final stage of the questioning, the students received some positive feedback on behalf of the teacher. The students seemed excited and satisfied, which manifested itself in questions whether their ideas would actually be implemented and realised in their classroom and at school.

4.5. Transcription and data analysis

After the conduct of the interviews, the collected qualitative data was prepared for further analysis. For that purpose, the recordings were transcribed. While transcription is necessary to make oral language accessibly to analysis, it can never truly represent what was being said in the first place, since certain aspects are highlighted whereas others are neglected entirely. It is in fact a scientific construction, which is intended to serve as a referential text for research purposes (Langer 2013: 515-516). Dörnyei (2007: 250), also mirrored by Langer (2013), adds that a transcript is found lacking to reflect the context of an interview. It is argued that the transcription process can already be considered as a first interpretation of the conversation. Transcribing spoken utterances and actions is regarded as an initial coding of the qualitative data (Dörnyei 2007: 250). Another crucial concern that is also significant for this study is the translation of dialects to standard orthography. As soon as a “speaker deviates from standard pronunciation, the transcription will clearly have a loss of information if that deviation cannot be recorded in standard orthography”, explain O’Connell and Kowal (2009: 242). In spite of the critical review, which also involves the omission of non-verbal aspects and contextual information, transcriptions provide a highly detailed and accurate verbatim record of an interview (Cohen, Manion & Morrison 2011: 537). It has proven to be exceptionally useful for further analysis of collected data. Hence, the

research tool was also selected for the present study. Every interviewee was attributed a pseudonym to ensure anonymity, and, in addition to the exact wording, non-verbal activities such as hesitations, pauses or laughs were registered and italicised in square brackets in the transcript (cf. appendix).

Once the recorded interviews had been transcribed, the gathered data was subjected to a systematic analysis. For several reasons that will be presented in the following, qualitative content analysis was selected as an appropriate method. First of all, this allows for the copious amounts of written data to be reduced to a far more manageable portions. Secondly, it allows the researcher to link the contents of the interviews with theoretical concepts. Namely, coding the empirical data requires categories which, following a deductive approach, are based on theoretical constructs or areas of interest. Nonetheless, the categories can be modified throughout the coding process (Cohen, Manion & Morrison 2011: 559). Thirdly, qualitative content analysis aims at scrutinising texts and comprehending the meaning behind the utterances of spoken discourse. In other words, the method can be described as “a form of analysis in which an understanding and interpretation of the text play a far larger role than in classical content analysis, which is more limited to the so-called ‘manifest content’” (Kuckartz 2014: 41).

As a next step, the gathered communication material was coded, which is a core feature of qualitative content analysis (cf. appendix). Pieces of data that contain crucial information and ideas were labelled according to specific categories. Depending on the richness and the contents of the text chunk, more than one code can be ascribed to the same passage. For this project, some categories were deduced from underlying theory and defined in advance, and some were altered in relation to the accumulated data. Taken as a whole, coding enables the researcher to obtain an overview of the relevant ideas addressed in the interview. Similar information can thus be identified, searched for and retrieved effortlessly (Cohen, Manion & Morrison 2011: 559). In the following chapter the analysis of the teacher and student interviews will be presented.

5. Results

The following subchapters are concerned with the description of the results of the one-on-one interviews and the student focus group interviews. In a first step, the views and attitudes of the EFL teachers are presented in subsection 5.1. Subsequently in subsection 5.2., the lower secondary school students’ perceptions are displayed and

explained. The structure of the chapter follows the research questions (chapter 4.1). However, it is not until chapter 6, the discussion, that the teachers' habits and understandings are contrasted with the students' views and ideas.

5.1. Teachers' attitudes and perceptions

The first question of the interview sought to disclose how the physical environment in the teachers' schools is configured and further aimed at capturing the circumstances to contextualise the responses. Three of the five interview partners hinted that their workplace was a modern and newly built school, whereas T2 and T3 are currently teaching in an old school building. The typical classrooms of the newly constructed schools are described as bright, transparent, open and modern (T5), are equipped with a smartboard and a few whiteboards, a computer and automatic blinds (T1, T4, T5). In contrast to that, T3 considers his school as antiquated as he claims it being outdated. Regardless of the buildings' ages, the classrooms are all similar in their setting and characterised as traditional. The front-facing desks and chairs of the students are arranged in rows, viewing a board and the teacher's desk. Even though in T5's English classrooms the children are placed on single desks, which could be set alone, they are set in rows next to each other. With respect to the number of students, by teaching approximately 18 students at once, T1 is an exception to the other participants. The EFL class sizes of the remaining four teachers range from 22 to a maximum of 25 learners.

5.1.1. Use of physical settings beyond the traditional classroom

The second set of analyses examined the teachers' practices concerning the use of the physical spaces beyond the traditional physical classroom. This chapter presents the practices of the EFL teachers and explains which locations are used for English lessons and for what purpose. For various reasons that will be elaborated subsequently, physical spaces outside the classroom are reportedly used only as a rare exception. T3 can be marked as an outlier for the present matter, since she confidently asserts to integrate corridors, the library as well as the schoolyard. Especially the English library with its diverse materials, books and games is considered beneficial for language learning ("Ich nutze Gänge. Wir haben eine Englisch Bibliothek, die nutze ich manchmal und im Sommer unterrichte ich gerne im Schulhof."⁶ (T3)). Not as proactive as T3 concerning the use of the physical environment is T2. However, he and his colleagues use the so-called group rooms and the library to split the students

into two groups and teach EFL in those smaller classrooms. Thus, half of the English class does indeed experience a change of location, even though the teacher clarifies that the English lessons in the group rooms are teacher-centred and taught in the manner of a typical language lesson. Nonetheless, in addition to the change of rooms, a glasshouse in the yard is taken up on occasion for the English lessons in the summer months. It is located in the courtyard in between two school buildings and is furnished with a movable whiteboard and a flip chart board, among others. T2 further states that he is inclined to include the outside space, especially in the warmer months and use the seating possibilities there. ("In den Sommermonaten [gehe ich] teilweise auch mit den Halbgruppen raus, weil es auch draußen Holzbänke und -tische gibt, auf die wir uns setzen können und dann können wir draußen arbeiten"⁷ (T2)).

Even though the other three interviewees seem to be aware of the opportunities beyond the classroom, they barely ever seize the chance to occupy the accessible spaces for EFL classes. Their schools offer for example corridors, additional rooms, rooftop terraces, gardens and open spaces as well as a pond nearby (T1, T4). Nevertheless, the teachers scarcely deploy the physical spaces for language teaching ("Für den Spracheinsatz weniger, mehr nutze ich es im Rahmen des Informatikunterrichts" (T4)). Hence, the corridors and additional rooms are used for subjects other than English, namely digital education and music (T1). However, T1 adds that every once in a while ("einmal in zwei Monaten"⁸), the corridors are implemented in the EFL lessons. Lastly, T5 states that, except for rare occasions in the summer when he leaves the classroom for a short activity on the deck or in the garden, he always teaches in the traditional surrounding.

The respondents cite different purposes for integrating certain spaces beyond the classroom. Those are synthesised in the following. The teachers report using corridors and other spaces beyond the normal classroom setting pre-eminently for self-guided learning. The data suggests that individual, partner or group work are applied while using open spaces. Teachers refrain from implementing teacher-centred activities when leaving the classroom, much rather, the lessons are student-centred (T3). For instance, T3 allows her students to use corridors and seating corners for reading periods ("[W]enn es darum geht, dass Kinder etwas lesen, oder wenn wir gerade ein Buch lesen, nutze ich es auch für Einzelarbeit, aber kaum eigentlich angeleiteter Unterricht in anderen Räumen"⁹ (T3)). Moreover, amongst other areas, the school garden is used for the preparation of presentations. In the event of completing

worksheets and self-guided learning, the instruction-giving process takes place in the classroom beforehand (T3). If the hallways are incorporated in T2's lessons, his colleagues and he prepare two to three workstations there, which can be attended and finished independently by the students.

Apart from different individual or group activities, the spaces outside are also occupied for fun puzzle hunts (T1) or speaking activities such as vocabulary games (T5). T4 usually omits leaving the classroom and rather uses the separated cube in the classroom for group work ("Wir haben zusätzlich diese Integrationsnische im Klassenraum, also sprich, das ist ein abgetrenntes Abteil"¹⁰ (T4)). If working on corridors or on additional desks in the classrooms is implemented, the students pursue dynamic group activities (T4). T1 adds that the collaborative correction process and final speaking activities are usually conducted back in the classroom as a teacher-centred sequence. Finally, another crucial aspect is highlighted by T5. If the design of the building allows it in terms of supervision, individual pupils can be situated in the hallway to study separately. This happens for two main reasons, a) as a result of disciplinary issues and b) for the promotion of certain learning fields (T5).

5.1.2. Evaluating the change of location

In order to shed light on the perceived value of changing location, the current study identified benefits and drawbacks of using alternative spaces at school. Apart from T5, the candidates express positive feelings towards leaving the classroom. The advantages named by the interviewees will be displayed first, followed by the presentation of allegedly negative aspects.

First and foremost, the teachers unanimously believe that the change of location improves the learning situation for the children. T1 notes that the actions in the classroom are usually teacher-centred, possibly even tense. This is less the case for a teaching setting beyond the traditional classroom, in fact in these situations the formation of the class resolves and the pressure is diminished ("dieses Klassengefüge ein bisschen aufgehoben und dann nimmt das auch irgendwo den Druck heraus"¹¹ (T1)). The change of location is appraised as a successful manoeuvre to eschew the IRF cycle (T1). T4 accords and supplements this comment by implying that in alternative spaces, the students are not obliged to sit in rows as in the classroom, which is presumably more comfortable for them.

Secondly, leaving the classroom setting is regarded as achieving a higher cognitive value, since it reportedly motivates the learners, who seemingly have more

fun (T2) and as a result, the output is greater. This coincides with T3's views, who enthusiastically expressed her beliefs.

Ich glaube, dass es voll positiv ist für die Motivation von Schüler und Schülerinnen, weil sie dann oft das Gefühl haben, dass sie dann selbstständig, dass man ihnen etwas zutraut, und sie das Ganze ein bisschen freier gestalten können, als wenn sie in der Klasse sind. Und zum Beispiel bei uns mit der Englisch Bibliothek ist das, wenn wir dann gehen, dann ist das wirklich etwas Besonders und dann freut es sie auch, weil die halt wirklich schön hergerichtet ist, und ja, das ist [zögert] keine Belohnung, aber schon irgendwie.¹²

In addition to an increased participation in the lessons (T3), potential confounding factors are inhibited. The fresh air, particularly during the pandemic (i.e. breaks from wearing masks), is seen as wholesome for the students and might create a more cheerful mood than possibly stifling air in the classroom (T2). T2 makes another point when saying that movement is promoted through exiting the classroom. As a matter of fact, the students shall move around freely during the lesson. Besides, open spaces entice with the possibility of using them for active games and exercises. Furthermore, the students are encouraged to do self-paced work, which might encourage independence and autonomy (T2). Addressing the issue of whether it can have a positive impact if the pupils pursue self-guided learning, T3 adopts a clear position and believes in the reinforcement of the attitude towards learning. Even though T4 is sceptical about self-guided learning being appropriate for everyone, the points made shall be recapitulated in his words:

Prinzipiell ja, für Kinder, die selbstständig erzogen wurden, absolut. Absolut von Vorteil, wenn sich die selbstständig Wissen aneignen. Warum? Weil dieses Wissen, das man sich selbst aneignet, viel, viel besser haften bleibt, als Wissen, das man von irgendwem vermittelt bekommt.¹³ (T4)

To recapitulate, he argues that knowledge that is acquired independently and autonomously will remain the longest.

Another reason given is that the use of spaces beyond the classroom manifests that learning is not bound to the classroom. Rather, it fosters the feeling in students that their actual environment is a source for learning as well. This orientation towards the real world might stimulate the learning process (T2, T4). T2 adds that school external surroundings might inspire a different feeling ("das Gefühl, dass es sich mehr auf die Lebenswelt bezieht und nicht so eine abstrakte Unterrichtssituation ist"¹⁴) and suggests to even leave the school grounds and use the neighbouring surroundings for language teaching and learning. The interviewees advocate that, under certain

premises, present objects, spaces and even plants are implemented in the EFL lessons. The teachers even go one step further and address the issue of field trips such as visits to a museum or trips to English-speaking countries (T2). Explicitly, it is presumed that class outings are indispensable, and drastically improve the language learning process (T2, T4). Reverting to teaching on school premises, splitting the class into two groups is perceived as highly advantageous. Firstly, the number of students is decreased, which probably results in a calmer and more attentive atmosphere and secondly, two of the five teachers repeatedly emphasise the expected potential of a change of location, be that only for half of the class. To sum up, participants are convinced that using spaces beyond the classroom is good practice and beneficial for the learners, regardless of it being group rooms, hallways or the school garden (T2, T5).

Beyond the cited benefits for teaching and learning, several reasons are identified that hinder teachers from utilizing the available spaces. The first detected disadvantage of leaving the classroom is stated by T1 as relating to the chaos of moving outside (T1, T5). T3's mindset also corresponds to that ("Oder einfach auch alleine der Weg zum anderen Ort ist oft schon eine Schwierigkeit"¹⁵). By the same token, practice makes perfect, namely, if changing teaching location is implemented as common practice, the students may alter their behaviour accordingly (T1). Whilst T3 is inherently in support of escaping the traditional classroom, she stresses the need for trust in the class needs to move location. She stresses that there are indeed students with whom she would rather remain in the original setting (T3).

Even though T1 appreciates an attractively designed building with friendly corners, her view contains traces of doubt. Her lack of faith lies in the possibility that the children may get the wrong impression and become too comfortable. Paradoxically, one of the teachers is less concerned with the excess of comfort, but rather criticises the deficiencies concerning the furniture at his school site. The capacities to change rooms are restrained by the architecture of the building.

Es ist alles sehr verwinkelt, die Gänge sind sehr eng, man sieht aus den Klassenzimmern nicht wirklich gut auf den Gang raus. [...] [Ich kann] eigentlich überhaupt nicht beaufsichtigen, was die [Anm.: Schüler*innen] da draußen machen. Wenn es da jetzt so Glaswände gäbe, wo man wenigstens ein bisschen raussieht oder so Oberlichten oder irgendwie Fenster, innenliegende Fenster, wäre es natürlich auch möglich, dass man das viel mehr nutzt [...], aber das geht einfach aufgrund der Architektur bei uns nicht, weil man sonst die Aufsichtspflicht verletzen wird.¹⁶ (T2)

Akin to the hallways, the library lacks a readers' corner and is, thus, not attractive for an enjoyable study or reading session. With regard to the issues of supervision, it is stated that team teaching is fundamental to enable smooth and controlled learning on the corridors (T2). T4 explains that he only implements activities in corridors in team teaching lessons, or he uses the separate cube in the classroom to be able to supervise the students. T5 cites a strenuous effort as one main reason for omitting to leave the classroom. The teacher argues that he genuinely desists from grouping the class and seeking ideal learning spaces on the school site because it would require more coordination between the EFL colleagues. T5 views changing location as an additional effort for team teachers, a source of disturbance and an extra organisational burden (T5). Another conflicting theme considered as pivotal surfaced in interview 2. In the account it is demonstrated that the external environment is a source of assorted disturbing factors. Interferences such as noise of other students, from streets or construction sites may impair the concentration and the attention of the students. The other teachers also voice their concerns by stating that students of different classes distract each other in case different classes utilise corridors, terraces or school gardens, in particular in the summer months (T2, T4, T5).

Beyond the mentioned extrinsic causes, the lack of ability to study autonomously the learning process. There is a general consensus among the teachers that using physical spaces outside the classroom is closely intertwined with self-guided learning (T1, T3, T4). However, many students in lower secondary schools in Vienna seem to show a lack of skills in such areas as working self-paced and autonomously. T4 encapsulates that in many cases, the underprivileged socialisation ahead of school exacerbates the situation ("Ich bin überzeugt, dass es für viele nicht von Vorteil wäre bei unserem Schulklientel. Warum? Weil die Vorsozialisation nicht gegeben ist, dass diese Kinder frei, selbstständig etwas erarbeiten"¹⁷ (T4))

. Particularly, the educational requirements need to be adapted to the abilities of the students, many of them growing up in socioeconomically deprived households. This, by all means, is dependent on the location of a school in the city and its commuting area (T4).

Finally, another reason for the lack of own initiatives stated in the interviews is the omnipresence of COVID-19. The ever-changing measures and the prohibition of mixing different classes restrain the possibilities to depart the classroom and is related to exertion (T1, T4).

5.1.3. Influential aspects in the classroom

For a variety of reasons, it is not always possible to use spaces beyond the traditional classroom. Since children and teachers spend the majority of their time at school in those classrooms, it is only logical to create an environment that facilitates language learning and teaching. One goal of the present data analysis is to determine whether certain aspects in the physical classroom are already considered as useful, which factors are categorised as disturbing and whether the teachers have ideas for an ideal learning environment. Thus, the teachers elaborate on existent aspects that in their perspective are a) of an enriching manner or b) of a disturbing nature. This chapter will also outline further wishes and ideas of the teachers for an ideal ELT classroom.

5.1.3.1. Positive factors

One crucial feature of an adequate learning environment is light and its functionality. All the consulted teachers prefer bright spaces for the purpose of carrying out tasks accurately and comfortably. Except for watching videos or film clips, broad daylight is favoured for the EFL lessons (T1). In particular, recently built schools offer friendly spaces that are flooded with light. Additionally, automatic blinds, are installed to cover the windows (T1, T4, T5) instead of curtains (T2).

Another compelling factor, the teachers' desire for good air quality and change of air, can be easily accomplished by ventilating the classrooms. T1 and T4 report positively of an automatic ventilation system in their schools, whereas T5 simply keeps one window open to allow fresh air in. One interviewee praises the direct access to the terraces from some classrooms and corridors (T4).

When it comes to noise, the teachers all prefer a calm and quiet environment. Even though all favour silence in the classrooms, T3 states that she likes to hear sounds from adjacent classrooms because it creates a vivid atmosphere and might strengthen the students' motivation. Concerning the quiet, the advantage of a school site on the outskirts is highlighted by T4. Especially in the summer months, it can be gruelling to study and teach with permanently present noises originating from the streets.

With regard to the seating arrangement during EFL lessons, teachers were asked to describe their preferred structure. Teachers were undecided in this aspect: Basically, they wish for open structures and wider space for more flexibility such as moving around the tables, which will be explored in greater detail in subsection 5.1.3.3., but currently their students are sat front-facing (T1, T2, T3, T4). The desks in the EFL

classes are commonly arranged in rows, which are, apart from rare partner or group work situations, usually not moved. According to the respondents, forming clusters of a few tables facilitates the communication for group activities (T2, T3, T4). One educator is deeply satisfied with the single desk system, as the tables can be arranged alone as well as in pairs, rows or groups (T4). No matter if the tables are placed in rows or in a U-shape, as long as the students' line of sight is to the front and the teacher is present for them, T5 seems to be confident.

5.1.3.2. Negative factors

As was briefly broached above, the educators feel constrained by the limited space in their classrooms and further disapprove of the unavailable liberty of movement in the classroom (T1, T2, T3, T4). To put it in a nutshell, T1 comments that she would like the classroom to be more spacious ("wenn ich zumindest hinten mehr Platz hätte, oder vorne mehr Platz wäre, dass sie [Anm: die Schüler*innen] sich freier bewegen können im Klassenzimmer, und nicht aufpassen müssen, dass man überall drüberstolpert"¹⁸).

Secondly, several teachers express negative feelings related to lighting issues in the classroom. Despite the fact that they identify themselves as advocates of the installed smartboards and the bright classrooms, one particularly prominent concern is voiced, namely that sunlight is reflected on the large screens and makes it almost impossible for the learners to scan the content on the board (T1, T4, T5). Paradoxically, the automatic blinds are mentioned as a factor of disturbance too. As soon as the altitude or the strength of the sun changes, or the wind velocity increases, the blinds start to close automatically. Not only does the unintentional closing shield the daylight, but it is also noisy and distracting (T1, T5).

Touching upon the topic of air and temperature, T4 hints an inconvenience caused by the air circulating system in the school building. Apparently, the temperature is freezing in winter and seems to hit high degrees in summer, which gives cause to discontent among colleagues and students. The respondent adds that some children even wear jackets in the colder seasons ("Also wir haben Klassen gehabt, da mussten die Kinder mit der Jacke drinnen sitzen, weil es so kalt war, vor allem im Winter. Und das ist dann natürlich störend. Aber wie gesagt, das liegt dann natürlich nicht an uns oder an der Klasse, sondern das liegt dann am Schulstandort oder am Versorger des Schulstandorts"¹⁹ (T4)).

Considering sound issues, the respondents cite two main themes. For one thing, extrinsic noises from the urban surroundings such as (public) means of transport or

construction sites may spoil a calm atmosphere. Clearly, this does not hold true for all city schools, but is dependent on the neighbouring traffic (T2, T4). In accordance with that, T3 hints that the noise impedes opening windows even though fresh air is essential for learning. For another thing, the teacher mentions sound coming from the hallways and other classes ("Ich finde auch diese Durchzugsklassen oft schwierig. Wenn Klassen oft so gebaut sind, dass dann alle Kinder vorbei müssen [...], dann ist da immer ein Wirbel"²⁰ (T3)). As a result, the doors of those particular classrooms must stay closed (T3).

Generally seen as an enrichment for teaching, technological devices, in particular the smartboards, occasionally bear challenges for the educators. Reportedly, the teachers face struggles in case of technological malfunctions. For instance, sudden complications with the smartphones or possible issues with mobile phones or computers require flexibility and spontaneous changes of plan (T1). T4, as a computer enthusiast, complains about the quite basic functions of the smartboards and mourns the more efficient devices before they were exchanged to other models.

Further negative constraints concern the architecture, the furniture and the number of students in an EFL class. The former aspect mainly relates to elderly school buildings, which are often contorted and confusing. The teachers prefer open and overseeable hallways and areas (T2). Moreover, comfortable pieces of furniture such as sofas, as well as a decrease of student quantity in an English lesson are seen as entailing a much more pleasant environment and promote the students' learning process. Conversely, the current situation at the respective lower secondary schools is nowhere near ideal. The schools lack suitable furniture, and the teachers need to teach up to 25 students at once (T2, T4). Lastly, T5 indicates that the bell in his school is too quiet and almost unnoticeable in multiple rooms. Yet, it is the bell whose purpose it is to indicate recess between the lessons which is the reason why the teacher urges to increase the volume of the signalling sound (T5).

5.1.3.3. Ideal learning space

After having discussed positive and negative aspects of physical spaces, this section aims at capturing the sets of beliefs and visions of ideally constructed EFL learning spaces. First and foremost, the provided insights show that the educators please to alter various aspects about the available physical spaces. The size of the classrooms was the first matter of discussion, indicating the importance attached to it. In this sense, the teachers request considerably larger classrooms and, thus, more space for

language learning (T1, T2, T3, T4, T5). Bigger rooms are seen to facilitate movement in the classroom, simplify the implementation of group work or self-directed and open learning (T1) and offer a greater range of seating possibilities (T2). T3 goes one step further and requests an additional room that is affiliated to the classroom, which can for instance be used to split the students into groups.

Similar to the size of classrooms, the lighting seems to be crucial for ELT. In the interviews, teachers stated that bright spaces and adequate lighting are desired (T2, T4). Furthermore, the teachers allude to the interdependence of comfortable and multifaceted seating options and the students' motivation for learning. The data suggests that the interviewees wish for the learners to be able to take up a correct ergonomic position during the lessons. Height-adjustable and moveable pieces of furniture as well as desks and chairs of different forms and sizes might serve the purpose (T2). In addition, for both lessons or the breaks, the offer of convenient sofas, armchairs and flexible furniture in the classrooms, along the hallways, decks and school gardens needs to be increased (T2, T3). Comfort and flexibility boost the teachers' willingness to foster and the students' eagerness to perform independent and self-directed learning:

[E]infach ein Klassenraum, der nicht so fixiert ist, wie die jetzigen Klassenräume, sondern wo man alles irgendwie leichter umbauen kann, wo das irgendwie auch ein bisschen ermutigt, dass man dann Aktivitäten macht, wo man nicht zuerst fünf Minuten umbauen muss, weil alles so stabil ist, sondern irgendwie das ein bisschen schneller, flexibel gestalten kann.²¹
(T3)

In addition to that, T1 voices the idea of a chatting corner in the classroom, which can serve as a possibility of retreat in breaks, but would also be useful for regular EFL lessons (e.g. speaking activities). A somewhat contrary notion stems from T5 who highlights that the most essential factor in the classroom is that the children face the board and the teacher. Nevertheless, T5 also mentions the benefits of equipment which allows pair or group work (see also T3). In relation to a highly contemporary issue, the ideal classroom provides students with state-of-the-art technology. The provision and use of all kinds of devices including smartboards, computers and tablets permits teachers to prepare the students for the future, since technology will most likely play an essential role in their forthcoming jobs (T2, T4).

Another interesting aspect, feasible or not, emerged in interview 1. T1 suggests an extra room that is solely dedicated to the English language. Based on the concept

of laboratories for chemistry or biology as well as art rooms, the idea is to create inspiring surroundings and a thriving atmosphere for language learning.

Das wäre dann wie so einen Lerninsel, wo die Kinder halt auch in den Pausen die Möglichkeit nutzen können. [...] Und da gibt es vielleicht englische Zeitschriften für Jugendliche, die sie sich immer durchlesen können. Oder Spiele, mit englischen Beschreibungen zum Beispiel.²² (T1)

This idea would integrate English games, reading materials, comfortable furniture, cozy carpets and curious students (T1). Correspondingly, T3 is desirous of using the exterior for language teaching. T3's ideal is to have direct access to terraces or gardens from the classroom. Furthermore, planted areas as well as adequate seating would assist in creating a pleasant study and teaching area (T3).

A final proposition made by T1 merits to be mentioned. After the request of thinking outside the box, the expansion of class time is suggested. It is repeatedly hinted that 50 minutes are a fairly short time span. Particularly if the classroom is left for another learning environment, the remaining time for teaching is not enough (T3). All in all, the respondents cite different exemplificatory factors that fit their ideal conception of a classroom or school. To summarise, the interviewees first and foremost wish for a modern and student-friendly architecture that allows learners to study in a comfortable and promotive environment.

5.1.4. Use of virtual spaces

The second main research question seeks to answer in how far the teachers use digital learning for ELT. This section aims at displaying the parameters and conditions in the individual schools and classes. The circumstances in the school buildings of three teachers are similar (T1, T4, T5), whereas their situation differs from the remaining two (T2, T3). The former state that their schools are equipped with smartboards in all classrooms that are connected with computers to facilitate the operation. Additionally, portable devices are available for students and teachers. Specifically, T1's school provides 25 laptops for each grade, which can be moved to the classrooms in a small trolley. Akin to that, T4 reports that at his school, two batches of 25 laptops in a box are available, while T5 also informs me about his well-equipped school. In addition to the loan units, the students of year 5 and 6 at the school of T4 have been equipped with tablets of their own. T1 conveys her enthusiasm as follows:

Manche Klassen haben mittlerweile auch eigene Laptops bekommen, das ist extrem cool. Ich habe mir nie gedacht, dass mir das gefallen wird. Ich habe selbst einen Laptop von der Schule bekommen und muss sagen, ich

finde es richtig gut. Seitdem mache ich auch viel, viel mehr mit den Kindern am Computer.²³ (T1)

Proceeding to the teachers appointed at less modern schools (T2, T3), the boards in place there have not been exchanged with digital versions yet. Nevertheless, the installed projectors and the attached computers in the lower secondary schools' classrooms provide access to online spaces at any time. To T2's regret, his schools' only computer room provides solely 16 devices, which is why in classes of up to 25 students, the digital equipment has to be shared. The interviewee clearly states that his school is equipped very poorly. Likewise, merely one computer lab is existent at T3's school, although up to 30 devices are accessible at once, which are at least sufficient workstations for each student. With regard to tablets and laptops, T2 mentions a digitalisation project that is to be implemented in the future. As mentioned also by T4, first and second graders of T2 will also receive tablets for their own use from the government. When it comes to smartphones and computers in general, the external circumstances seem to be somewhat akin in all of the lower secondary school students' households. The majority of the children own a smartphone, while access to a laptop or a computer is still rare (T2, T3, T4, T5), excluding T1's students. T1 estimates that during lockdown, 18 out of 25 students were able to work on a laptop. At T4 and T5's schools, the lack of devices owned by students is resolved readily, since, as mentioned above, several classes received tablets from school for distance learning during the lockdowns. In how far the possession or the provision of a device impacts the implementation of virtual spaces in the EFL lessons is elaborated in subchapter 5.1.4.2.

5.1.4.1. The teachers' purpose of using digital devices

The teachers were invited to illustrate their standard use of digital spaces and devices for the English language lessons. First of all, the interviewees highlight their regular use of digital spaces for ELT. T1 and T4 include digital devices on a weekly basis, T3 is determined to do digital work every fortnight whereas T2 shows a firm commitment and defines his use as regular. The devices are used by T2 with the following precondition: team-teaching in the respective EFL lessons. T5 can be considered as an exception. He claims to be a fan of analogous work of his students and practically never uses virtual spaces for ELT. Besides using the online and app version of the English books *More*, which are visualised via smartboard, he refrains from using digital tools (T5). The other teachers are enthusiastic to offer miscellaneous digital activities.

The following applications, programmes or websites are named and used by one or more teachers in relation to the use of virtual spaces:

- a) *HELBLING e-zone*
- b) Preparing presentations
- c) Internet research
- d) Online dictionaries
- e) *English4u* website for grammar exercises
- f) *LearningApps.org*
- g) English world news for students (www.newsinlevels.com)
- h) *Kahoot!*
- i) Online quizzes
- j) Word field websites
- k) Writing and portfolio tasks
- l) *Microsoft Teams* as communication tool

Two of the five teachers mention that they use the *HELBLING e-zone* to do interactional online activities at school or at home. The educational learning platform provides complementary activities to the English book as well as cyber homework. After the students have completed the exercises, their score is displayed (T1, T2). Classes can even conduct revisions online (“Wenn ich eine Unit fertig habe, mache ich eine Revision auf der ezone mit ihnen”²⁴ (T1)). T2 stresses that they sometimes split the class in case of team teaching in order to work virtually. Half of the students leave the classroom for the computer room where they sign on the *HELBLING e-zone* and study online (T2).

Either as a short introduction or as an immersion into a topic, working on digital devices enables researching on the Internet as well as preparing presentations. Both MALL and CALL are mentioned in this respect (T1, T2, T3, T4). Furthermore, online dictionaries and various websites that offer grammar activities are willingly employed in the English lessons (T2, T3, T4). It is important that the web pages are easily accessible and applicable to the students and offer distinctive grammar or vocabulary exercises. When it comes to distance learning or studying at home, the students need to take screenshots so that the teacher can monitor their progress. Another website mentioned is concerned with current affairs, ideally edited for different language levels. On the webpage ‘News in Levels’, the reader encounters a wide range of articles covering the latest news tailored for different proficiencies (“tagesaktuelle Nachrichten in der Form von reading activities aufbereitet [...], dann kann man direkt auf der Website dann eben die Artikel lesen und dazu dann Aufgaben, also Reading activities machen”²⁵ (T2)). Concerning the implementation of digital learning, it is emphasised

that the lessons in the computer rooms are not necessarily held online as a whole. For instance, while grammar exercises might be completed online as individual work, theory explanations or other introducing activities take place verbally and in a teacher-centred mode. Similarly, follow-up activities happen in the form of speaking or are introduced by the teacher on the whiteboard in the computer room (T2).

Another interesting aspect for digital teaching are online quizzes and the game-based learning platform *Kahoot!*. The latter invites students to become active and offers playful vocabulary quizzes. Similarly, word field exercises encourage the students to actively take part in the lesson by typing in words on their mobile phones, which then appear on the shared screen for everyone to see (T3). Digital devices can also be applied for the promotion of productive skills such as writing. T4 happily lets the students use their devices to produce texts for portfolios or presentations.

Finally, the programme *Microsoft Teams* is applied as a tool to communicate and share contents (T1, T4, T5). During the distance learning phase, the *Microsoft 365* platform was widely used for briefings. However, in the context of EFL lessons with physical presence of all involved parties, guidance is often given verbally in combination with digital instruments. For example, individual steps are explained orally and shown simultaneously via the projector. Sometimes the students receive spoken instructions by the teacher first, but obtain them online afterwards (T1, T2, T3, T4).

5.1.4.2. Assessing the use of virtual spaces

Having discussed the teachers' specific use of digital media, this chapter seeks to answer what advantages and disadvantages are perceived by educators in consideration of MALL and CALL. First and foremost, the data clearly captures the conviction that the use of virtual spaces strengthens motivation and stimulates fun and interest of students. According to the teachers, two major sources of increased motivation and enjoyment are that the learners are allowed to a) work on a device and b) do that on their own (T1, T2, T3). On top of it, the use of digital devices ties in with the students' private applications and thus establishes a link to their own reality and prior (technical) knowledge (T2). On these grounds, using the Internet and networking is associated with entertainment and it is assumed that this feeling is transferred onto school related work as well. Reports from students and parents show the interviewees that homework is perceived as much more pleasing when working in virtual spaces (T2). The second crucial benefit is that the children can work individually and pursue self-paced exercises. Hence, the progress in learning is adapted to the individual,

which might arouse feelings of accomplishment and autonomy (T2, T4, T5). Thirdly, performing exercises online can have a tremendous impact on the technical know-how of the users. The interviews exhibit a keen awareness of the teachers concerning the significance of computer-based skills and expertise. In the era of digitalisation, this goes hand in hand with the ability of dealing with media and the Internet (T1, T3, T4, T5).

Concerning the mode of conveyance in EFL lessons, digital media allows a multimodal visualisation. T1 points out that the pupils are usually attentive and fascinated as soon as anyone except for the teacher explains a subject matter, in real life or via projector. This clearly speaks for an implementation of digital media. Furthermore, the virtual mode is associated with flexibility, modernity and relatedness to current news and affairs. It allows varied activities and quick switches between applications and digital tools (T3, T4, T5). It might also simplify the work of the teachers. For one, online tools such as Grammar websites or the *HELBLING e-zone* support the teacher with testing and correcting as well as the evaluation. Evidently, the teacher receives an overview of the students' proficiency and possible knowledge gaps (T1). The use of digital resources is further claimed to be a sustainable mode of teaching. Contrary to print-outs, worksheets stored on a digital device or in a cloud can be adapted easily and reutilised. Moreover, it is effortless to access contemporary pictures and videos (T4).

Another fundamental aspect is the positive effect on the language learning process. For instance, students can be directly confronted with the output of native speakers. An example given by T3 is concerned with watching, listening to and producing vlogs. As an example, their students were introduced to book vlogs on *youtube*, on the other, they had to produce one themselves:

[Die Schüler*innen hatten] dann auch noch die Aufgabe, selbst so einen Book vlog aufzunehmen und waren da natürlich auch gechallenged, die Sprache, die sie in diesen Book vlogs aufgeschnappt haben und die Phrasen, die sie dort gehört haben, selbst zu verwenden.²⁶ (T3)

This encounter with naturally occurring language is considered vital since the EFL school books often adopt contrived conversations and phrases (T2, T3). T4 goes as far as to say that virtual spaces are the ideal environment for acquiring English. Basically, the entire digital world is connected in English, starting from the coding language through to communication on the Internet. This, in turn, might reflect on students' rating of the language as it is unambiguously found in private and

professional contexts (T4). Language acquisition supported by digital media and online applications may also have repercussions on the learners' personal behaviour at home ("Sie merken, dass sie das auch zuhause machen können"²⁷ (T3)). This is acknowledged by T5, however, they add sceptically that students of full-time schools barely study for school at home, which probably also holds true of using digital media for language acquisition ("gerade an der Ganztagschule die Kinder zuhause außerhalb des Unterrichts eben wenig machen werden für den Unterricht und diese digitalen Medien einfach nicht nutzen"²⁸ (T5)). In light of the pandemic, a progressed digitalisation of lower secondary schools smoothes the adjustment to distance learning. Contacting and communicating with students, preparing and providing live lessons and teaching children who are capable of applying certain programmes is seen as a game-changer (T3, T5). Finally, T1 speaks in high terms of the digital practices at her school. The laptops are transported to the classroom with trolleys, which is reported to be perfectly comfortable and applicable as the convenient handling facilitates the use of digital devices in English lessons.

Despite these benefits, teachers also report disadvantages associated with the use of digital devices in the school context. The most important factor is that the underlying circumstances need to be adequate for the use of digital media. Hence, equipment that is at best up-to-date and portable (T1) is a prerequisite for working online. Unfortunately, T3's implementation of virtual spaces suffers from an outdated set of devices. A low number of tools and limited space makes virtual teaching seem rather unappealing (T3). In addition, deficient digital skills on part of students or perhaps even on that of the teachers hamper the handling as well (T3, T5). One point of criticism concerns the tertiary education, which neglects lesson planning within a virtual framework (T3). Difficulties also arise during the attempt to use programmes or apps. The interviewees lament over the distraction the Internet holds ready for the users. It is challenging for both parties, teachers and students, to keep the learners' focus on a task instead of on distracting advertisements, social media or other appealing websites (T4, T5). Corresponding to that, the Internet frequently exhibits grammatically incorrect language and so is inadequate for language learners. T2 explains this downside so: "[D]ie Kehrseite, dass [...] die digitalen Medien auch Zugang zu Sprache ermöglichen, die vielleicht, wenn man es von der Grammatik her betrachtet, jetzt nicht richtig ist"²⁹. Thus, the teachers need to be attentive, spread awareness and monitor the children accordingly to avoid the access to pages with age-

inappropriate language (T2). Another key problem of using technical devices lies in the possible negligence of the basics. Two teachers firmly advocate for a consolidation of fundamental skills such as orthography (T4, T5). One of them expresses his concern and criticism as follows:

Noch ein wesentlicher Kritikpunkt, wir sind heute teilweise so weit weg von den Basics. Da rede ich von Satzbildung, Vokabeln, aber jeder daddelt auf irgendwelchen digitalen Endgeräten herum. Ob das zielführend ist, wage ich auch zu bezweifeln. Also ich glaube, wir müssen wieder eine analoge Basis schaffen, bevor wie in die Digitalisierung gehen können.³⁰ (T4)

A further issue stated by T4 is the additional effort that goes into lesson preparation. Although the Internet is seen to accelerate many processes (T1, T5), this interviewee points out that creating and updating digital material is very time-consuming (T4). Finally, the different degrees of motivation among EFL learners need to be taken into account. T5 is convinced that some effort and willingness needs to be discernible in order to get the students working. The change to digital devices will not automatically grant their autonomy. The lack of motivation also affects online behaviour at school and at home. Even though the children and teenagers might be aware of the offer on the Internet, realistically they will not make use of them beyond the EFL classroom (T5).

5.1.4.3. Future changes

This section aims to draw a picture of the interviewees' attitudes towards changes in the future. With regard to the current situation, i.e. the progressing digitalisation and the distance learning phases as a result of the COVID-19 pandemic, the teachers were asked what kind of shifts they have already experienced and to what extent digital contents will be implemented in their EFL lessons in the future.

One main issue named is that the working hours have become somewhat more flexible. Particularly during the lockdowns, the students were able to contact the teachers at all times of day and night via programmes such as *Microsoft Teams* or *Skype*. However, teachers cannot be expected to constantly be accessible, which is why the students do not always receive an immediate response to their questions (T1). Furthermore, the findings suggest that the use of virtual spaces was enormously increased during the pandemic. Voluntarily or not, the teaching staff had to deal with it and consequently acquired technical know-how (T1, T4). As T1 portrays her situation, digital teaching was omitted beforehand due to her own insecurity and lack of technological skills. Since she was compelled to teach remotely and use online

programmes, operating with online tools has lent her more confidence and might have a long-term effect on her ELT (T1). This is also seen in the fact that four of the five teachers are willing to increase the use of digital media or at least use it complementarily to analogous teaching. Employing computer rooms, using online communication channels and dictionaries, assigning cyber homework and implementing interactive activities and digital media in the lessons were cited by the interviewees as being interesting and feasible to them (T1, T2, T3, T4). In addition, the issue of inadequate technical equipment is also addressed by two interviewees. Unless a stock up of devices happens at their schools, which was advertised by the Ministry of Education, an increased incorporation of virtual learning is barely possible (T2, T3). Aside from that, T2 aims at employing the computer rooms on a more frequent basis. In contrast to the other respondents, T5 does not intend to establish a routine of using digital devices. Nevertheless, it is claimed that working online would be conceivable if the students were divided into groups of about seven to eight students (T5).

5.2. Students' perceptions

This chapter will review the insights obtained from the two student focus group interviews. Initially, the students' classrooms and school building are described according to the findings of the interviews with FG1 (focus group 1) and FG2 (focus group 2). The two inquired student groups attend the same school and their classrooms are designed and furnished similarly. The described spaces encompass several large windows that give a wide outlook and create a bright room (S2, S10). The desks and chairs are arranged in rows facing the smartboard and the computer. On the sides, some desks are placed laterally (S3, S8, S12). In addition, there are three white boards (S9) and various cabinets and shelves to store material (S11, S14). The students describe low wooden benches along the windows, which can be covered with mats or seat cushions (S2, S12). S2 remarks the colourfulness of the classroom ("Es ist bunt und dort sind so viele Zeichnungen"³¹). Nevertheless, two differences can be observed: Firstly, the classroom of FG1 comprises a room extension equipped with more desks, which is used for group work or games (S2). Secondly, in FG2's classroom, a door leads directly to the school yard (S10). The corridors provide desks that can be arranged in groups, a whiteboard, beanbags and a cupboard with books and games (S7, S9).

5.2.1. Using physical spaces

The present subchapter addresses whether or not the students would like to use spaces beyond the classroom in English lessons and if they recognise any arising issues in this regard. For that purpose, the students characterised their current practices and the settings used for English learning. The situation of both groups seems to be comparable: For EFL lessons, the students usually stay in the classroom and corridors are used scarcely. For some rare occasions, the latter are occupied for group work and self-paced learning (S2, S10). For instance, S1 and S4 report the use of an alcove on the hallway with a small group and one of the teachers. More regularly, an additional classroom is used to split groups in English. The students are separated according to their language level ('Standard' or 'Standard AHS'), whereupon one of the two groups leaves the classroom and studies English in a different room (S1, S9). While the class of FG1 scarcely uses the garden or the decks (S1), the students of FG2 sometimes spend time on the terrace for 'mask breaks' (S11).

Yet, the students' statements demonstrate that a recurring change of location is favoured. They say that sitting in the same room is unappealing as opposed to a differing, more interesting environment (S7) and would appreciate the use of corridors, gardens and terraces. The existing boards, desks and seating possibilities at the aforementioned areas could be used for teaching, learning and playing (S9). The students also crave hands-on activities in the garden or in other spaces in the building as well as access to fresh air. Another reinforcing factor for the students at this time, during the pandemic, is a pause from wearing a mask. Hence, they strongly wish for using the outside spaces (S2, S5, S12, S14). Further ideas such as including exercise at the gym by playing language related games to foster English language learning or using the music lab and its instruments to reinforce vocabulary acquisition, are suggested by the students (S8, S9, S14). Altogether, it becomes obvious that the children prefer diverse lessons and believe that a change of location brings joy (S8, S10, S12).

Despite their individual preferences, the respondents are aware of issues that might arise when using other physical spaces. They admit that their classmates and themselves often generate a lot of noise, which might disturb other learners in the building (S4, S7, S13). In addition, both groups report that some students exhibit an antisocial and unacceptable pattern of behaviour (S12, S14). Teachers also might have to deal with students who forget materials or books in the classroom, which diminishes

the teaching and learning period (S10). Another realistic concern is the fact that getting dressed before relocating to an exterior setting during the colder seasons is time-consuming (S7). Generally speaking, weather impacts the comfort of working outside. For instance, the wind might disturb the students when working with books and worksheets (S8).

5.2.2. The ideal classroom

Plentiful ideas and innovative notions were the reaction to the question of students' ideal classroom. The students' revealing glimpse into their vision of a comfortable classroom and learning environment is presented in this chapter. Despite phrases capturing their contentment of the current spaces ("das Klassenzimmer [ist] jetzt wie es aussieht eh ok"³² (S4)), the students considered factors including the classroom size and format, desk arrangement and a relaxation area. The size of a classroom served as a starting point: The learners dream of enough space to situate all kinds of furniture and learning materials (S13). Perhaps the most pivotal aspect in the classroom is their worksite along with their desk. Firstly, students request single desks in rows facing the front to have a good view on the board (S2). Secondly, a gap between the adjacent desks enables a quicker passage to another side of the classroom and avoids any disturbances by their neighbour's chaos (S2, S14). Thirdly, the tables should be bigger than the accustomed ones and easily height-adjustable and movable (S1, S9). Further thoughts are dedicated to the cosiness of their chairs. Simply put, they would like seat cushions, padded chairs or even rollable office armchairs. For colder periods, they suggest bringing blankets (S2, S4, S14). As soon as the interviewees were encouraged to be more creative, they promoted the idea of a relaxation area in the classroom. Especially FG1, whose classroom already incorporates an extended area, solicits to use the space like a living room, with sofas and carpets, beanbags, for reading, studying and for games (S1, S2, S3, S4, S5). They delightedly take part in the conversation:

S5: Ich wünsche mir auch, dass ein Sofa reinkommt. Zum Beispiel, wenn sich Kinder verletzt haben, oder krank sind, oder vielleicht wo sie gerne chillen wollen, sich hinlegen können.

S3: Dort hinten, wäre auch ein Balkon schön für die Klasse.

S2: Es wäre auch schön, wenn so wie hinten, eine Art Wohnzimmer mit Sofas rundherum und so Sitzsäcke, wir machen zum Beispiel irgendeine gemütliche Arbeit oder zum Beispiel, wenn wir lesen.

S4: Also wenn wir jetzt zum Beispiel in einer Ecke aufbauen, die Idee von S2 ist sehr cool, ein paar Sitzsäcke und zum Beispiel ein Bücherregal mit

Büchern, wo wir in der Pause, wenn wir eine größere Pause haben, etwas lesen können mit vielen Büchern.

S6: Vielleicht können wir ein paar Spiele in unserer Klasse haben. Dann können wir zusammen spielen, also mit Mädels und Burschen gemischt.

S1: Wir könnten auch dort in dieser Ecke so einen Teppich hinlegen auf den Boden. Auch damit das dort weicher ist und dann können wir auch unsere Patschen ausziehen.³³

The responses of FG2 are similar to that extract. Hence, they endorse a comfortable corner in the classroom including entertaining materials like card and board games, jenga, table football and table hockey (S8, S10, S11, S12, S13). In addition to toys, the children aim at creating a homely atmosphere with friendly and natural decoration. Strings of lights, colourful drawings and plants should achieve the purpose. Considering the latter one, it is suggested that particular students are in charge of watering and cultivating the plants ("So wie die Klassenordner könnte es einen Pflanzengießer oder -gießerin [geben] [...] und somit könnte unsere Klasse dann ein chilliger Platz sein"³⁴ (S2)). Other than that, students introduce a classroom that features a sink, so they need not walk to the toilet for washing their hands (S10). Furthermore, the learners propose individual desk lamps (S3), comfortable mats on the windowsills (S4), separate shelves for everyone (S9) and again bean bags and a TV in the classroom (S8, S14). Some of the greater changes would be a two-storey classroom (S3), the use of elevators and a slide from the third floor down to the entrance of the building (S2, S3, S5).

In the following, the perceived disturbing factors in EFL lessons in the classroom will be targeted in the analysis. The first concern remarked by a student is the chaos in the classroom. According to her, disorderly desks of her immediate neighbours are annoying. As a consequence of a small sized classroom, the desks are juxtaposed to the displeasure of the students. In addition, passing through the narrow spaces between the desks is not possible (S2, S11, S12). Correspondingly, one student desires more space between the rows. Some of the students are dissatisfied with the seating arrangement. By drawing on a statement by S4, it becomes obvious that he worries that taller students in the front rows might blanket smaller students from the teachers' view. Moreover, it is claimed that the concentration decreases over time due to uncomfortable chairs during long-lasting periods of time (S2). Another crucial aspect mentioned by the students is the reflection of sunlight in the smartboard. It compromises the readability and is perceived as fairly disturbing. It is further reported that the automatic blinds that are sensitive to sunlight, regularly disrupt the lessons

(S4, S9, S12, S13). Lastly, the students of FG2 frequently experience distracting noise from a construction site nearby and argue that it disturbs their learning process (S8).

5.2.3. Utilising virtual spaces

The objective of this chapter is to present the prevalent views and feelings of the students concerning the use of virtual spaces. The two groups state that their classroom is equipped with a smartboard and a computer (S4, S8). Nearly everyone of their classmates owns a tablet or laptop and the class of FG1 was provided with tablets by school. One of those devices seems to be broken, which results in one student being without equipment (S5). However, the school's technical supply enables students to borrow further laptops (S2). The class of FG2 is specialised on computer science. Therefore, they ought to own a laptop, which is true with only a few exceptions (S8). Extracting information from interview 6, we find that 18 of 22 students are estimated to possess a mobile phone (S4). Similarly, most of the pupils in the second class appear to be owners of a smartphone. However, they all state that the phones are only to be used in class with a teacher's permission (S12).

Despite the high number of available laptops or tablets, the use of those in an EFL setting is reported to be low. The students invoke the lockdown during the pandemic as the main phase of using the tools (S2, S3, S4, S5). Occasionally, tools such as *Kahoot!*, *Microsoft Teams*, *eduvirtual* or *ANTON* are used during the English lessons. Furthermore, competence tests and a few other activities are conducted virtually (S8, S9, S10, S12). Concerning mobile phones, these are used rarely, with S1 and S4 stating that the phones are only used once a school year. In light of that, the two groups were asked to share their wishes with respect to digital learning in English. Their desires to work with digital devices somewhat differ from one another. While FG2 is keen on increasing the use, FG1 wishes for the lessons to be rich in variety. That is to say, a slight elevation of virtual activities balanced with the use of analogous materials is favoured (S4, S7).

5.2.4. Evaluating digital learning

In the course of the interview, advantages and disadvantages of digital learning in English lessons were covered as well. The first aspect named by the students is that by dealing with laptops and tablets, their technical skills would be improved, which might be useful for the attendance of an upper secondary school or for their future jobs. Work environments, in particular office jobs, become progressively more and more digitalised and require profound computer skills. Examples such as writing emails on

a laptop or tablet, researching on the Internet, and applying *Excel* are mentioned (S2, S7, S9, S12). Secondly, the learners reckon that working on digital devices might be more environmentally friendly, since a waste of paper is avoided (S9). Thirdly, the students hint that working digitally would have an impact on the weight of their school bag, as they suppose that there would be less need for school books and exercise books (S8). Another benefit in this respect emerges because all the materials and resources, as for instance sample English texts, are converged in one location and are easily accessible and almost impossible to lose (S12). Unsurprisingly, one student enthusiastically welcomes the idea of digital language learning, since it creates an opportunity to participate in online gaming (S14). According to student 3, it is also more comfortable to operate on a device than writing with a tried and trusted pen. A crucial factor identified by the interviewees is the possibility of browsing the Internet through digital devices. It serves as an online translator, facilitates researching myriad topics and grants access to audio-visual media (S2, S4).

Despite the stated benefits, the respondents were invited to be reasonable and portray their imagination realistically. As an immediate response, the students outlined possible issues and limitations of employing virtual spaces during English lessons. First of all, the dilemma of students playing games on their devices emerged in the conversations. S6 puts it candidly as follows: “Ich glaube nicht, dass wir mit den Handys arbeiten, weil es gibt ja manche Kinder, die zum Beispiel mit dem Handy spielen und etwas anderes machen”³⁵. This is endorsed by S4 who is also convinced that some users will engage in other online activities than those scheduled in class. Also, children might claim technical defects to avoid doing the tasks assigned (S2, S4). There might, however, actually occur errors when applying technology: Either the WLAN and the Internet connection is poor, the devices are faulty or the students have forgotten to charge the batteries of their tablets or laptops (S4, S8, S11). Another critical aspect is the fact that not every student possesses a mobile phone or might have left it at home. This would imply that they are precluded from joining certain activities in the lessons (S1). Furthermore, an excessive exposure to screens and social media is indeed perceived as a threat to becoming addicted. S10 worries about becoming accustomed to overusing technical devices, which also distracts from school-based work at home. Healthwise, S12 mentions that a high screen-time might have an effect on eyesight. Lastly, a notable problem might occur when operating online. Websites such as the ones providing the schoolbooks often provide access to

the solutions of the featured exercises. This almost encourages students to cheat on their homework (S9).

6. Discussion

This chapter aims at tying up the various theoretical and empirical strands of this thesis by discussing the theoretical datasets and the empirical findings. The remaining part of this research paper first focuses on the use of physical spaces beyond the traditional setting and the notions of an ideal language learning classroom. It will then go on to review insights concerning the use of virtual spaces. For both research aims, the reported teachers' views are examined in contrast to the students' perceptions and related to underlying literature. The structure of the two chapters corresponds to the stated research questions (cf. 4.1.).

6.1. The use of physical spaces

The EFL teachers interviewed clarified that in their opinion a change of location can contribute positively to the language learning of their students. This corresponds to the strong relationship between the use of physical spaces beyond the traditional classroom and the students' learning outcomes has been reported in the literature (cf. 2.3.1.). Even though the students also expressed a desire to leave the accustomed environment more frequently, most of the teachers seem to be somewhat bound to the classroom. To some extent, this seems to be a question of supply and demand, which relates to the theory of *built pedagogy* (Monahan 2002: 5). In line with this approach, the teachers' educational philosophies and behaviours are often influenced by architecture. Two of the five teachers reported rather unappealing conditions in the corridors and a lack of learner-friendly spaces in or around the school building. As a result of the limited affordances, ELT takes place in the traditional learning spaces with front-facing desks, which implies embodied pedagogy. However, this does not hold true for all the interviewees. Some of them, like T2 and T3, employ and make the most of the given spaces for their language lessons. To name only a few, hallways are utilised for group work, seating in the yard is used to teach split groups, and terraces are occupied for vocabulary games (cf. 5.1.1). It is encouraging to compare those actions with previous research findings. As mirrored in chapter 2.6., especially communicative competences can be improved by implementing physical spaces other than the classroom. Furthermore, an adequate environment, such as the seating

arrangement, can be responsible for increased motivation and self-confidence, as well as the enhancement of language skills (Kurt & Kurt 2013: 91). T4 further notes that a change of location for EFL learning facilitates the practice of student-centred activities in contrast to the prevalent teacher-centredness.

Despite the teachers' positive mindset and the given opportunities in the newly designed schools, the potential is not fully tapped. There are numerous drawbacks ascribed to using other physical spaces, which are surprisingly identified by both teachers and students. Oftentimes, the children's behaviour creates inherently difficult circumstances for leaving the classroom. Disruptive noise, quarrelling, antisocial behaviour on the part of the students, chaos, continuous disturbance of other learners in the building, limited periods of time, and in some cases the lack of adequate furniture and space are a few explanations for the reservation to leave classroom (S7, S12-S14, T1-T5). Thus, due to the fact that changing the location may be too much effort and is fairly time-consuming, it is crucial for the teachers and the students to design an ideal classroom for language learning. The literature review has established that an adequate learning environment greatly fosters the language learning process, especially communicative competences (Granito & Santana 2016: 5). Settings that enable peer and group work are preferred in ELT, as conversations and interaction in the foreign language are facilitated (Darmody, Smyth & Doherty 2010: 13). To a certain degree, this is also embedded in the Austrian curriculum for lower secondary schools (BMBWF 2012). Even though the physical learning environment is not acknowledged in the EFL curriculum per se, it might play an important role. The overarching learning goal is to achieve communicative competence in English. In addition, it is stipulated that self-directed learning and an autonomous language acquisition process are to be promoted. It is further urged to create a positive learning atmosphere for the students, to enable an enriching learning process by offering a wide range of materials along with playful and artistic elements, and generally to support with the development of self-confidence and self-esteem (BMBWF 2012: 35-38). Referring to the theoretical underpinnings (cf. 2.4; 2.6), the attainment of those elements can certainly be supported with a suitable physical environment.

Rethinking educational architecture to avoid teacher-centred environments is fundamental, but perhaps more decisive is the inclusion of teacher and student views in this process. This study, for instance, has shown striking parallels between the wishes of these two groups, some of which can also be observed in the outcomes of

previous studies. The classroom feature that seems to be important to everyone is enough space. On the one hand, teachers suggested larger classrooms that enable varied arrangements of furniture, to allow a richness of methods in ELT (cf. 5.1.3.). On the other hand, a reduction of student numbers is desired. Those claims are backed in the literature, as it is regarded as conducive to successful learning processes to work with smaller groups of students and sufficient space (Graetz 2006: 70). Throughout the interviews, it became explicit that contemporary schools are very restricted in offering space. With regard to acoustics, a calm and quiet environment is unequivocally favoured by the interviewees. In this respect, teachers and attendees of newly built schools in Vienna all mention automatic blinds that react to sunlight as a disturbing factor in terms of noise. At the same time, the shutters are also praised for their function. It was reported that direct sunlight causes reflections in the smartboard, which is perceived as bothersome as well (T1, T4, T5, S4, S9, S12, S13). Other than that, daylight is considered to be valuable for ELT and learning. Both teachers and researchers endorse a bright environment (cf. 2.5.3.; 5.1.3.1), and even architectural journals have addressed the issue. For instance, the design of open and inviting school buildings with high ceilings and learning spaces filled with (natural) light are advocated in an article by Maganga (2021). Aside from T3 giving account of inhospitable spaces such as the corridors in his rather outdated school building, no complaints arise in other interviews; in fact, the newly designed schools in particular are acclaimed for their lighting situation (T4, T5).

Concerning the interior design of schools, there is a strong tendency among teachers and students to exploit the potential of furniture (cf. 5.1.3.3). Besides the desire for bigger classrooms and more space, furniture that grants flexibility appears to be the teachers' main priority. For the effective implementation of different teaching and learning methods in EFL classes, may that be forms of self-directed learning, pair work or different types of group composition, open structures as well as movable and flexible furniture are seen as a key requirement. Moreover, smartboards, single desk systems and height-adjustable furniture are acknowledged as supportive for teaching and learning. Entirely in the interests of the students, the teachers suggest comfortable seating, even though the intent might differ slightly from those of the learners. Teachers anticipate higher student motivation and dedication to work in a comfortable environment. The students do not focus as much on EFL learning in this context, with break times seemingly being an important factor for them.

Nonetheless, a surprising aspect of the data is that one particular seating area, as described by the students with its sofas and armchairs, bean bags, different lights and decorated with carpets, plants and artwork, is also envisaged as studying area (cf. 5.2.2). Personal items and works of art such as paintings evidently create a sense of ownership, which fosters learning processes and social relationships (Smyth & Doherty 2010: 20-21). Apart from that, the students seem to find it congenial to work on single desks in order not to be bothered by their neighbours and their school supplies. In combination with height-adjustable single desks, students would like to have cushioned swivel chairs with wheels, since a lack of comfort impairs their concentration (S1, S2, S9, S14). The theme of flexibility is addressed in the studies reviewed in section 2.3.1. Open and fluid classroom layouts suit the teachers' and learners' needs. In addition to the furniture, movable room dividers and bookshelves as walls are discussed in the interviews (White 2013: 264; Maganga 2021). Finally, one issue that is seemingly close to the English teachers' hearts emerges from the findings, namely maximising the exposure to the foreign language. While T2 expresses her favour towards her schools' English library with its English materials and decoration, T3 criticises the lack of such a space at his school. He argues for a reading corner that might also serve the purpose of studying. The idea is elaborated on by T1, who suggests an English room with comfortable furniture, EFL games and reading resources that is used for ELT, but is also accessible for the students during breaks and free periods. In addition to the positive impact of an adequate environment (cf. 2.6.), the use of authentic materials in the foreign language is considered to be beneficial for the learning process. A wealth of real-world input can develop a more profound understanding of the target language as well as heighten motivation and engagement in the learning process (Mishan 2005: 41).

All in all, the schools of the interview partners appear to offer few learning spaces beyond the traditional setting. Due to the extra effort and time restrictions, the given opportunities are rarely seized in the language lessons. Therefore, it is crucial to further adapt the designs of classrooms and develop open and flexible designs. On that account, it is essential to incorporate the teachers' and students' perceptions, as they are the ones to spend time on the premises and should profit from the structures.

6.2. The implementation of virtual spaces

This section will review the findings in respect to digital learning. First of all, the results regarding the second main research question and the first sub-question, namely in how

far and for what purpose teachers use digital devices for EFL teaching, will be analysed and contrasted with the students' perceptions. Up front, there is a demand to discern the disparities concerning the technological equipment at the different schools. While the students' schools and those of the teachers T1, T4 and T5 are well-equipped in terms of technology, there is a pressing need to catch up in T2's and T3's schools. Remarkably, the digital prerequisites are not necessarily related to the frequency of their use in the respective English language classrooms. Despite the poor conditions, T2 and T3 attempt to implement activities on digital devices in the EFL lessons on a regular (weekly or bi-weekly) basis. In contrast, T5, despite the opportunity to draw on technological resources, avoids working in the virtual environment. The students report that even though they have tablets or laptops, these are used very scarcely in the English lessons (cf. 5.2.3). However, the tenor of the interviewees, except for T5, seems genuinely enthusiastic about using technical devices for English.

Due to the digitalisation and to some extent also because of the pandemic, the use of technology has experienced a dramatic increase in the past few years, and the teachers are willing to expand the usage in the EFL learning context (T1, T4). In contrast, students report a higher usage only during the lockdowns (S2-S5). Reasons and contradicting aspects will be discussed in the subsequent paragraph. Prior to that, the educators' purpose of implementing CALL and MALL needs to be targeted. In chapter 5.1.4.1., asserted programmes and websites inferred from the interviews have been collected, for instance the *HELBLING e-zone*, websites to practice grammar and quiz games such as *Kahoot!*. The Internet offers a variety of applications that are employed to foster different skills, primarily for reading and writing but also for vocabulary acquisition and grammar revision. Listening activities are covered with *youtube* videos and possibly on the *HELBLING e-zone* website (T3). The main weakness seems to be the absence of speaking exercises on the digital agenda of the teachers. However, that might be compensated with pre-speaking or post-speaking activities.

In the following paragraph, further evidence extracted from the study will be presented and compared to literature in the field. The participants have illustrated strengths and downsides of using virtual spaces for the language classroom. While the positive and negative influential factors of physical spaces were evaluated similarly by teachers and students, their views in the field of digital learning diverged. For the teachers, other motivational factors and advantages could be determined than for the

students. First of all, educators are confident that CALL and MALL boost student motivation and interest in the subject. Feelings of accomplishment and autonomy are recognised as positive effects on the students and learning seems to be discerned as more pleasurable and entertaining (T1-T4). From a thorough analysis of the literature, it can be concluded that the teachers' views align with the results of previous studies. Blended language learning is enjoyable and motivating and the different technologically enhanced methods impact language proficiency and learner autonomy. (Ushida 2005: 69; Thang et al. 2013: 6; Heift & Vyatkina 2017: 39). From an ELT perspective, it was shown that an online environment provides direct access to the native speaker world and to the delight of the language teachers, the exposure to the target language is increased (T4). In their accounts, teachers and learners referred to the significance of computer-based skills. Apparently, both parties consider it as valuable for the future to deepen the students' technological know-how while using digital devices for English learning (T1, T3, S2, S9). This mirrors the curriculum, which prescribes the integration of new information technologies (BMBWF 2012: 36). Not only does CALL enable a variety of methods and materials, but it also provides an environment for self-paced learning and a possibility for individuals to work with different programmes. The curriculum explicitly recommends the use of audio-visual media as well as technologies such as the Internet and writing emails (BMBWF 2012: 37-38). Another view that surfaced in the focus group interviews was the availability of games. Those make blended learning attractive for the students, albeit the awareness of certain entertaining applications not being promotive for learning (S14). For language-based gaming, the participants' estimates are consistent with data from previous studies. Gamification of language learning is claimed to extend EFL vocabulary knowledge and comprehension, and contributes to strengthening learner motivation (Bado & Franklin 2014: 12). Aside from that, the Internet is seen as a resource for English lessons in general, for instance as an online translator (S2, S4).

A number of issues that transpire in the context of blended learning are identified by the participants as well as in scholarly datasets. Principally, a few interviewees allude to the notion of deficient technical equipment of the students (T1, T3, S1, S2, S8). For that matter, the Austrian government unfolded a roadmap aiming at digitalising schools (BMBWF 2020: 1). The initiative includes, among others, uniform learning platforms, the allocation of digital devices for first and second graders of lower secondary schools and the implementation of quality checked learning apps (BMBWF

2020: 1). The five-year plan includes eight content aspects, which the teachers are already anticipating:

Es ist für nächstes Jahr geplant, dass die ersten und zweiten Klassen in diesem Projekt, in diesem Digitalisierungsprojekt mitmachen und dann mit Tablets ausgestattet werden, aber das ist eben Zukunftsmusik, das haben wir momentan noch nicht.³⁶ (T2)

More than 150.000 students in lower secondary schools in Vienna ought to receive a terminal device in autumn of 2021 (Kogelnik & Hsu 2021). Notwithstanding these announcements, the delivery of tablets has not happened nationwide yet and numerous schools have come away empty-handed (Arora 2022).

Other disadvantages are potential technical difficulties. Either the participants worry about technological breakdowns or WLAN issues, or they comment on lacking digital skills on both sides (teachers and learners). T3 disapproves of inadequate preparation for virtual learning on a tertiary level. A scrutiny of both the bachelor's and master's curriculum for the subject English at the University of Vienna, the teacher's criticism is confirmed to some extent. The educational programmes do not explicitly address digital learning (Universität Wien 2016; Universität Wien 2017). However, drawn from personal experience, several courses indeed prepare for the use of virtual spaces for ELT.

Considered as a general drawback of digitalisation, which also applies for the use of virtual spaces at school, are distracting websites and applications, in the worst case even leading to addiction. The Internet holds various counterproductive, misleading or even inappropriate sources for children and adolescents, which challenge EFL teachers in their lessons (T2, T4, T5, S10). For instance, the students concede that some might pretend to work but play games instead (S2, S4).

Last but not least, this paragraph intends to outline the teachers' visions for the implementation of CALL and MALL in the future. As can be deduced from the digitalisation programme of the federal ministry for education (BMBWF 2020: 1), digitalisation is one main objective with regard to the development of secondary schools. The enthusiasm of working in an online environment is shared by the interviewed English teachers. However, it was reported that the main incentive for a more intense use of virtual spaces was the pandemic. Beforehand, the implementation of blended learning was omitted due to extra effort and expenses as well as insecurity. This notwithstanding, the dreaded technical difficulties seem to be overcome, which is why four out of five teachers are willing to operate with online tools in the future. As

long as the technical equipment is available and the teachers feel capable of applying different programmes, they plan to establish a routine of digital language learning, to the approval of the students (cf. 5.1.4.3.; S4, S7).

7. Conclusion

As demonstrated in the present thesis, the learning environment, physical or virtual, can have a vast array of effects on EFL learners and teachers. Firstly, I aimed at providing a theoretical understanding of the topic in question. Thereafter, the teachers' beliefs and practices were contrasted with the students' perceptions. To allow for a reliable comparison of underlying theory and contemporary teaching and learning contexts, empirical evidence was gathered by means of one-on-one interviews with EFL teachers and student focus groups interviews. Returning to the research questions posed at the beginning of this project, the concluding remarks will be presented in the following.

The findings of the study showed somewhat ambivalent opinions of the teachers. It was found that the five interviewees commonly make use of a traditional classroom setting for language teaching. With respect to the inclusion of spaces beyond the classroom, attitudinal discrepancies between them were detected. Nevertheless, four out of the five teachers at least occasionally use corridors, terraces or the school garden. Contradictory to their daily actions, the teachers universally recognise the potentials of spaces beyond the classroom. Among others, the use of such spaces may facilitate student-centred teaching and offers the opportunity for self-guided learning, has a cognitive value by fostering motivation and lowering pressure, and improves the learning situation in general. In spite of the teachers' positive associations with a change of location in the EFL context, several drawbacks are identified as well and justify their restraints when it comes to utilising different spaces.

Concerning the beneficial and disturbing factors of physical learning spaces, the reviewed literature substantiates the teachers' views. Adequate lighting, good air quality, a calm and quiet environment along with a modern architecture offering open spaces and flexibility arguably have a positive impact on EFL learning and are considered a prerequisite for an appropriate environment. However, the results imply a need of improvement in both older and newly designed lower secondary school contexts. A major shortcoming yielded in the research data is the rigid architectural structure in the school buildings. In my view, it is undisputed that the interviewees

desire friendly, wide and open spaces that are equipped with adjustable and flexible furniture. Such physical parameters would allow the EFL teachers to adopt innovative and creative approaches to ELT.

Further significant implications of this thesis are that the students' perceptions and visions frequently resemble those of the teachers. The learners strive for a regular use of spaces beyond the classroom and consider a change of location as beneficial. Reflecting their experiences, a degree of scepticism could be disclosed. They presume antisocial and disruptive behaviour of their peers and themselves. With regard to the ideal environment, the focus group interviews reveal the desire for a more comfortable, spacious and homely classroom with separate workplaces for each student.

The findings concerning the use of virtual spaces demonstrate conflicting practices among the teachers. While the educators working in older schools must conform to insufficient technical equipment, newly built schools provide enough devices for the students. Along with the suggestions of the curriculum for English, the teachers intend to use a variety of programmes and websites for ELT. The interviews clearly show the differing conditions the teachers are adapting to, while the advertised digitalisation projects of the ministry of education have failed to compensate the different circumstances so far.

Overall, blended learning is evaluated to be a substantial resource for language learning. Not only is it considered a motivation booster for the students, but from an ELT perspective, it allows an immersion into the English native speaker world. The significant impact of CALL or MALL is also reflected in the enhancement of students' language proficiency. Nevertheless, several potential obstacles are seen with regard to virtual learning / blended learning. Due to the Covid-19 pandemic, the lower secondary school teachers in Vienna were forced to adjust their teaching approaches and incorporate virtual spaces. Admittedly, the digital devices were scarcely used for ELT in pre-pandemic times, however, the greater part of the teachers are keen to maintain a regular use of online programmes. A blended learning format is considered the most effective for the lower secondary school context.

As a final research target, this thesis aimed at discussing the students' views in comparison to the teachers' practices. Accordingly, it was found that digital language learning evokes positive emotions and the desire to increase its use in English lessons. In spite of that picture, the results provide rich insights into the students' experiences,

indicating certain issues. Despite their motivation and the improvement of computer skills, technical problems as well as distractions were acknowledged.

Despite the interesting aspects revealed in the present study, its limited scope needs to be considered. Given the small sample size of five teachers and fourteen students, the findings are limited in terms of their representativeness. The perceptions and described practices of the participants function as sample and cannot be regarded as generally valid. However, the interview data provides rich insights into the teachers' and students' attitudes and experiences. A further shortcoming that needs to be acknowledged is that the evidence was only gathered from interviews. Observing the teachers' practices and habits would most likely provide a different picture than the one drawn by their subjective narratives. For instance, a longitudinal observation study might serve this purpose, which, however, was not manageable within the scope of this master's thesis. Finally, it needs to be mentioned that the interviewees' statements are not always fully concerned with ELT. Due to the dual teaching system in Austria (two subjects per teacher), the reflections frequently concern their second subject as well. Similarly, this applies to the students, as their depiction of using physical or virtual spaces frequently did not only refer to EFL lessons.

As for further actions, several implications can be drawn from this project. The findings are relevant to EFL teachers and may deepen their understanding in relation to the use of physical and virtual spaces beyond the traditional classroom. Moreover, the importance and the value of an adequate learning environment is articulated in this research paper. Apart from teachers, this study may be of value for educational architects and building designers. Not only the teachers' beliefs but especially the students' descriptions of an ideal language learning classroom can assist the designing process of school buildings to create a pleasant and favourable learning environment tailored to the needs of its students and teachers.

As a concluding remark, I hope that this thesis inspires EFL teachers to use physical spaces beyond the classroom and to implement digital learning more frequently in language lessons. Educational architects may be encouraged to design learning landscapes that adopt the desires and wishes of students and teachers to create an adequate and thriving language learning environment.

8. References

- Abuseileek, Ali F. 2009. "The effect of using an online-based course on the learning of grammar inductively and deductively". *ReCALL* 21(3), 319-336.
- Ahmad, Khurshid; Corbett, Greville; Rogers, Margaret; Sussex, Roland. 1985. *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Madani, Feras M. 2015. "The effect of blended learning approach on fifth grade students' academic achievement in my beautiful language textbook and the development of their verbal creative thinking in Saudi Arabia". *Journal of International Educational Research* 11(4), 253-260.
- Anderson, Hugh. 2014. "Nothing has changed/everything has changed – the enduring aspects of learning". In Watson, Les (ed.). *Better library and learning space. Projects, trends, ideas*. London: Facet Publishing, 167-173.
- Arora, Steffen. 2022. "Corona, Ukraine, Laptops – die Baustellen im Bildungsministerium". *Der Standard*, 13 April.
<https://www.derstandard.at/story/2000134890930/corona-ukraine-laptops-die-baustellen-im-bildungsministerium?ref=rec> (14 April 2022).
- Bado, Niamboue; Franklin, Teresa. 2014. "Cooperative game-based learning in the English as a foreign language classroom". *Issues and Trends in Educational Technology* 2(2), 1-17.
- Baker, Carolyn D.; Johnson, Greer. 1998. "Interview talk as professional practice". *Language and Education* 12(4), 229-242.
- Barrett, Peter; Davies, Fay; Zhang, Yufan; Barrett, Lucinda. 2015. "The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic, multi-level analysis". *Building and Environment* 89, 118-133.
- Bataineh, Ruba F.; Mayyas, Mais . 2017. "The utility of blended learning in EFL reading and grammar: a case for moodle". *Teaching English with Technology* 17(3), 35-49.
- Behjat, Fatemeh; Yamini, Mortaza; Bagheri, Mohammad S. 2012. "Blended learning: a ubiquitous learning environment for reading comprehension". *International Journal of English Linguistics* 2(1), 97-106.
- Benson, Phil. 2011. *Teaching and researching. Autonomy*. (2nd edition). Abingdon: Routledge.
- Bickford, Deborah J.; Wright, David J. 2006. "Community: the hidden context for learning". In Oblinger, Diana G. (ed.). *Learning spaces*. EDUCAUSE.
<https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf> (12 March 2022).
- Blake, Robert J. 2017. "Technologies for Teaching and Learning L2 Speaking". In Chapelle, Carol A.; Sauro, Shannon (eds.). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 107-117.

- Blake, Robert J.; Wilson, Nicole L.; Cetto, Maria; Pardo-Ballester, Cristina. 2008. "Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms". *Language Learning & Technology* 12(3), 114-127.
- BMBWF. 2012. *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*. [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%
3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2030.03.2022.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2030.03.2022.pdf) (30 March 2022).
- BMBWF. 2020. *Digitale Schule. Der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht*. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ef6af842-8643-43ee-9135-
7533682bffa/201015-2_Folder_Digitale_Schule_DINlang.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ef6af842-8643-43ee-9135-7533682bffa/201015-2_Folder_Digitale_Schule_DINlang.pdf) (14 April 2022).
- Brooks, D. Christopher. 2012. "Space and consequences: the impact of different formal learning spaces on instructor and student behaviour". *Journal of Learning Spaces* 1(2).
- Byers, Terry. 2015. "The empirical evaluation of the transition from traditional to New Generation Learning Spaces on teaching and learning". In Imms, Wesley; Cleveland, Ben; Mitcheltree, Heather; Fisher, Kenn (eds.). *Terrains 2015. Mapping learning environment evaluation across the design and education landscape: Towards the evidence-based design of educational facilities*. Melbourne: LEARN, 20-31.
- Byers, Terry; Imms, Wesley; Hartnell-Young, Elizabeth. 2014. "Making the case for space: the effect of learning spaces on teaching and learning". *Curriculum and Teaching* 29(1), 5-19.
- Cannon, Joanna E.; Frederick, Laura D.; Easterbrooks, Susan R. 2009. "Vocabulary instruction through books read in American sign language for English-language learners with hearing loss". *Communication Disorders Quarterly* 31(2), 98-112.
- Carter, Beverly-Anne. 2017. "Naoko's story: one autonomous learner's journey through time and space". In Murray, Garold; Lamb, Terry (eds.). *Space, place and autonomy in language learning*. London: Routledge, 128-142.
- Challob, Ala'a I.; Bakar, Nadzrah A.; Latif, Hafizah. 2016. "Collaborative blended learning writing environment: effects on EFL students' writing apprehension and writing performance". *English Language Teaching* 9(6), 229-241.
- Chatel, Regina G. 2002. "New technology, new literacy: creating a bridge for English language learners". *New England Reading Association Journal* 38(3), 45-49.
- Cleveland, Benjamin; Fisher, Kenn. 2014. "The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature". *Learning Environments Research* 17, 1-28.
- Codó, Eva. 2008. "Interviews and questionnaires". In Wei, Li; Moyer, Melissa G. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 158-176.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. 2011. *Research methods in education*. (7th edition). Abingdon: Routledge.

- Collopy, Rachel M. B.; Arnold, Jackie M. 2009. "To blend or not to blend: online and blended learning environments in undergraduate teacher education". *Issues in Teacher Education* 18(2), 85-101.
- Cortina-Pérez, Beatriz; Solano-Tenorio, Luz-Mery. 2013. "The effect of using out-of-class contexts on EFL learners: an action research". *Calidoscópico* 11(2), 167-177.
- Darmody, Merike; Smyth, Emer; Doherty, Cliona. 2010. *Designing primary schools for the future*. Dublin: The economic and social research institute.
- DeHaan, Jonathan; Johnson, Neil H. 2012. "Enhancing the scenario: emerging technologies and experiential learning in second language instructional design". *The International Journal of Learning* 18(4), 321-333.
- Dodd-Nufrio, Arleen T. 2011. "Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: dispelling teachers' misconceptions and understandings of theoretical foundations". *Early Childhood Education Journal* 39, 235-237.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. 2013. *Teaching and Researching Motivation*. (2nd edition). New York, NY: Routledge.
- Dubreil, Sebastien; Herron, Carol; Cole, Steven P. 2004. "An empirical investigation of whether authentic web sites facilitate intermediate-level French language students' ability to learn culture". *CALICO Journal* 22(1), 41-61.
- Ducate, Lara C.; Lomicka, Lara L. 2005. "Exploring the blogosphere: use of web logs in the foreign language classroom". *Foreign Language Annals* 38(3), 410-421.
- Dziuban, Charles D.; Harman, Joel L.; Moskal, Patsy D. 2004. "Blended learning". *EDCAUSE* 7, 1-12.
- Ellis, Robert A.; Goodyear, Peter. 2016. "Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education". *Review of Education* 4(2), 149-191.
- Flutter, Julia. 2006. "This place could help you learn': student participation in creating better school environments". *Educational Review* 58(2), 183-193.
- Frith, Kellee. 2015. "Are your school interiors giving you a pedagogical edge?". In Imms, Wesley; Cleveland, Ben; Mitcheltree, Heather; Fisher, Kenn (eds.). *Terrains 2015. Mapping learning environment evaluation across the design and education landscape: Towards the evidence-based design of educational facilities*. Melbourne: LEARN, 20-31.
- Fuente, María J. de la. 2003. "Is SLA interactionist theory relevant to CALL? A study on the effects of computer-mediated interaction in L2 vocabulary acquisition". *Computer Assisted Language Learning* 16(1), 47-81.
- Gandini, Lella. 1998. "Educational and caring spaces". In Edwards, Carolyn P.; Gandini, Lella; Forman, George E. (eds.). *The hundred languages of children*:

- the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. (2nd edition). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation, 161-178.
- Ghazizadeh, Tina; Fatemipour, Hamidreza. 2017. "The effect of blended learning on EFL learners' reading proficiency". *Journal of Language Teaching and Research* 8(3), 606-614.
- Gleason, Jesse. 2013. "Dilemmas of blended language learning: learner and teacher experiences". *CALICO Journal* 30(3), 323-341.
- Graetz, Ken. 2006. "The psychology of learning environments". *EDUCAUSE Review* 41(6), 60-74.
- Granito, Vincent J.; Santana, Mary E. 2016. "Psychology of learning spaces: impact on teaching and learning". *Journal of Learning Spaces* 5(1), 1-8.
- Grgurović, Maja; Chapelle, Carol A.; Shelley, Mack C. 2013. "A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning". *ReCALL* 25(2), 165-198.
- Hafner, Christoph A.; Miller, Lindsay. 2017. "Creating spaces for learning: structure and agency in EST course design". In Murray, Garold; Lamb, Terry (eds.). *Space, place and autonomy in language learning*. Abingdon: Routledge, 162-178.
- Hajebi, Mustapha; Taheri, SeddiQ; Fahandezh, Farhad; Salari, Hosain. 2018. "The role of web-based language teaching on vocabulary retention of adult pre-intermediate EFL learners". *Journal of Language Teaching and Research* 9(2), 372-378.
- Hegelheimer, Volker. 2006. "Helping ESL writers through a multimodal, corpus-based, online grammar resource". *CALICO Journal* 24(1), 5-32.
- Heift, Trude; Vyatkina, Nina. 2017. "Technologies for teaching and learning L2 grammar". In Chapelle, Carol A.; Sauro, Shannon (eds.). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 26-44.
- Higgins, Hillarie J. 2012. "Education the emotional self: the role home plays in a child's method of communicating life stories in a classroom space". *Education* 3-13 40(5), 451-472.
- Higgins, Steve; Hall, Elaine; Wall, Kate; Woolner, Pamela; McCaughey, Caroline. 2005. *The impact of school environments: a literature review*. Newcastle: Design Council.
- Hobbs, Moira; Dofs, Kerstin. 2017. "Spaced out or zone in? An exploratory study of spaces enabling autonomous learning in two New Zealand tertiary learning institutions". In Murray, Garold; Lamb, Terry (eds.). *Space, place and autonomy in language learning*. Abingdon: Routledge, 201-218.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford/New York, NY: Pergamon Press.

- Hong, Kwang Hee; Samimy, Keiko K. 2010. "The influence of L2 teachers' use of CALL modes on language learners' reactions to blended learning". *CALICO Journal* 27(2), 328-348.
- Hunley, Sawyer; Schaller, Molly. 2006. "Assessing learning spaces". In Oblinger, Diana G. (ed.). *Learning spaces*. EDUCAUSE.
<https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf> (25 March 2022), 166-177.
- Istance, David; Kools, Marco. 2013. "OECD work on technology and education: innovative learning environments as an integrating framework". *European Journal of Education* 48(1), 43-57.
- Johnson, Christopher P.; Marsh, Debra. 2014. "Blended language learning: an effective solution but not without its challenges". *Higher Learning Research Communications* 4(3), 23-41.
- Khazaei, Said; Dastjerdi, Hossein V. 2011. "An investigation into the impact of traditional vs. blended teaching on EFL learners' vocabulary acquisition: m-learning in focus". *International Journal of Humanities and Social Science* 1(15), 202-207.
- Killeen, Jennifer P.; Evans, Gary W.; Danko, Sheila. 2003. "The role of permanent student artwork in students' sense of ownership in an elementary school". *Environment and behaviour* 35(2), 250-263.
- Kogelnik, Lisa; Hsu, Tiana. 2021. "Digitale Aufrüstung zum Schulstart: 'Das wird alles an uns hängen bleiben'". *Der Standard*, 28 Aug.
<https://www.derstandard.at/story/2000129237007/digitale-aufruestung-zum-schulstart-das-wird-alles-an-uns-haengenbleiben> (14 April 2022).
- Kolb, Alice Y.; Kolb, David A. 2005. "Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education". *Academy of Management Learning & Education* 4(2), 193-212.
- Kuckartz, Uda. 2014. *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. London: SAGE Publications.
- Kukulska-Hulme, Agnes. 2013. "Mobile-assisted language learning". In Chapelle, Carol A. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Kurt, Mustafa; Kurt, Sevinc. 2013. "Space-centred English language learning: the Cyprus case". *English Teaching: Practice and Critique* 12(2), 76-101.
- Langer, Antje. 2013. "Transkribieren – Grundlagen und Regeln". In Friebertshäuser, Barbara; Langer Antje; Prengel, Annedore (eds.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (4th edition). Weinheim: Beltz Juventa, 515-529.
- Leclercq, Pascale; Edmonds, Amanda. 2014. "How to assess L2 proficiency? An overview of proficiency assessment research". In Leclercq, Pascale; Edmonds, Amanda; Hilton, Heather (eds.). *Measuring L2 proficiency. Perspectives from SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

- Levy, Michael. 1997. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lippman, Peter C. 2010. "Can the physical environment have an impact on the learning environment?". *OECD*, 1-7.
- Little, David. 2003. "Learner autonomy and second/foreign language learning". *Centre for languages, linguistics & area studies*.
<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> (07 July 2020).
- Lombardi, Marilyn M.; Wall, Thomas B. 2006. "Duke university: Perkins library". In Oblinger, Diana G. (ed.). *Learning spaces*. EDUCAUSE.
<https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf> (19 February 2022).
- Maganga, Matthew. 2021. "Interior wellbeing: the design of educational spaces". *ArchDaily*, 28 March. https://www.archdaily.com/959085/interior-wellbeing-the-design-of-educational-spaces?ad_medium=widget&ad_name=related-article&ad_content=972189 (6 Feb. 2022).
- Mann, Chris; Stewart, Fiona. 2000. *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: SAGE Publications.
- McQuiggan, Scott; Kosturko, Lucy; McQuiggan, Jamie; Sabourin, Jennifer. 2015. *Mobile learning: a handbook for developers, educators, and learners*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Means, Barbara; Toyama, Yukie; Murphy, Robert; Bakia, Marianne; Jones, Karla. 2009. *Evaluation of evidence-based practices in online learning: a meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Milne, Andrew J. 2007. "Entering the interaction age: implementing a future vision for campus learning spaces...today". *EDUCAUSE* 42(1), 13-31.
- Mishan, Freda. 2005. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Mohamad, Faizah. 2009. "Internet-based grammar instruction in the ESL classroom". *International Journal of Pedagogies and Learning* 5(2), 34-48.
- Murray, Garold L. 1999. "Autonomy and language learning in a simulated environment". *System* 27, 295-308.
- Naba'h, Abdallah M. A. 2012. "The impact of computer assisted grammar teaching on EFL pupils' performance in Jordan". *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* 8(1), 71-90.
- Nation, Ian S. P.; Newton, Jonathan. 2009. *Teaching ESL/EFL: listening and speaking*. New York, NY: Routledge.
- Nitecki, Danuta A.; Simpson, Katherine. 2016. "Communicating the library as a learning environment". *Journal of Learning Spaces* 5(2), 39-52.

- Nutta, Joyce. 1998. "Is computer-based grammar instruction as effective as teacher-directed grammar instruction for teaching L2 structures?". *CALICO Journal* 16(1), 49-62.
- Oblinger, Diana G. 2006. "Space as a change agent". In Oblinger, Diana G. (ed.). *Learning spaces*. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf> (12 March 2022), 12-15.
- O'Connell, Daniel C.; Kowal, Sabine. 2009. "Transcription systems for spoken discourse". In D'hondt, Sigurd; Östman, Jan-Ola; Verschueren, Jef (eds.). *The pragmatics of interaction. Handbook of pragmatics highlights*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 240-254.
- Ontario Public Service. 2016. *The kindergarten program. Ontario: Queen's Printer for Ontario*. <https://www.ontario.ca/document/kindergarten-program-2016> (29 October 2020).
- Oweis, Thelal I. 2018. "Effects of using a blended learning method on students' achievement and motivation to learn English in Jordan: a pilot case study". *Educational Research International*. <https://doi.org/10.1155/2018/7425924> (17 July 2020).
- Painter, Susan; Fournier, Janice; Grape, Caryn; Grummon, Phyllis; Morelli, Jill; Whitmer, Susan; Cevetello, Joseph. 2013. *Research on learning space design: present state, future directions*. Society for College and University Planning. <https://www.uwsuper.edu/facilities/upload/ResearchOnLearningSpaceDesign.pdf> (01 April 2020).
- Peng, Renzhong; Fu, Rongrong. 2021. "The effect of Chinese EFL students' learning motivation on learning outcomes within a blended learning environment". *Australasian Journal of Educational Technology* 37(6), 61-74.
- Samani, Sanaz A.; Samani, Soodeh A. 2012. "The impact of indoor lighting on students' learning performance in learning environments: a knowledge internalization perspective". *International Journal of Business and Social Science* 3(24), 127-136.
- Shang, Hui-Fang. 2021. "The impact of blended discussions on learning motivation and EFL reading performance". *Educational Studies* 57(6), 629-649.
- Sharma, Pete. 2010. Blended learning. *ELT Journal* 64(4), 456-458.
- Sharma, Pete; Barrett, Barney. 2007. *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
- Sharples, Mike. 2013. "Mobile learning: research, practice and challenges". *Distance Education in China* 3(5), 5-11.
- Shield, Bridget; Dockrell, Julie E. 2004. "External and internal noise surveys of London primary schools". *The Journal of the Acoustical Society of America* 115, 730-738.

- Siemens, George. 2005. "Connectivism: a learning theory for the digital age". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(1), 3-10. http://itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (19 Aug 2020).
- Sirangelo, Tiziana M. 2017. „Mobile learning and science education”. In René, David; Aubin, Corentin (eds.). *Mobile learning. Students' perspectives, applications and challenges*. New York: Nova Science Publishers, 121-131.
- Softa, Valbona. 2011. "Learning environment effect and use of technology in the study of English language". *Problems of Education in the 21st century* 35, 127-137.
- Son, Jeong-Bae. 2000. Computer-assisted language learning: study book. Toowoomba: Distance Education Centre, University of Southern Queensland.
- Son, Jeong-Bae. 2002. "Computers, learners and teachers: teamwork in the CALL classroom". *English Language Teaching* 14(2), 239-252.
- Sozudogru, Oytun; Altinay, Mehmet; Dagli, Gokmen; Altinay, Zehra; Altinay, Fahriye. 2019. "Examination of connectivist theory in English language learning: the role of online social networking tools". *The International Journal of Information and Learning Technology* 36(4), 354-363.
- Starr-Glass, David. 2013. "From connectivity to connected learners: transactional distance and social presence". In Wankel, Charles; Blessinger, Patrick (eds.). *Increasing student engagement and retention in e-learning environments: web 2.0 and blended learning technologies*. Bingley: Emerald, 113-143.
- Stevens, Mark. 2016. "Space for all: middle level students in blended learning environments". *Voice from the Middle* 24(2), 50-55.
- Sundqvist, Pia; Sylvén, Liss K. 2014. "Language-related computer use: focus on young L2 English learners in Sweden". *ReCALL* 26(1), 3-20.
- Taj, Imtiaz H.; Ali, Fatimah; Sipra, Muhammad A.; Ahmad, Waqar. 2017. "Effect of technology enhanced language learning on vocabulary acquisition of EFL learners". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 6(3), 262-272.
- Thang, Siew M.; Mustaffa, Rosniah; Wong, Fook F.; Noor, Noorizah M.; Mahmud, Najihah; Latif Hafizah; Aziz, M. Sallehhudin A. 2013. "A quantitative inquiry into the effects of blended learning on English language learning: the case of Malaysian undergraduates". *International Education Studies* 6(6), 1-7.
- Thomas, Herbert. 2010. "Learning spaces, learning environments and the dis'placement' of learning". *British Journal of Educational Technology* 41(3), 502-511.
- Tozcu, Anjel; Coady, James. 2004. "Successful learning of frequent vocabulary through CALL also benefits reading comprehension and speed". *Computer Assisted Language Learning* 17(5), 473-495.
- Tuan, Yi-Fu. 1977. *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Universität Wien. 2016. *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*.
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_BA_Lehramt.pdf (20 April 2022).
- Universität Wien. 2017. *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*.
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_MA_Lehramt.pdf (20 April 2022).
- Ushida, Eiko. 2005. "The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses". *CALICO Journal* 23(1), 49-78.
- Deusen-Scholl, Nelleke van; Frei, Christina; Dixon, Edward. 2005. "Coconstructing learning: the dynamic nature of foreign language pedagogy in a CMC environment". *CALICO Journal* 22(3), 657-678.
- Veitch, Jennifer A. 2001. "Psychological processes influencing lighting quality". *Journal of the Illuminating Engineering Society* 30(1), 124-140.
- Wang, Shudong; Smith, Simon. 2013. "Reading and grammar learning through mobile phones". *Language Learning & Technology* 17(3), 117-134.
- Wardenga, Ute. 2002. "Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht [Spaces in Geography and about spatial terms in Geography lessons]". *Wirtschaftliche Nachrichten* 120, 47-52.
- Wargocki, Pawel; Wyon, David P. 2011. „The effects of moderately raised classroom temperatures and classroom ventilation rate on the performance of schoolwork by children (RP-1257)". *HVAC&R Research* 13(2), 193-220.
- Watson, Les. 2013. "Library space and technology". In Watson, Les (ed.). *Better library and learning space. Projects, trends, ideas*. London: Facet Publishing, 97-107.
- White, Paul. 2013. "Furniture fit for the future – a brief exploration of library and learning furniture today and for the coming generation". In Watson, Les (ed.). *Better library and learning space. Projects, trends, ideas*. London: Facet Publishing, 259-267.
- White, Cynthia; Bown, Jennifer. 2017. "Emotion in the construction of space, place and autonomous learning opportunities". In Murray, Garold; Lamb, Terry (eds.). *Space, place and autonomy in language learning*. Abingdon: Routledge, 29-43.
- Winne, Philippe H.; Marx, Roland W. 1989. "A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks". In Ames, Carole; Ames Russell (eds.). *The online teaching guide*. Boston: Allyn and Bacon, 1-12.
- Woolner, Pamela. 2010. *Design of learning spaces*. London: Continuum International Publishing Group.

- Yang, Ya-Ting C.; Chuang, Ya-Chin; Li, Lung-Yu; Tseng, Shin-Shang. 2013. "A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking". *Computers & Education* 63, 285-305.
- Yang, Ya-Ting C.; Gamble, Jeffrey; Tang, Shiun-Yi S. 2012. "Voice over instant messaging as a tool for enhancing the oral proficiency and motivation of English-as-a-foreign-language learners". *British Journal of Educational Technology* 43(3), 448-464.
- Zeiss, Elizabeth; Isabelli-García, Christina L. 2005. "The role of asynchronous computer mediated communication on enhancing cultural awareness". *Computer Assisted Language Learning* 18(3), 151-169.

Appendix

Abstract

While the use of physical spaces is perceived as beneficial for foreign language learning among researchers as well as teachers, classroom practices have not been adapted accordingly in the EFL lessons. Several studies, such as Softa (2011) and Cortina-Pérez and Solano-Tenorio (2013), have been dedicated to the effects of environmental factors on the learning process. Particularly in the past few years, evidence was gathered with regard to the use of virtual spaces in a school context. However, less attention has been paid to the impact of physical spaces on English language learning. Therefore, the aim of this master's thesis is to highlight the significance of an adequate learning environment for ELT. This encompasses the implementation of physical spaces beyond the traditional classroom as well as digital learning areas. Hence, semi-structured interviews with five teachers and two focus-group interviews with altogether 14 students were conducted to establish a comprehensive picture of the topic in question. The results show that even though the significance of physical learning spaces beyond the classroom is acknowledged, the opportunities to use them are not regularly grasped. In spite of associating the change of location with an increase of motivation and learner autonomy, attitudinal differences between the teachers were detected in this respect. After reporting various beneficial as well as disturbing factors of physical spaces, both teachers and students imagined their ideal learning environment and highlighted different tangible elements such as adequate lighting, larger spaces and flexible furniture. Concerning virtual spaces, disparities of using digital learning in language classes were identified. Most teachers and students expressed their desire to implement the virtual environment more frequently, but various difficulties, including inadequate technological equipment, put their wishes into perspective. The findings of this study aimed at contributing to a better understanding of the potentials of physical and virtual learning spaces and are valuable for EFL teachers as well as educational architects.

Zusammenfassung

Während die Nutzung von physischen Lernräumen sowohl von Forscher*innen als auch von Lehrer*innen als Ressource für den Spracherwerb wahrgenommen wird, werden in der Praxis Räume außerhalb des Klassenzimmers selten in den Englischunterricht integriert. In den vergangenen Jahren beschäftigten sich bereits mehrere Studien mit den Auswirkungen der Lernumgebung auf den Lernprozess. Insbesondere konnten Erkenntnisse über die Nutzung virtueller Räume im schulischen Kontext gesammelt werden. Weniger Aufmerksamkeit wurde hingegen den Auswirkungen von physischen Räumen auf das Erlernen der englischen Sprache geschenkt. Ziel dieser Masterarbeit ist daher, die Bedeutung einer adäquaten Lernumgebung, physisch sowie digital, für den Englischunterricht darzustellen. Um Einblicke in die Perspektiven und Praktiken im Schulkontext zu erlangen, wurden semi-strukturierte Interviews mit Lehrpersonen und Fokusgruppeninterviews mit Schüler*innen geführt. Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass sich die Lehrer*innen des Stellenwerts physischer Lernräume jenseits des Klassenzimmers durchaus bewusst sind, die Möglichkeiten deren Nutzung aber nicht regelmäßig wahrgenommen werden. Trotz der Assoziation des Ortswechsels mit einer Steigerung der Motivation und der Selbstständigkeit der Lernenden, werden Räume von den befragten Lehrpersonen unterschiedlich häufig verwendet. Im Zuge der Interviews skizzierten die Lehrer*innen und Schüler*innen ihre ideale Lehr- und Lernumgebung. Als besonders wichtig wurden dabei die Vergrößerung der Klassenräume, helle Beleuchtungen sowie flexible und höhenverstellbare Möbel bezeichnet. Hinsichtlich virtueller Räume konnten ebenfalls Nutzungsunterschiede zwischen den Lehrpersonen im Englischunterricht festgestellt werden. Die meisten Lehrkräfte und Schüler*innen äußerten den Wunsch, digitales Lernen häufiger einzusetzen. Diverse Schwierigkeiten, u. a. eine unzureichende technische Ausstattung der Schulen oder Fehlverhalten der Kinder, hindern die Lehrer*innen jedoch daran, virtuelle Räume in den Englischunterricht einzubetten. Die Ergebnisse dieser Studie sollen zu einem besseren Verständnis der Potenziale physischer und virtueller Lernräume beitragen und können sowohl für Englischlehrer*innen als auch für Bildungsarchitekt*innen wertvoll sein.

Interview guides

Interview guide (teachers)

Begrüßung und Dank

Anonymitätshinweis

Themenvorstellung und Forschungsziel: Im Zuge der Masterarbeit wird erforscht, inwiefern Lehrpersonen für **Englisch als Fremdsprache physische und virtuelle Räume** außerhalb des Klassenzimmers für den Unterricht nutzen. Zum einen soll durch Theorie und Studien herausgefunden werden, wie die Lernumgebung den Lernprozess der Schüler*innen beeinflusst. Zum anderen sollen die Lehrer*inneninterviews subjektive Erfahrungen und individuelle Nutzungen des physischen und virtuellen Raumes für den Englisch Unterricht ergründen.

Hinweis: Im Interview soll es um deine persönlichen Herangehensweisen und Denkansätze gehen. Es gibt kein richtig oder falsch. Ich bin an deinen persönlichen Erfahrungswerten und deiner Einstellung bezüglich der Nutzung von Lernorten außerhalb des traditionellen Klassenzimmers und virtuellen Räumen interessiert.

Aufzeichnung: Das Interview wird zu Analysezwecken aufgezeichnet.

A. Personal information

Lehrperson x	
Geschlecht: m / w / d	Fächerkombination:
Unterrichtserfahrung in Jahren:	Erfahrung in verschiedenen Schulen:
Unterrichtende Schulstufen:	Welche Schulstufen wurden bereits unterrichtet?
Englisch im team-teaching ?	Schüler*innenanzahl in den Englisch EH:

B. Use of physical spaces for EFL lessons

- Beschreibe ein typisches Klassenzimmer in deiner Schule.
- Welche Komponenten veränderst du im Klassenzimmer oder setzt du bewusst ein, um ein optimales Lernarrangement zu gestalten (Tischarrangements, Tafel, Licht - Dimmstufen, etc.)?
- Welche Lernräume außerhalb des Klassenzimmers kannst du für den Unterricht in deiner Schule nutzen? (Gänge, Lernnischen, Computerräume, leerstehende Räume, Aula, Terrassen, Schulgarten, einen Park, Bibliothek, etc.)
- Wofür werden die Lernräume genutzt? (Einzel-, Gruppenarbeiten? Bestimmte Übungen? Speaking/reading/writing/listening? Freies Arbeiten/offenes Lernen oder angeleiteter Unterricht?)
- Wann und wie oft nutzt du physische Räume außerhalb des Klassenzimmers (auf regelmäßiger Basis)?

- f. „Ideales Klassenzimmer“ - Welche Komponenten empfindest du als wichtig an einem Lernort in Bezug auf den Raum – aus Perspektive der Lehrpersonen einerseits, und aus der Sicht der Schüler*innen andererseits? (Welche Faktoren beeinflussen das Lernen im Klassenzimmer?)
- g. Welche Störfaktoren nimmst du wahr (z.B. Geräusche, Licht, allgemeines Raumsetting)?
- h. Wie funktioniert die Aufsicht, wenn unterschiedliche Lernräume genutzt werden?
- i. Worin siehst du die Vor- bzw. Nachteile von einem Ortswechsel bzw. der Nutzung von Lernräumen außerhalb des Klassenzimmers?
- j. Speziell auf Englisch bezogen, können die Schüler*innen von Lernorten außerhalb des Klassenzimmers für das Erlernen der Sprache profitieren oder hemmen bestimmte Faktoren den Lernprozess? Wie wirkt sich der Lernraum auf die Schüler*innen aus?
- k. Inwiefern trägt das Design und die Ausstattung deiner Mittelschule dazu bei, dass du innovativere Lernräume aufsuchst?
- l. Welche Gründe/Barrieren gibt es, die dich an der Nutzung von Lernräumen außerhalb des Klassenzimmers hindern bzw. was müsste passieren, damit du die Lernräume außerhalb öfter nutzt?

C. Use of virtual spaces for EFL lessons

- m. Über welche technische Ausstattung verfügt deine Schule? (Smartboards, Laptop- und/oder Computer(räume), Beamer?)
- n. Wie viele Schüler*innen pro Klasse haben zuhause Zugang zu einem technischen Gerät (Smartphone, Laptop, Computer, Internet/WLAN)? Zu welchem?
- o. Wie oft bindest du digitales Lernen im Englisch Unterricht ein? (vor bzw. nach dem Distance Learning)
- p. Welche Geräte werden für das digitale Lernen verwendet? (Handy, Computer, Tablets, etc. – MALL/CALL)
- q. Wofür verwendest du und die Schüler*innen die Geräte konkret? Bestimmte Übungen (four skills)?
- r. Welche Programme werden verwendet? (z.B. Wörterbücher, online exercises, etc.) Bestimmte Plattformen, Apps?
- s. Wo wird digitaler Unterricht angewendet? Vorrangig in der Schule/zuhause?
- t. Wie gibst du instructions (online only, in class only, both)?
- u. Welche Vorzüge bringt dir die Nutzung von digitalen Medien? Aus welchen Gründen verwendest du digitale Medien im Englisch Unterricht?
- v. Wodurch können die Schüler*innen deiner Meinung profitieren?
- w. Welche Nachteile resultieren aus der Verwendung von digitalen Medien?
- x. Wird sich die Nutzung von digitalen Medien in deinem Unterricht durch COVID-19 nachhaltig verändern? Hat sich deine Einstellung durch das Distance Learning während der Pandemie geändert?
- y. Was müsste sich ändern, damit du regelmäßiger mit digitalen Geräten im Englisch Unterricht arbeitest?

Closing question: Möchtest du noch etwas hinzufügen?

Interview guide (students)

Begrüßung und Dank

Anonymitätshinweis: Das Interview wird in der Masterarbeit anonymisiert. Weder dein Name noch deine Schule werden in der Arbeit publiziert.

Themenvorstellung und Forschungsziel: Im Zuge der Masterarbeit wird erforscht, inwiefern Lehrpersonen für **Englisch als Fremdsprache physische und virtuelle Räume** außerhalb des Klassenzimmers für den Unterricht nutzen. Zusätzlich dazu soll herausgefunden werden, wie die Lernumgebung dich als Schüler*in beeinflusst, was dir wichtig ist und welche Faktoren dich beim Lernen stören.

Hinweis: Im Interview soll es um deine persönlichen Ansichtsweisen und Ideen gehen. Es gibt kein richtig oder falsch. Ich bin an deiner Meinung und deiner Einstellung bezüglich der Nutzung von Lernorten außerhalb des traditionellen Klassenzimmers interessiert.

Aufzeichnung: Das Interview wird zu Analysezwecken aufgezeichnet. Bitte fallt euch einander nicht ins Wort, lasst einander ausreden, sonst kann man bei der Aufzeichnung nichts verstehen.

A. Personal information

Schüler*innen: Gruppe x	
Anzahl:	Geschlechter: x m / x w / x d
Alter der SuS:	Klasse: 3. Klasse Mittelschule

B. Use of physical spaces for EFL lessons

- Wie sieht euer Klassenzimmer aus? Wie ist es eingerichtet? / Beschreibt mir euer Klassenzimmer.
- Welche Lernräume werden in der Schule noch für den Unterricht genutzt? Wird manchmal am Gang, auf der Terrasse oder im Schulgarten gelernt? (Computerräume, leerstehende Räume, Bibliothek?)
- Wie oft verlasst ihr für den (Englisch) Unterricht das Klassenzimmer?
- Wofür werden diese Lernräume außerhalb des Klassenzimmers verwendet? Bestimmte Übungen/Spiele/Einzelarbeit/Gruppenarbeit?
- Stell dir ein ideales Klassenzimmer vor. Was würdest du dir in der Klasse wünschen, dass du dich noch wohler fühlst?
- Was würdest du verändern, damit du noch besser lernen kannst?
- (Licht, Größe, Tische, Sitzmöglichkeiten, Spiele, etc.)
- Was stört dich in der Klasse? Was hindert dich am Lernen? z.B. Geräusche, Licht, Aufstellung der Tische, etc.
- Würdest du die Klasse gerne öfter zum Lernen verlassen? Warum?
- Was könnte ein Vorteil sein, wenn man an einem anderen Ort (am Gang, in der Bibliothek, in einer Lernnische, auf der Schulterrasse) lernt?

- k.
- l. Welche Nachteile hat ein Ortswechsel?
- m. Konkret für Englisch: Was könnte die Nutzung von Lernräumen außerhalb des Klassenzimmers für Vorteile bringen?

C. Use of virtual spaces for EFL lessons

- n. Wie sieht die technische Ausstattung der Schule aus? Gibt es Computer, Laptops, Tablets, Beamer, Smartboards?
- o. Wie viele Schüler*innen aus eurer Klasse haben (keinen) Zugang zu einem technischen Gerät und welches Gerät steht zur Verfügung (Smartphon, Laptop, Computer, Internet/WLAN)?
- p. Wie oft arbeitet ihr im (Englisch) Unterricht mit dem Handy/Laptop/Computer?
- q. Wofür/Für welche Übungen werden die Geräte verwendet?
- r. Welche Spiele/Programme/Apps/Plattformen werden angewendet?
- s. Findet der digitale Unterricht (mit Handy/Laptop) eher zuhause oder in der Schule statt?
- t. Würdest du gerne mehr/weniger mit digitalen Geräten arbeiten? Warum?
- u. Welche Vorteile bringt dir die Benutzung von digitalen Medien?
- v. Welche Nachteile könnte die Verwendung von digitalen Geräten bringen?
- w. Welche Erfahrungen hast du im distance learning gemacht? War die Verwendung von digitalen Geräten vorteilhaft, oder eher schwierig?

Closing question: Möchtest du noch etwas hinzufügen?

Transcription convention

I	Interviewer
T1	Teacher 1
S1	Student 1
StudentX	Name of a student who is not part of the interview
[Geste]	Description of a gesture in brackets
[unverständlich]	Utterance that cannot be reliably identified

Coding convention

Abbreviations

ph physical
v virtual

Code	Description of code
ph_description	Utterances describing the physical classroom including furniture
ph_usage	Utterances concerning the use of spaces beyond the classroom for ELT
ph_reasons of use	Mention of reasons regarding the use of spaces beyond the classroom for ELT
ph_lighting	Comments regarding lights
ph_space	Comments regarding space or the lack thereof
ph_air	Comments regarding air and temperature
ph_sound	Comments regarding noises
ph_furniture	Comments regarding furniture inside and outside the classroom
ph_ideal	Descriptions of the teacher's ideal language learning environment
ph_disturbing factors	Mention of disturbing factors with regard to the physical environment
change_advantages	Description of benefits of changing the location for ELT
change_disadvantages	Description of drawbacks of changing the location for ELT
v_description	Utterances describing the technological equipment at the teacher's school
v_usage	Utterances concerning the use of virtual spaces for ELT
v_advantages	Comments on beneficial factors of digital learning
v_disadvantages	Comments on disadvantageous aspects of digital learning
v_beliefs about students	Assumptions concerning the impact of digital learning on students and their performances
v_COVID	Comments on digital learning in relation to COVID
v_future changes	Visions of teachers concerning digital learning

Interview transcripts

Transcript of interview 1

Interview partner: T1

I: Danke nochmal, dass du dir Zeit nimmst. Wir starten gleich einmal mit den physischen Räumen, also zuerst physische, nachher dann virtuelle. Beschreibe einmal ein typisches Klassenzimmer in deiner Schule.

T1: Ja, also bei uns gibt es ein Smartboard in der Schule, also in jeder Klasse. Es sind 25 Kinder pro Klasse und ja.

I: Wie sind die Tische ausgerichtet?

T1: Also bei uns kann jeder Lehrer selbst bestimmen, wie man den Klassenraum gestaltet, aber ich hab es meistens in zweier, also zwei Kinder, und dann wieder zwei Kinder. Genau, ein Tisch und Raum dazwischen, dann Tisch und Platz dazwischen, genau [*Geste: deutet Reihen*]. Der Lehrertisch steht halt vor der ersten Reihe [*Geste: deutet dies*], so dass er die ganze Klasse überblicken kann.

I: Ok, das heißt es gibt keine Gruppentische, die Tische stehen paarweise?

T1: Genau.

I: Wie sind die Fenster ausgerichtet und wo ist die Tür?

T1: Die Fenster, wir haben eine Fensterfront, die ist parallel zur Tür und die Tische schauen halt [*gestikuliert und lacht*] natürlich nicht zu den Fenstern, sondern stehen seitwärts zu den Fenstern.

I: Sind alle zur Tafel ausgerichtet.

T1: Ja, alle.

I: Mhm, gibt es beim Licht irgendwelche Dimmstufen oder Möglichkeiten zur Veränderung?

T1: Ja, ich kann die Lichter, also es gibt drei verschiedene Lichtschalter, das heißt drei verschiedene Lichtreihen [*gestikuliert die Lichtreihen*] und die kann ich unterschiedlich ein- und ausschalten bzw. kann ich auch zum Beispiel nur das Tafellicht einschalten und den Rest ausschalten.

I: Ok, mhm. Und habt ihr Rollos oder Vorhänge?

T1: [*nickt*] wir haben Rollos, die man mit einem Schlüssel [*deutet Schlüssel*], die sind halt, ja, lichtempfindlich, das ist ein bisschen, ja [*lacht*].

I: Und gibt es irgendwelche Lernnischen oder so im Klassenzimmer oder ist das quadratisch oder rechteckig?

T1: Ja, es ist rechteckig und es gibt sonst gar nichts. Das einzige, was ich noch drinnen habe, was mir gerade einfällt, ist ein Klavier, also ein E-Piano, weil wir ja eine Musikklasse sind. Aber sonst [*schüttelt den Kopf*], ist alles draußen am Gang.

I: Ok. Und du hast schon gesagt, du stellst die Tische paarweise. Wenn du in eine andere Klasse reinkommst, änderst du irgendetwas? Also gibst du die Rollos rauf oder arbeitest du gerne bei Tageslicht oder lieber wenn es dunkel ist?

T1: Also eigentlich immer bei Tageslicht, außer halt ich mache irgendetwas Besonders am Smartboard, wo ich mir ein Videoclip anschau, oder generell einen Film anschau natürlich, oder ein Video, genau. Oder wenn ich auch mit Englisch-, wobei nein. Eigentlich nur wenn ich mir Videos anschau, dann gebe ich die Jalousien runter, sonst ist sie immer oben. Außer die Kinder beschwerten sich halt, dass sie nichts sehen, weil das Licht gerade so blöd auf die Tafel scheint.

I: Ok. Welche Lernräume nutzt du außerhalb des Klassenzimmers?

T1: Also in Musik geh ich eigentlich oft in den Musikraum, oder wir haben zwei verschiedene Musikräume, das nutze ich schon aus eigentlich, soweit es halt geht mit

den Klassen [*lacht*], kommt halt darauf an, und ja ich mache schon ab und zu am Gang so Stationenspiele, wo sie dann den Gang nutzen können. Da haben wir nämlich auch so eine Couch [*gestikuliert*] und wir haben verschiedene Drehstühle. Das ist ein BiBer [Anm: Bildungsbereich], und genau, der ist eigentlich so eingerichtet, dass die Kinder dann spielen können und so.

I: Wofür genau nutzt du das? Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten, oder offenes Lernen?

T1: Ja genau, meistens offenes lernen. Meistens ist es einzeln, aber manchmal mache ich es auch in so Zweier-, Dreier-Teams, dass sie verschiedene Aufgaben lösen müssen und dann halt die Stationen am Gang entlang finden [*gestikuliert, zeigt den Gang*], oder die Aufgaben, so eine Rätselrallye quasi.

I: Mhm, ok. Sind das eher writing und reading Übungen oder gibt es da auch, quasi, einen Output mit speaking und listening?

T1: Also meistens, wenn ich sowas mache dann ist das schon eher writing oder reading, meistens reading oder halt irgendetwas zum Aufschreiben, irgendein Rätsel, das sie lösen müssen und dann aufschreiben müssen, und danach wirds im Klassenzimmer besprochen und danach ist meistens die speaking activity, im Klassenzimmer wieder zurück.

I: Wie oft nutzt du den Gang oder andere Räume wirklich außerhalb des Klassenzimmers?

T1: Ich würde jetzt sagen, den Gang und solche [*zögert*] Aktivitäten so [*zögert*] schwierig, manchmal mehr, manchmal weniger. Aber ich würde jetzt sagen, so einmal in drei Monaten, oder einmal in zwei Monaten mache ich sowas eigentlich schon. Ja, jetzt durch Corona sowieso nicht, also halt schwierig.

I: Wie funktioniert das mit der Aufsicht, wenn du das nutzt? Wenn du alleine im Englisch Unterricht bist, dürfen die Kinder einfach am Gang sein und du bist quasi zwischen Tür und Angel?

T1: Genau. Also ich bin halt, dadurch das es 18 Kinder in Englisch sind, finde ich es ok. Vor allem wenn ich es mache, mache ich es auch mit Klassen, wo ich weiß, dass es halt funktioniert und dass da halt nichts, dass ich [*zögert und stammelt*], dass mir halt auch nichts passiert. Weil, das sind halt auch meistens die braven Klassen, oder halt die Klassen, wo ich einfach sage, ok, wir machen das. Und bis jetzt hat es eigentlich immer funktioniert.

I: Ja, ok. Wenn du dir einen idealen Lernort für Schüler*innen vorstellen würdest, welche Komponenten findest du besonders wichtig? Also sowohl für dich, also was brauchst du unbedingt, und was brauchen die Kinder unbedingt? Also da geht es um Tischarrangements, Licht, Temperatur, Lautstärke, usw., also alles Mögliche.

T1: Ich glaube, der optimale Raum wäre auf jeden Fall einmal ein bisschen größer, natürlich. Weil, ich meine, wir haben zwar, die Klassenräume sind eh relativ ok, aber ich glaube, gerade fürs offene Lernen und was ich gerne machen würde, wäre es schön, wenn ich zumindest hinten mehr Platz hätte, oder vorne mehr Platz wäre, dass sie sich freier bewegen können im Klassenzimmer, und nicht aufpassen müssen, dass man überall drüberstolpert, oder sonst irgendetwas. Temperaturtechnisch kann ich mich bei mir in der Schule nicht beschweren, weil wir haben so ein Belüftungssystem. Da muss ich sagen, habe ich mir noch nie Gedanken darüber gemacht, also das passt eigentlich bei mir. In der alten Schule war es nicht so, in der [*Bezeichnung der Schule*]. Da war es einfach zu heiß, im Sommer zumindest. Aber hier passt es voll. Auch mit dem Licht passt es eigentlich super. Meiner Meinung nach ist das Tageslicht das angenehmste Licht. Weil sobald du das Licht einschaltest und die Jalousien runtergibst, habe ich das Gefühl, dass die Kinder müder werden, und ich auch [*lacht*].

Und ja, was wünsche ich mir sonst? Also, es wäre halt schön, wenn die Räume ein bisschen so aufgeteilt wären, dass man eben nicht nur die Tische drinnen stehen hat, sondern, das erinnert mich ein bisschen an den Kindergarten, die haben das nämlich, wo man dann dahinter, eine Spielecke machen kann, oder eine Plauderecke machen kann. Sowas wäre eigentlich ganz nett, finde ich.

T1: Mhm. Das kann man dann für speaking verwenden.

I: Richtig, genau. Das man dann den Raum ein bisschen besser aufteilt. Dass die Kinder wissen, ah, da hinten [gestikuliert] ist eine Sitzgelegenheit, und da machen wir immer unsere speaking activities zum Beispiel.

T1: Was würdest du als extrem störend empfinden in einer Klasse? Muss jetzt gar nicht unbedingt in deiner Klasse sein, aber grundsätzlich, was hemmt quasi den Lernprozess? Ist ein Lautstärke-, Geräuschproblem, oder Licht?

I: Ja, nein. [überlegt] Dieses Smartboard [lacht], das fällt mir gerade ein, weil das einfach manchmal nicht funktioniert. Das finde ich extrem mühsam. Da muss ich dann den ganzen Unterricht um- [unverständlich, Anm: umstrukturieren], wenn das Gerät gerade einfach nicht funktionieren will. Ansonsten, ah die Jalousien [Geste], die geht bei uns, ist sehr windempfindlich, habe ich eh schon vorher gesagt, das heißt manchmal [stammelt], geht dann manchmal wieder auf oder geht dann wieder runter während dem Unterricht. Das stört sehr, weil man dagegen einfach nichts machen kann. Wenn ein Kind stört, dann kann ich sagen: "Hör bitte auf", aber bei dem ist es halt, genau. Das ist eigentlich das Einzige.

I: Habt ihr Whiteboards auch neben dem Smartboard?

T1: Ja.

I: Werden sie aktiv genutzt?

T1: Ja [nickt]. Ja, also von mir schon.

I: Aus deiner Sicht, wenn man einen Ortswechsel macht, also von der Klasse irgendwo anders hin, selbst wenn du es jetzt nicht so häufig nutzt, siehst du irgendwelche Vorteile darin? Siehst du Vorteile darin, dass man in den Garten geht, oder auf einer Terrasse oder Lernnischen am Gang, falls so etwas existiert?

T1: Doch, doch, oh ja auf jeden Fall [nickt]. Gerade im Musikunterricht, also Englischunterricht ist wieder etwas anderes. Aber im Musikunterricht gehe ich eigentlich schon wöchentlich in den Musikraum runter, das habe ich vorhin nicht gesagt, weil da ist es nur um Englisch gegangen. Als Musik und Musikzimmer hängt für mich schon zusammen und ich finde das ist ganz, also, [Pause] sobald die Kinder in den Musikraum gehen ist es zwar ein Chaos, also am Anfang, man muss das halt wieder üben, dass das halt auch ruhig funktioniert, aber ich habe schon das Gefühl, dass die Kinder davon profitieren, wenn sie einen Ortswechsel haben, weil das einfach ein Ortswechsel ist. Ich glaube ein Ortswechsel macht viel aus. Auch wenn man in den Garten geht, und draußen den Garten nutzt, das mache ich auch sehr gerne, vor allem jetzt in Corona-Zeiten habe ich stark bemerkt, dass es super wichtig ist, dass sie einmal aus dem Klassenzimmer rauskommen.

I: Glaubst du wirkt sich das auf Englisch oder auf das Englisch Lernen auch aus, wenn man den Ort wechselt und nicht immer am gleichen Platz, am gleichen Sitzplatz ist?

T1: Ganz sicher, ganz sicher. Weil ich glaube, wenn die Kinder im Englisch Unterricht am Platz sitzen, dann ist halt so ein Klassengefühl da, da ist so ein Schul-"Druck" [gestikuliert Gänsefüßchen] da, der "Druck" ist glaube ich eher da, wenn man am Platz sitzt und so frontal zum Lehrer sitzt, und dann weiß man so ah. Es entsteht halt, wenn man raus geht und in den Garten geht oder weiß ich nicht, in Gruppenräume geht, oder in den Turnsaal geht, keine Ahnung, dann glaub ich ist dieses Klassengefüge ein

bisschen aufgehoben und dann nimmt das auch irgendwo den Druck heraus, weil man vielleicht eher in ein Gespräch kommt und nicht in dieses Frage-Antwort-Ding. Ich glaube es ist lockerer, für die Kinder auch, eigentlich. Weil sie weniger Angst haben, dann zu reden.

I: Wenn du an der Mittelschule etwas ändern könntest, oder am Design von der Schule, damit du die Lernräume außerhalb des Klassenzimmers aufsuchst - also sagen wir für Englisch, nachdem du es ja nicht so häufig nutzt - was müsste also quasi passieren, dass du den Klassenraum öfter verlässt? Es kann alles möglich sein, von der Dehnung der Unterrichtszeit bis alles Mögliche.

T1: [*nickt energisch*] Also, da sage ich gleich einmal ja. Wenn man, es wäre schon einmal ganz gut, wenn man nämlich schon woanders hingeht, also in einen anderen Raum, dass mehr Zeit da ist. Weil halt die ersten zehn Minuten und die letzten zehn Minuten eigentlich vom Unterricht draufgehen, dass man dann wieder zurück geht und Ordnung macht. Das heißt, man hat vom Unterricht, weiß ich nicht, eine halbe Stunde, dann, vielleicht mit einer braven Klasse, wenn alles super funktioniert, hast du vielleicht, weiß ich nicht, von 50 Minuten, sag ich jetzt einmal, 35, höchstens 40.

I: Und was würdest am Gang, oder auf der Terrasse ändern, damit du das nutzen würdest?

T1: Also beim Gang, wie gesagt, bei uns, kann ich gerade nichts, also dadurch, dass die letzten zwei Jahre Corona waren, hab ich, ist es echt schwierig zu sagen, weil wir ja sowieso nicht hinausgehen haben dürfen.

I: Wenn du den Gang nicht ändern würdest, kannst du mir einmal beschreiben, wie der bei dir in der Schule aussieht?

T1: Ja, wir haben eben pro BiBer einen Couch stehen, also so eine riesengroße Couch ist das, mit einem Tisch dabei. Dann gibt es einen Wuzzler, es gibt einen Tischtennistisch, wir haben so Hocker, so Barhocker quasi, die sich drehen lassen, und davor ist ein schräger Tisch, also ein langer schräger Tisch [*gestikuliert*], wo die Kinder auch arbeiten können darauf. Es gibt einen Wasserhahn draußen, es gibt Möglichkeiten an der Wand eine Bank [*gestikuliert*] quasi, die an der Wand, also, integriert ist. Und ich finde es wirkt sehr einladend. Und ich weiß, dass die Kinder das eigentlich schon gerne mögen, draußen Unterricht zu machen. Weils bequem ist. Ich mein, das Einzige ist, weißt eh, es verleitet halt zum Chillen [*lacht*]. Aber ich glaub da kommt es auch darauf an, was die Aufgaben sind und wie man das Ganze gestaltet draußen. Man muss sich halt dann, man muss das Ganze dann halt einfach auch, wenn man sagt man geht raus, man gestaltet den Unterricht ja auch nicht auf Druck, sondern auf selbstständiges Lernen und selbst erarbeiten. Und ich finde dann kann man das Ganze auch ein bisschen entspannter angehen.

I: Ja, absolut. Dann schauen wir weiter zum digitalen Lernen. Welche Ausstattung habt ihr in der Schule? Smartboards hast du schon erwähnt.

T1: Manche Klassen haben mittlerweile auch eigenen Laptops bekommen, das ist extrem cool. Ich habe mir nie gedacht, dass mir das gefallen wird. Ich habe selbst einen Laptop von der Schule bekommen und muss sagen, ich finde es richtig gut. Seitdem mache ich auch viel, viel mehr mit den Kindern am Computer. Vor allem Referate, oder recherchieren über, weiß ich nicht, Musik. Ich gebe ihnen ein Thema und sie müssen dann über das recherchieren und schauen was sie selbst herausfinden, bevor überhaupt der Unterricht beginnt, also so als Einstieg quasi. Und ich habe auch das Gefühl, dass die Kinder das schon sehr motiviert, dass sie einen eigenen Laptop haben und auch mit dem Smartboard arbeiten finde ich angenehm, weil ich glaube die Kinder brauchen das Visuelle. Sobald ein Bild dabei ist, und dann bewegt sich das vielleicht sogar noch, und es ist eine andere Person, die etwas erklärt und nicht ich - auch wenn das im selben Raum ist - nehmen sie das schon ganz anders

an. So interessant kann man das dann, also man kann es einfach interessanter gestalten durch die digitalen Medien.

T1: Das heißt in den Laptop Klassen hat jedes Kind ein eigenes Gerät, und für die Klassen, die keinen eigenen Laptop bekommen haben, gibt es Laptop- oder Computerräume?

I: Nein, also wir haben Laptops, die wir in die Klassen hineinholen können. Das sind so, wie beschreib ich das, das sind so wie Trollys irgendwie *[gestikuliert]*, und da sind die Laptops drinnen und die kann man dann anstecken und genau, das ist in jedem Stock. Und in jedem BiBer gibt es 25. Das heißt das geht sich eigentlich immer aus, weil pro BiBer sind drei Klassen, bei uns jetzt gerade nur zwei. Das ist sich super ausgegangen eigentlich, wenn man sich dann mit den Kollegen abspricht, so ich brauch jetzt gerade in der Stunde die Laptops, ok. Und ich muss mit den Kindern dabei nicht rausgehen. Also ich muss nicht in einen Computerraum gehen, sondern kann die Laptops zu mir holen. Und das ist eigentlich schon auch angenehm.

I: Wie viele Kinder pro Klasse haben zuhause ein technisches Gerät? Wie viele haben einen Laptop oder Computer zuhause?

T1: So ziemlich sicher alle. Also nicht alle, alle, aber von 25 hätte ich gesagt es haben pro Klasse, wobei *[zögert]*, von meiner Klasse, das ist die Musikklass, haben sicher von den 25 Kindern, weiß ich nicht, 18 glaub ich einen eigenen Laptop, oder zumindest Handy oder Tablet oder irgendwas, mit dem man arbeiten kann. In den anderen Regelklassen, wir haben ja keinen Laptopklassen *[zögert]*, in anderen Regelklassen glaub ich sind es schon weniger.

I: Und Handy, Smartphone haben wie viele?

T1: Also fast jeder, haben schon viele. Mh, also pro Klasse vielleicht zwei keines. So im Großen und Ganzen glaub ich alle.

I: Also die meisten haben die Möglichkeit. Ganz konkret, wie oft bindest du digitales Lernen in den Englisch Unterricht ein?

T1: Im Unterricht? Während dem Unterricht? Dann immer, jede Stunde eigentlich. Weil ich es halt auch, ich verwende viel die ezone, was ich im Unterricht, wo ich Hausübungen gib und auch im Unterricht mit ihnen arbeite, und natürlich dadurch, dass das Buch, der Helbling Verlag, wir ja die App haben am Smartboard, verwende ich das ja eigentlich, also wenn das zählt.

I: Das heißt, du am Smartboard verwendest es immer. Wie oft verwenden die Kindern dann ein Gerät im Unterricht?

T1: Im Englisch Unterricht? Ich sage jetzt einmal einmal in der Woche, vielleicht einmal in zwei Wochen. Kommt auch auf das Thema darauf an und wie ich das aufarbeite. Aber meistens verwende ich das schon mit ihnen. Vor allem, meistens so in der letzten, wenn ich eine Unit fertig habe, mache ich eine Revision auf der ezone mit ihnen, wo sie dann selber sehen können, ah *[nickt]*, voll.

I: Ok. Mit welchen Geräten arbeitet ihr da dann?

T1: Unterschiedlich. Meistens mit den Schullaptops.

I: Mhm. Du hast eh schon gesagt, du verwendest die Übungen von der ezone. Verwendest du irgendwelche anderen Websites, Apps oder Plattformen auch noch?

T1: Nein. *[lacht]*

I: Gibst du zuhause auch digitale Hausübungen? Müssen sie zuhause auch etwas online machen?

T1: Ja. Auf der ezone, bzw. ich verwende ja auch *[Anm: Microsoft]* Teams, wenn das zählt, aber das ist ja keine Lernplattform, schon, aber über Teams bekommen sie auch von mir selbstgestellte Aufgaben.

I: Ok. Sind das aber dann Arbeitsblätter?

T1: Richtig. Oder halt über Teams gibt es ja auch diese, wie heißt das, Quiz Forms. Da mache ich auch manchmal ein Quiz, was ja nicht per se ein von mir erstelltes Arbeitsblatt ist, sondern eigentlich ein Fragebogen oder Wiederholung, Quiz. Das mache ich schon auch.

I: Wie oft gibst du da Hausübungen online?

T1: Schwierig. Manchmal mehr, manchmal weniger. Ich plane das jetzt nicht so, dass ich sage, einmal in der Woche bekommen sie da auf Teams eine Aufgabe auf, sondern eigentlich ist es so wie ich das Gefühl habe, wenn ich etwas wiederholen muss. Und manchmal ist es einfach etwas über die ezone zu machen, weil die Aufgaben einfach super gut sind. Und manchmal kriegen sie auch gar nichts. Aber meistens nach der, wie gesagt, am Ende von der Unit gibt es eigentlich immer eine Wiederholung auf der ezone und vielleicht noch so a Quiz dazu.

I: Aus deiner Sicht, welche Vorteile bringt die Nutzung von digitalen Medien?

T1: Also wie schon gesagt, ich glaube für die Kinder ist es eine Abwechslung, eine angenehme. Die finden das super spannend. Und ich habe auch das Gefühl, dass viele Kinder, also ich habe auch das Feedback bekommen von Eltern, dass sie gesagt haben, das Kind arbeitet jetzt viel lieber [lacht], also generell macht lieber Englisch, weil es halt am Computer ist und weil es ihnen viel mehr taugt und weil er das Gefühl hat, er ist auch super wichtig. Für mich als Lehrerin erleichtert es sich eigentlich auch, weil ich mit einem Klick sehe, wer hat die Aufgabe gemacht. Wenn ich jetzt die ezone hernehme, dann sehe ich sogar gleich, was falsch ist und was richtig ist, wie viel Prozent dieses Kind erreicht hat. Ich kann vergleichen, ich kann Kinder gleich nebeneinander vergleichen, und schauen, muss ich das vielleicht nocheinmal wiederholen, wie ist das Ganze, die Revision, was ist dabei herausgekommen. Haben die Kinder es verstanden, muss ich es nocheinmal machen oder nicht? Das erleichtert es einem schon sehr, also den Wissensstand zu überprüfen, find ich. Weil, halt, ich setze mich jetzt nicht hin und rechne mir einen Prozentsatz aus, wenn ein Kind die HÜ abgegeben hat. Aber das macht einfach diese Plattform. Das finde ich schon ganz nett, und natürlich, es spart halt Zeit. [zögert] Für mich, ich sags wie es ist [lacht].

I: Fallen dir irgendwelche Nachteile ein? Was sind Probleme beim digitalen Lernen?

T1: Mh. Es ist halt nicht so persönlich. Und ich weiß, dass viele Kinder auch struggen, wenn sie die Aufgabe nicht verstehen. Dann müssen sie mich anschreiben und dann muss ich da gerade online sein, damit ich weiß, wo das Problem liegt. Dann habe ich oft, auch während Corona, das Gefühl gehabt, ich kann ihnen nicht immer helfen. Weil, dann machen sie die Aufgabe um 8 Uhr am Abend, weil sie können die Aufgabe ja natürlich machen, wann sie wollen, solange sie halt offen ist. Einmal habe ich gehabt, so um 11 Uhr in der Nacht so: "Frau [Nachname], es funktioniert nicht" [lacht], "Ich schlaf' schon!" [lacht]. Und ich glaube, dass viele Kinder dadurch auch zu hudeeln anfangen, weil sie sich denken: "Ach ist eh egal", und sich dann denken: "Passt ich hab es erledigt". Oder das Gegenteil davon ist, verzweifeln, weil sie nicht wissen, manchmal zum Beispiel auch bei der ezone, da gibst du etwas ein und sie vergessen den Punkt zu machen, und dann wird das Ganze als falsch gewertet. Und bis ich da selber drauf gekommen bin, dass das deswegen ist, ist auch einen Zeit vergangen. Dann habe ich halt Kinder drinnen, die sehr, sehr gut sein wollen und sich auch wirklich bemühen und dann nicht verstehen, wieso das falsch ist. Man muss viel reden und viel erklären, bevor es überhaupt verstanden wird. Andererseits, wenn es einmal verstanden worden ist, funktioniert es halt schon ganz gut eigentlich.

I: Erklärungen und instructions für die digitalen Aufgaben machst du im Unterricht oder online?

T1: Mh, ich versuche es im Unterricht zu machen. Eigentlich schon, weil ich alle Kinder dann vor mir habe und ich ihnen das Schritt für Schritt zeigen kann [*Gesten mit dem Zeigefinger*], da klickst du drauf, das musst du machen.

I: Ok. Wenn du an den Unterricht selbst denkst, und die Kinder verwenden einen Laptop. Siehst du da einen Nutzen? Ist das gescheiter als wenn sie vor einem Buch sitzen? Was ist da der Vorteil?

T1: Ich glaube es ist nicht gescheiter, wie vor einem Buch. Ich bin schon noch immer ein großer Fan von den Schulbüchern, muss ich ehrlich sagen. Ich glaube einfach, dass es für die Kinder spannender ist, einfach zwischendurch mit dem Laptop zu arbeiten. Und ich finde es auch wichtig, dass sie es lernen, weil in Wahrheit werden sie aus der Schule rausgehen und sie müssen dieses Gerät beherrschen. Das ist halt einfach nunmal so. Deshalb ist es schon wichtig, dass sie das kennen. Aber nur mit dem Laptop oder mit einem anderen Endgerät arbeiten, ohne Buch, kann ich mir nicht vorstellen.

I: Verstehe. Wird sich dein Unterricht nachhaltig oder langfristig durch die Corona Krise ändern? Also durch Corona haben wir ja sehr viel mit digitalen Medien arbeiten müssen, wirst du das weiterhin einbauen oder wird Microsoft Teams und die ezone bald verschwinden von deinem Unterricht?

T1: Ich glaube nicht, und ich glaube, dass das auch ganz, ganz wichtig ist, dass das bleibt. Ich werde es auf jeden Fall weiterhin nutzen. Es ist auch durch die Kommunikation, gar nicht unbedingt nur wegen dem Unterricht, sondern es macht die Kommunikation einfacher. Die Kinder können mich einfach anschreiben. Sie würden mir ja nie eine SMS schreiben, und durch Teams ist es eine Möglichkeit zu kommunizieren, zwischen Lehrern und Schülern, und ausdrücklich nur zwischen Lehrern und Schülern, weil da mischen sich, es sollten sich die Eltern eigentlich nicht einmischen, ich meine, ja, passiert, und wird auch so gemacht. Aber ich glaube auch, dass viele Kinder das auch ganz gut finden, sie haben die Möglichkeit, mir immer zu schreiben, wenn sie etwas wissen wollen. Oder ich ihnen auch, wenn ich ihnen was sagen möchte.

I: Als letzte Frage: Müsste sich etwas ändern, oder was müsste sich ändern, damit du digitale Geräte noch häufiger im Unterricht einbaust? Oder damit das so bleibt? Wenn du es einmal in zwei Wochen verwendest, ist das ja schon relativ regelmäßig.

T1: Bei mir ist es lange gescheitert an meiner persönlichen Kenntnis [*lacht*]. Ich meine es interessiert mich halt leider auch nicht so unbedingt. Aber ich habe mich dann gezwungenermaßen damit beschäftigen müssen, und muss sagen, es ist nicht so schlimm. Es ist mehr das Trauen, das zu verwenden, ich glaub es liegt nicht daran, dass die Kinder, ich glaube man hat eher Angst, dass das Ganze aus dem Ruder gerät, wenn man das verwendet. Dabei liegt's eigentlich nur an sich selbst, wenn man sich das selbst nicht zutraut und wenn man sich selbst nicht damit beschäftigt, dann rennt das natürlich aus dem Ruder. Weil die Kinder meinen dann natürlich "Aha, die kennt sich eh nicht aus, da können wir eh machen, was wir wollen". Ja, ich muss sagen, schwierig. Ich bin nicht so der Computermensch, deshalb ist es für mich am Anfang gar nicht so leicht. Ich glaube, es nutzen auch viele von meinen Kollegen, nutzen das viel, viel mehr. Teams, und Computer und so weiter. Ich bin da eh einer, die das viel zu selten nutzt, oder weniger.

I: Möchtest du noch irgendwas hinzufügen? Fällt dir noch irgendetwas ein? Zu physische Räume oder digitale Räume?

T1: Es wäre cool, wenn es so Räume geben würde, die nur für die Fächer da sind. Wenn man zum Beispiel sagt, man hat einen Raum, das ist der Englisch Raum, und da können die Kinder reingehen, auch in den Pausen, und da sind Englisch Bücher

drinnen. Das habe mich mir schon ganz, ganz oft gedacht. Es gibt einen Musikraum, es gibt einen Sportraum, es gibt einen Informatikraum, aber es gibt keinen Mathematikraum, es gibt keinen Englischraum. Das wäre dann wie so einen Lerninsel, wo die Kinder halt auch in den Pausen die Möglichkeit nutzen können. Wo sie sagen können "He ich setze mich da jetzt rein". Und da gibt es vielleicht englische Zeitschriften für Jugendlichen, die sie sich immer durchlesen können. Oder Spiele, mit englischen Beschreibungen zum Beispiel. Das wäre schon ganz cool eigentlich. Und das könnte man dann auch individuell gestalten. Und ohne Tische drinnen, sondern so richtig einfach, mit Teppich. Oder zumindest keine Schultische, sondern so richtige Tische, also Schreibtische. Oder eine Couch. Das würde ich cool finden. Ich glaub generell, du hast keine Zeit im Unterricht Small Talks über Jugendzeitschriften zu führen. Aber vielleicht wenn die Kinder das, die Kinder haben auch glaub ich die Möglichkeit nicht, sie würden sich das in ihrer Freizeit nie selbst kaufen, und ich glaub wenn die Schule so etwas zur Verfügung stellen würde, dann würden sie es schon nützen. Weil sie ja doch neugierig sind und das ganz cool finden würden.

I: Ich denke auch, auf jeden Fall. Ein perfekter Abschluss. Vielen Dank!

Transcript of interview 2

Interview partner: T2

I: Danke nochmal, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. Starten wir gleich einmal mit der ersten Frage. Beschreibe ein typisches Klassenzimmer in deiner Schule.

T2: In meiner Schule sind die Klassenzimmer sehr altmodisch und nicht unbedingt auf den neuesten Stand. Das heißt ein typisches Klassenzimmer bei uns besteht mal aus den Tischen und Sesseln klarerweise, wo die Schüler und Schülerinnen sitzen. Dann gibt es vorne eine ganz normale Tafel und in manchen Klassezimmern daneben auch noch so ein Whiteboard. Aber das ist nicht in allen Klassenzimmern, das haben nur ein paar. Und dann gibts klareweise auch noch an der Seite Schränke und Sideboards, die teilweise offen sind und teilweise mit verschließbaren Türen, und einen Lehrertisch oder zwei Lehrertische, je nachdem. Und ein Waschbecken vorne und hinten dann noch so Pinnwände, so Korkpinnwände, wo man was raufpinnen kann.

I: Wie schauts aus mit Licht, Jalousien, Fenster, ist das Tageslicht, oder gibt es verstellbare Stufen, usw?

T2: Bei uns gibt es zwei unterschiedliche Gebäudeteile in der Schule. Im alten Gebäudeteil sind es ganz normale Fenster, wo es innen so Jalousien gibt, die man dann verstellen kann, je nachdem wie der Lichteinfall sein soll. Und im neueren Gebäudeteil gibt es auch normale Dreh-Kipp-Fenster, also die man normal aufmachen kann, auch mit Jalousien, wobei in ein paar Klassenräumen es gar keine Jalousien gibt, weil die auf eine Seite gerichtet sind, wo die Sonne nicht wirklich einfallen kann. Also das sind relativ dunkle Klassenzimmer, da gibt es dann Vorhänge, statt den Jalousien.

I: Wenn du in ein Klassenzimmer gehst und du würdest eben ein optimales Lernarrangement für die Kinder gestalten wollen, was veränderst du? Also schaltest du das Licht ein oder aus, oder machst du das Fenster auf, stellst die Tische um?

T2: Jetzt einmal unabhängig von der ganzen Pandemie Situation im letzten Jahr, wo es natürlich nicht möglich war, dass man von der Sitzordnung vielleicht auch viel ändern kann. Grundsätzlich mag es ich persönlich lieber, vor allem wenn es Tageslicht gibt, wenn wir das Licht ausschalten, also wenn das Sonnenlicht [*unverständlich*], das natürliche Licht die Klasse soweit beleuchtet. Ich finde nämlich das künstliche Licht in den

Klassenzimmern teilweise sehr unangenehm. Und ich schalte dann meistens das Licht aus wenn es nicht unbedingt notwendig ist. In den Klassenzimmern, die so finster sind, brauchen wir natürlich das Licht. Da schalte ich es ein, oder lass es halt ein. Zusätzlich dazu lass ich meistens am Anfang der Stunde mal das Fenster aufmachen, wenn ich merke, dass die Luft allzu gut ist und lasse mal die Klasse durchlüften. Und, das wären mal so die Basics. Ab und zu, wenn ich weiß, dass ich irgendeine Activity machen werde, wo wir den größten Teil der Stunde in Partnerarbeit arbeiten, dann lasse ich die Kinder oder Schülerinnen/Schüler vielleicht gleich am Anfang die Tischordnung so verändern, dass sie dann leichter miteinander arbeiten können. Also dass dann zum Beispiel, wir haben normalerweise in unseren Klassenzimmern Sitzreihen, das ist eigentlich die Standardsitzordnung bei uns in der Schule. Und das lass ich dann halt so verändern, dass die Tische zum Beispiel zueinander stehen, also immer zwei Tische eine Insel formen, wo halt dann die Kinder gegenüber sich sitzen können. Aber das mache ich wirklich nur, wenn ich explizit schon weiß, ok, die Stunde wird es halt irgendeine längere speaking activity oder eine group work geben, genau.

I: Ok. Welche Lernräume außerhalb des Klassenzimmers kannst du für den Unterricht in Englisch nutzen?

T2: Mhm. Bei uns in der Schule gibt es die sogenannten Gruppenräume. Das sind zwei Räume, die wir im alten Gebäudeteil haben. Die wir einfach so nutzen können. Das sind kleinere Klassenzimmer, wo man mit einer Halbgruppe reingehen kann und die dann verwenden kann und die sind auch ganz normal ausgestattet wie die normalen Klassen bei uns mit Tafel und Schränken und Waschbecken und die normalen Tische und Sesseln eben. Und zusätzlich zu diesen Klassen, also zu diesen Gruppenräumen gibt es dann noch eine Bibliothek, die ich auch nutze, wenn eben einer dieser Gruppenräume nicht gerade frei sein sollte. Dann haben wir noch einen Computerraum, den ich in Englisch auch nutze. Vielleicht wollen wir das aber dann später sprechen, wenn es um digitale Räume geht. Und dann gibt es so ein Salettl, das ist so ein, wir haben einen Innenhof zwischen den zwei Gebäudeteilen, auf dem so ein Glashäuschen steht mit einem Außenhof und im Sommer, wenn die Temperaturen es zulassen und wenn es von der Sonne draußen passt, dann gehe ich in den Sommermonaten teilweise auch mit den Halbgruppen raus, weil es auch draußen Holzbänke und -tische gibt, auf die wir uns setzen können und dann können wir draußen arbeiten.

I: Gibt es da eine Tafel oder ein Board auch?

T2: Wir haben in diesem Salettl, in diesem Glashäuschen so ein Whiteboard, so ein Flipchart-Whiteboard, das man hinausschieben kann und dann kann man theoretisch draußen mit dem Whiteboard auch arbeiten.

I: Und werden Gänge auch genutzt zum Lernen, also selbst wenn du dann in der Halbgruppe bist, dass du dann die Kinder frei arbeiten lässt?

T2: Mh, ist bei mir jetzt in dem Fall nicht unbedingt notwendig, weil wir meistens genug Räume haben, in denen immer arbeiten können. Ich habe mit einer Kollegin mal darüber gesprochen, ob sie die Gänge verwendet haben und beziehungsweise sie hat mir erzählt, dass sie die Gänge verwendet haben, weil es Zeiten gab, oder Jahre gab, wo es so viele Klassen gab, und die Klassen so voll gefüllt waren, dass wenn sie zum Beispiel in den Hauptfächern die Gruppen geteilt haben, die Klassen geteilt haben in Gruppen, nicht mehr jede Gruppe einen Raum zur Verfügung hatte und sie dann wirklich die Gänge und auch die Stiegenhäuser teilweise verwendet haben als Unterrichtsraum. Also ich habe das noch nicht gemacht.

I: Ok. Wie funktioniert das dann, wenn du raus gehst in die Gruppenräume? Machst du ein offenes Lernen und wenn ja, dürfen die Kinder dann den Raum verlassen oder dürfen sie sich aufteilen oder werden die Tische verschoben?

T2: Bei uns ist es meistens so, dass wir die Gruppenräume verwenden, wenn wir eben eine Klasse teilen, wenn wir zu zweit drinnen sind. Das heißt zwei Lehrer in einer Klasse in Englisch zum Beispiel, und dann wird eben vor der Stunde beschlossen werden wir dieses Mal aufteilen, damit wir, also die Klasse aufteilen, damit wir mit kleineren Gruppen arbeiten können und ich gehe dann zum Beispiel mit meiner Gruppe eben in den Gruppenraum und im Grunde genommen ist das Unterrichtssetting aber dann ähnlich wie in einer normalen Stunde, wo ich alleine drinnen stehen würde. Das ist natürlich dann abhängig von meiner Unterrichtsplanung, ob ich jetzt eher ein freieres Arbeiten mache in dem Gruppenraum oder ob wir eher eine lehrerzentrierte Stunde machen oder, weiß nicht, eine Stunde, wo wir pair und group work machen. Aber es ist jetzt nicht so, dass ich den Kindern erlaube, dass sie jetzt, weiß nicht, rausgehen dürfen einfach oder in die andere Klassen zurückwechseln, sondern es ist schon sehr stark so getrennt: Die eine Gruppe ist im Klassenzimmer und ich bin mit der anderen Gruppe in Gruppenraum, aber für uns ist

das Setting trotzdem so als ob wir in einem normalen Klassenzimmer eine normale Stunde hätten.

I: Ok. Das heißt, wenn du ein offenes Lernen gestaltest, wie würde das ausschauen? Oder ist das in Englisch eh eher selten?

T2: Das kommt bei uns in Englisch eher selten vor. Wenn wir nämlich ein offenes Arbeiten machen, dann ist es, wenn ich jetzt so drüber nachdenke, oft so dass wir dann zusammen bleiben mit der ganzen Klasse, auch wenn wir zwei Lehrer sind. Wenn ich es jetzt machen würde, so ein offenes Lernen, dann würde ich die Klasse oder ich weiß, dass ich dann die Klasse oft gar nicht getrennt hab, sondern dass wir halt gemeinsam in dem einen Raum geblieben sind. Es würde sich natürlich aber anbieten, dass man das offene Lernen dann verwendet, wenn man die Gruppen, also die Klasse aufgeteilt, weil es halt dann die kleineren Gruppen sind und man vielleicht da sogar noch besser arbeiten kann. Habe ich bis jetzt aber noch nicht so gemacht.

I: Ok. Und in der gesamten Klasse dürfen sie dann den Raum verlassen oder dürfen sie sich woanders hinsetzen? Oder bekommen sie eher einen Plan und den bearbeiten sie dann am eigenen Platz?

T2: Unterschiedlich. Mit einigen Kolleg*innen mit denen ich zusammen unterrichte in Englisch haben wir das so gemacht, dass wir eigentlich in der Klasse geblieben sind, aber die Kinder die Möglichkeit hatten zum Beispiel auf den Gang raus zu gehen, dann draußen waren vielleicht zwei, drei Stationen oder irgendwelche activities und einer von uns war halt dann in der Klasse der Andere oder die Andere am Gang, damit das mit dem Beaufsichtigen funktioniert. Und sonst war es aber meistens so, dass wir in der Klasse geblieben sind und die Kinder sich natürlich frei bewegen durften. Da gab es vielleicht Stationen oder eine andere Art vom offenen Lernen. Aber da haben wir dann den Gang vor der Klasse nicht unbedingt als Lernraum auch verwendet.

I: Weil die Bibliothek erwähnt hast: Nutzt du die Bibliothek für den Englisch Unterricht und wenn ja, wie schaut der Unterricht dort aus?

T2: Mh, die Bibliothek, da muss ich vielleicht kurz klarstellen, wie die bei uns aussieht. Unsere Bibliothek ist nämlich sehr klein und das ist im Grunde genommen noch so ein zusätzlicher Gruppenraum, wo einfach an der Rückseite des Raums Bücherregale stehen. Ansonsten ist in der Bibliothek auch noch eine Tafel und ich glaube eine Fernsehschrank und es gibt halt ein paar Tische auch mit Sesseln. Wenn ich die Bibliothek verwende, dann eher auch so als Gruppenraum, wo halt dann hinten einfach zusätzlich nochmal die Bücherregale stehen mit den Büchern. Es gibt leider bei uns keine so gemütliche Lesecke oder so eine Möglichkeit, wo sich die Kinder wirklich gemütlich hinsetzen können. Das ist aber jetzt für dieses Schuljahr geplant. Also da ist anscheinend etwas bei uns in der Entwicklung, wo wir daraufhin hinarbeiten, dass es sowas dann geben soll in Zukunft.

I: Wie oft teilt ihr die Klasse und du gehst in einen Gruppenraum?

T2: Das ist sehr abhängig davon mit welcher Kollegin oder mit welchem Kollege ich gemeinsam unterrichte. Manche Kollegen wollen einfach aus Prinzip nicht teilen. Mit einigen Kolleg*innen teile ich aber regelmäßig. Das heißt da haben wir die zwei Stunden wo wir eben doppelt besetzt sind und in dieser doppelt besetzten, in diesen zwei Stunden wird dann eigentlich wirklich geteilt, damit wir mit diesen Gruppen dann besser arbeiten können.

I: Alles klar. Wenn du dir jetzt ein ideales Klassenzimmer vorstellst, welche Komponenten wären dir jetzt besonders wichtig und andererseits welche Faktoren sind für die Kinder wichtig? Also wenn du freie Hand hättest, wie würde das ideale Klassenzimmer aussehen?

T2: Ich fange einmal bei den Basics an: Groß genug, damit man sich wirklich angenehm und frei bewegen kann und man nicht irgendwie eingeschränkt und

aufgefädelt sitzen muss. Hell, das heißt schon schön Licht geflutet dass man eben vielleicht nicht unbedingt künstliches Licht braucht. Gut belüftet, das heißt, dass man die Fenster auch wirklich gut öffnen kann, damit man auch den Luftaustausch ermöglichen kann. Dann komm ich zur Ausstattung: Eine Standardtafel würde ich schon ganz gern drinnen haben. Also, dass man auch, sollte irgendwie mal die Technik nicht funktionieren, trotzdem an der normalen Tafel irgendwas aufschreiben kann oder vormachen kann. Dann natürlich ideal wäre ein Smartboard, mit dem würde ich sehr gerne arbeiten, das haben wir nicht. Vielleicht ein Lehrer PC, der mit dem Smartboard irgendwie verbunden ist. Dann für die Kinder also für die Schülerinnen und Schüler als Sitzmöglichkeit natürlich Tische, vielleicht sogar höhenverstellbare Tische, gibt es leider bei uns auch nicht. Und auch Sessel, die vielleicht höhenverstellbar sind, damit das auch ergonomisch alles passt.

Das war jetzt das waren jetzt meine Faktoren. Wenn ich mich jetzt in die Schüler rein versetzen würde, würde ich vor allem auch immer sagen, vielleicht die ersten drei, also diese ersten drei Basics mit groß genug, damit es genug Bewegungsfreiheit gibt, hell genug und auch belüftet, also die Möglichkeit genug zu lüften. Was vielleicht für die Schüler jetzt noch andere wichtige Faktoren sind, kann gar nicht [stammelt], würde ich mich nicht trauen eine Aussage zu treffen was für die Schüler vielleicht wichtig wäre. Ob das irgendwie jetzt mehr der technische Aspekt ist, die technische Ausstattung oder was anderes. Mag ich mich nicht unbedingt festlegen darauf.

I: Was ist für dich absolut störend in einem Klassenzimmer? Gibt es irgendwelche Faktoren, die absolut nicht passen - kann jetzt vorkommen, kann aber auch sein, dass du das einmal gehört hast oder so?

T2: Lautstärke. Also irgendwelche störenden Geräusche, die nicht unbedingt von irgendeiner Klasse aus gemacht werden, von eine Nebenklasse, sondern wirklich Geräusche von draußen. Also wenn zum Beispiel vor der Klasse jetzt in der Straße eine riesige Baustelle ist und da einfach den ganzen Vormittag irgendwie gehämmert wird oder irgendetwas aufgestemmt wird und da ständig eine Lautstärke herrscht, die halt wirklich die Unterrichtssituation stört. Das hatte ich nämlich dieses Jahr im Frühjahr für ca. zwei, drei Monate. Da wurde die Straße vor der Schule erneuert. Da gab es eine große Baustelle und das wirklich extrem störend. Also die Lautstärke war wirklich störend, weil sie einerseits mich abgelenkt hat, aber klarerweise auch auch die Schülerinnen und Schüler extrem abgelenkt hat.

I: Wie funktioniert die Aufsicht? Du hast schon gesagt ihr wechselt nur den Raum, wenn ihr zweigeteilt seid und somit auch doppelt besetzt, dann ist das wahrscheinlich mit der Aufsicht relativ klar. Ist Aufsicht vielleicht ein Grund für dich, warum du die Kinder eher selten am Gang oder in irgendwelchen Lernnischen arbeiten lässt?

T2: Ja, das Problem oder warum das vielleicht bei uns am Standort vielleicht nicht so oft gemacht wird, dass die Schüler*innen irgendwie am Gang arbeiten können während man selbst in der Klasse ist, ist die Architektur der Schule. Es ist alles sehr verwinkelt, die Gänge sind sehr eng, man sieht aus den Klassenzimmern nicht wirklich gut auf den Gang raus. Das heißt, wenn ich jetzt in der Klasse stehe und vier, fünf, sechs Schüler*innen sind am Gang draußen, kann ich eigentlich überhaupt nicht beaufsichtigen, was die da draußen machen. Wenn es da jetzt so Glaswände gäbe, wo man wenigstens ein bisschen raussieht oder so Oberlichter oder irgendwie Fenster, innenliegende Fenster, wäre es natürlich auch möglich, dass man das viel mehr nutzt benutzt, aber das geht einfach aufgrund der Architektur bei uns nicht, weil man sonst die Aufsichtspflicht verletzen wird, wenn man eben nicht beaufsichtigen kann, was passiert.

I: Hättet ihr Tische draußen stehen oder Sitzsäcke oder irgendwas dergleichen?

T2: Ja, in diesem Verbindungsgang zwischen den zwei Gebäudeteilen, wo dann noch dieses Glassalett und der Innenhof ist, gibt es Einzeltische mit Sesseln und auch so Holzsitzbänke und in den Gängen vor den Klassenzimmern haben wir auch so Holzsitzbänke, auf denen man sitzen kann. Aber die sind allerdings nicht sehr einladend und gemütlich.

I: Alles klar. Auch wenn du es vielleicht jetzt selber nicht so oft machst, aber worin siehst du Vorteile an einem Ortswechsel? Also wenn man den Garten geht oder auf eine Terrasse oder auf den Gang, gibt es da Vorteile für dich als Lehrperson?

T2: Also jetzt, wenn ich jetzt daran denke, dass wir die Gruppenräume verwenden, dann würde ich jetzt mal sagen, das ist ganz angenehm, einfach deshalb weil man die Gruppengröße minimieren und man mit weniger Kindern, mit weniger Schülerinnen und Schüler arbeitet. Was ich ganz angenehm finde ist eben in den wärmeren Monaten das Rausgehen, also das Arbeiten an der frischen Luft. Weil ich auch merke, das ist für die Kinder irgendwie angenehm, wenn sie mal aus diesem Klassensetting rauskommen und irgendwie in der "Natur" in Anführungszeichen ein bisschen arbeiten können, wo dann auch immer wieder irgendwie die Stimmung, oder die Störfaktoren vielleicht sogar weniger sind, weil die Kinder das als ganz angenehm empfinden, wenn wir draußen arbeiten und motivierter dabei sind und ein bisschen mehr Spaß dran haben. Das ist denke ich ein großer Vorteil, und ich glaub wenn es von dem Settings her passt und wenn es gewisse Voraussetzungen kann man diese Lernorte, die außerhalb der Klasse liegen, sicher auch super miteinbeziehen in die Unterrichtsstunde. Egal in welcher Richtung das jetzt auch funktionieren kann, zum Beispiel mit irgendwelchen LernApps, die dann eine Virtual Reality oder eine Augmented Reality dann irgendwie verwenden, wo dann zum Beispiel die Kinder das draußen verwenden können und dann ein Objekt scannen und dann kommt auf einmal die Übersetzung auf Englisch oder, weiß nicht, man macht draußen irgendwelche bewegten Spiele oder irgendeine bewegte Lernstunde oder so. Also ich glaube, das sind schon große Vorteile, wenn man das Klassenzimmer verlässt und in einen anderen Lernraum sich bewegt.

I: Sehen die Kinder das auch ähnlich? Welche Vorteile sehen die Kinder darin oder wie geht es den Schülerinnen - dann besser auch in Bezug auf Englisch? Profitieren sie irgendwie von einem Ortswechsel?

T2: Wenn man das eben so unterstützt. Also ich glaube wenn man den Lernort außerhalb der Klasse super mit einem wirklich in der Stunde mit eindenkt und mit einplant, was man mit dem Raum machen kann, dann wird es den Schülern sicherlich auch viel bringen.

Ich meine ein Ortswechsel kann jetzt auch sein, dass man zum Beispiel wirklich die Schule verlässt und wenn man die Möglichkeit hat draußen im Freien irgendwie oder in einer Seitenstraße irgendwie mal einen Lehrausgang macht, auch in Englisch, und dort irgendwie vielleicht mobiles Lernen macht, dann kann man sicher irgendwie so Alltagssituationen oder eben die Außenwelt auch in Englisch miteinbeziehen und dann haben die Kinder vielleicht auch irgendwie, die Schülerinnen und Schüler eben das Gefühl, dass es sich mehr auf die Lebenswelt bezieht und nicht so eine abstrakte Unterrichtssituation ist.

I: Wie schauts aus mit den Nachteilen? Gibt es für dich persönlich und auch dann für die Schüler*innen Dinge, die einfach gegen die Nutzung sprechen von Räumen außerhalb des Klassenzimmers?

T2: Also bei diesen Gruppenräumen, die ich zuerst erwähnt habe, sehe ich eigentlich keine Nachteile, weil sie eigentlich ein Klassenzimmer simulieren und einfach nur den Vorteil bringen, dass sie halt zusätzlich da sind, um mit einer kleinen Gruppe zu

arbeiten. Wenn man jetzt das Klassenzimmer soweit verlässt, dass man vielleicht sogar das Schulgebäude verlässt, dann könnte es schon Nachteile geben. Auf der einen Seite wieder diese ganzen Störfaktoren, die es in der Außenwelt einfach gibt, die vielleicht irgendwie die Konzentration oder die Aufmerksamkeit negativ beeinflussen können. Das wäre mal glaube ich ein großer Faktor. Und ich glaube, dann spielt es auch eine Rolle, ob man zu zweit, also zwei Lehrpersonen mit einer Klasse des Klassenzimmer verlassen und draußen den Unterricht machen oder ob eine Person alleine also eine Lehrperson alleine mit der Klasse rausgeht, was ja theoretisch eigentlich nicht möglich ist, wenn man ja glaub ich ab 12 oder 13 Schülern zu zweit sein muss. Also ich glaube da ist es dann wieder schwierig, die Aufmerksamkeit, also ich glaube ein großer Nachteil, der Hauptnachteil wäre wahrscheinlich wirklich die Konzentration und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, weil halt die Ablenkungen sehr groß sein können außerhalb des Klassenzimmers.

I: Bei den Gängen hast du eh schon gesagt, wenn das alles sehr verwinkelt ist, dann gibt es ein Problem mit der Aufsichtspflicht. Wenn du an deiner Schule irgendwas ändern könntest, oder an irgendeiner Mittelschule etwas ändern könntest, an der Ausstattung oder am Design, was würdest du machen, dass du eher die Klasse verlässt und weitere Lernräume miteinbindest?

T2: Okay, wenn ich jetzt mal an die technische Ausstattung denke, dann würde ich sagen wir sind im 21. Jahrhundert, es sollte eigentlich auch in jeder Mittelschule in Wien Smartboards in den Klassen geben oder zumindest einen Lehrercomputer mit einem Beamer und einer Projektionsfläche, wo man wirklich auch digitale Unterrichten kann und nicht mehr nur auf die Tafel angewiesen ist, und auf die Kreide. Was sicherlich helfen würde wenn man jetzt an die Architektur der Schulen denkt, und das ist mir schon an einigen Schulen in Wien aufgefallen, an einigen Mittelschulen, es sind leider oder es sind halt einfach oft alte Gebäude, die, wie ich schon beschrieben habe, sehr verwinkelt sind, und ich glaub, wenn man sich da irgendwie die Architektur so weit verändern könnte, dass das Ganze ein bisschen offener wird und nicht mehr so abgeschlossene Einheiten bilden, dann wäre das glaube ich auch einladender, die Klasse auch öfter zu verlassen für die Unterrichtsstunde, und nicht mehr in der Klasse zu bleiben. Da denke ich jetzt zum Beispiel an eine neuere Schule, die ich kenne. Die ist sehr offen gestaltet, wo die Gänge auch sehr weitläufig sind, wo die Klassenzimmer nach außen hin auf den Gang so Milchglas haben, wo man raus sehen kann und ich glaube so eine Schule, die so geplant ist, lädt dann dazu ein, dass man auch wirklich Räumlichkeiten außerhalb der Klasse lieber und öfter nutzt.

I: Dann kommen wir zu den virtuellen Räumen. Vielleicht magst du ganz kurz die Ausstattung deiner Schule beschreiben, auch was Laptops und Computer usw. betrifft.

T2: An meiner Schule gibt es eben keine Smartboards in den Klassen und auch keine Lehrercomputer. Wir haben keine Smartboards, aber es gibt pro Klasse einen Beamer und einen Lehrer*innen-Laptop, der bei den KVs verwahrt wird, und mit den zwei kann man dann digital unterrichten, soweit das halt möglich ist. Wir haben einen Computerraum, da gibt es 16 Computer, also das heißt da ist Platz für 16 Schüler, 16 Schülerinnen und Schüler können dort gleichzeitig arbeiten. Dort gibt es auch einen Beamer. Und das wars mal von dem was wir jetzt momentan haben. Es ist für nächstes Jahr geplant, dass die ersten und zweiten Klassen in diesem Projekt, in diesem Digitalisierungsprojekt mitmachen und dann mit Tablets ausgestattet werden, aber das ist eben Zukunftsmusik, das haben wir momentan noch nicht.

I: Das heißt, es gibt einen einzigen Computer- oder Laptopraum für die gesamte Mittelschule?

T2: [nickt] Es ist ein Computerraum, der auch viel zu klein ist. Die 16 Geräte sind deutlich zu wenig, also die Anzahl der Geräte ist zu niedrig. Man kann nie mit einer vollen Klasse mit 25 Schülerinnen und Schüler darin arbeiten, außer zwei Schüler*innen teilen sich einen PC. Das heißt, da sind wir leider sehr schlecht ausgestattet.

I: Alles klar. Wie viele Schüler*innen pro Klasse haben zuhause Zugang zu einem Gerät? Und zu welchem Gerät vor allem?

T2: Ich gebe dir jetzt einmal als Beispiel meine Klasse, weil ich es da zirka weiß, also die Klasse, wo ich KV bin. Also in meiner Klasse haben alle Schüler*innen ein Handy, das heißt sie haben Smartphone. 50%, würde ich behaupten, haben mobile Daten regelmäßig zur Verfügung, das heißt sie können mit dem Smartphone auch ins Internet einsteigen. Die anderen 50% sind meistens auf irgendein WLAN angewiesen, also auf irgendeine Internetverbindung. Und wenn ich jetzt über die Laptops oder PCs nachdenke, es haben bei uns fünf oder sechs Schüler*innen einen Laptop zuhause, mit dem sie ins Internet einsteigen können und mit dem sie auch wirklich arbeiten können, der auch glaube ich wirklich ihnen gehört. Und dann gibt es glaube ich noch drei, vier Schüler, die zuhause einen PC oder einen Laptop haben, der aber nicht ihnen gehört, aber sie können trotzdem, wenn es notwendig sein sollte, mit dem Computer arbeiten und haben auch Zugang. Es haben aber auch sehr viele Schüler*innen aus meiner Klasse keinen Laptop oder Computer zuhause und auch keinen Internetzugang.

I: Ok. In den anderen Klassen ist vermutlich ähnlich? Oder ist es besser?

T2: Es gibt natürlich Klassen, in denen die Ausstattung besser ist, aber im Großen und Ganzen würde ich sagen, dass was ich jetzt gerade erwähnt habe, spiegelt sich auch ganz gut in den anderen Klassen in unserer Schule wieder.

I: Bindest du digitales Lernen im Englisch Unterricht ein? In der Schule und zuhause?

T2: Ja. Durch die ganze Pandemie-, Homeschooling-Situation waren wir mehr oder weniger sowieso gezwungen, online zu unterrichten. Ich habe aber auch abseits von diesem Homeschooling immer wieder einen digitalen Aspekt gerne in meinem Unterricht. Das kann jetzt unterschiedlich ausgeführt sein. Entweder indem die Kinder mit ihrem Handy arbeiten, und wie auch immer Internetrecherche betreiben in Englisch oder irgendetwas in einem Online Dictionary nachschauen oder eine App verwenden, wenn sie vielleicht eine passende App auf dem Handy haben Und was ich sehr stark einsetze ist die Helbling e-zone. Das heißt passend zu unserem Unterrichtsbuch in Englisch diese Online Plattform, auf der es immer ergänzende Aufgaben oder cyber homeworks gibt. Und das versuche ich regelmäßig in den Unterricht einzubauen. Zum Beispiel in der Form, dass ich sage, wenn wir zu zweit sind, also zwei Lehrpersonen in einer Stunde drinnen sind, dann teilen wir die Klasse. Eine Gruppe bleibt bei mir und macht physischen Unterricht, "physisch" in Anführungszeichen, und die zweite Lehrperson geht mit der anderen Gruppe in den Computerraum, wenn er frei ist. Den reservieren wir uns vorher und arbeitet dort auf der Helbling e-zone, auf der Online Plattform. Und dann in der zweiten Stunde, wo wir zu zweit sind in der Woche drehen wir das dann eben um, damit die eine Gruppe dann in der Klasse bleibt, und die andere Gruppe im Computerraum arbeiten kann.

I: Bindest du das zuhause auch ein, also müssen die Kinder eine Hausaufgabe auch online erledigen oder eher analog?

T2: Wir haben, also im fünften bis zum achten Jahrgang baue ich es eigentlich nicht ein, weil eben nicht alle Kinder die Möglichkeit haben, zuhause wirklich die Hausübung zu erledigen und das wäre eigentlich unfair und gemein, da eine Cyber Homework zu geben, auch wenn ich es persönlich sehr gerne machen würde. Weil ich persönlich

finde, dass den Kindern auch das Arbeiten am Computer und im Internet mehr Spaß macht und sie dann auch lieber die Hausübung erledigen. In der neunten Schulstufe, wir haben eine neunte Schulstufe auch bei uns, das ist eine Fachmittelschule, das ist eine Mischung aus Polytechnischer Schule und Mittelschule, die ist mit Laptops versorgt. Da haben alle Schüler*innen Laptops. Und da hab ich dann auch im letzten Schuljahr eigentlich sehr, sehr regelmäßig online Aufgaben gestellt. Entweder eben auf der Helbling e-zone, oder auf anderen Seiten, wo die Kinder dann eben zum Beispiel Grammar activities gemacht haben und mir dann einen Screenshot machen mussten und mir den dann geschickt haben, wie viel sie geschafft haben, was richtig war, was falsch war.

I: Gibt es noch andere konkrete Websites oder Apps, die du verwendest, bis auf die Helbling ezone?

T2: Zusätzlich zur ezone gibt es ein paar so Websites [zögert], ja es ist eine Website, die halt verschiedene Englisch Übungen zur Verfügung stellt, vor allem Grammar. Und [zögert], nicht nur Grammar allein, Vocabulary activities auch. Die Seite heißt English for you, oder English for me, ich glaube English for you. Und da gibt es eigentlich sehr gute Übungen, die die Grammatik, die wir eben in der Schule unterrichten, abdeckt. Und das ist auch sehr leicht zu verwenden, das heißt die Hürde ist nicht sehr groß das zu verwenden, wenn man Schüler oder Schülerin ist. Das ist einfach eine Website, die man öffnet und dann wählt man die Aufgabe aus und bearbeitet die Aufgabe und kann es halt dann kontrollieren, ob es richtig oder falsch ist. Und zusätzlich zu dieser Website gibt es dann noch eine Seite, die heißt Learning Apps. Das ist so eine Seite, vielleicht kennst du die eh, das ist eine Seite, wo verschiedene Learning Apps gesammelt werden, wo man auch selbst Learning Apps erstellen kann und da kann man dann eben auch nach einem Stichwort suchen und da wird einem dann eben etwas ausgespuckt, dass man dann machen kann zu verschiedenen Themen, Grammar, Vocabulary hauptsächlich glaube ich. Und dann gibt es noch eine Seite, die heißt [überlegt laut], das ist eine sehr gute Frage, ich müsste nachschauen, ich bin mir nicht sicher, aber das ist glaub ich World News, English World News, wo tagesaktuelle Nachrichten in der Form von Reading activities aufbereitet werden und dann kann man direkt auf der Website dann eben die Artikel lesen und dazu dann Aufgaben, also Reading activities machen. Genau, das sind hauptsächlich die Websites, die ich zusätzlich zur Helbling e-zone verwende.

I: Ok. Wie gestaltest du die Instructions? Machst du sowieso nur einzelne Übungen, so wie auf Learning Apps, dass man sagt, nur diese eine Übung wird gemacht oder ist das ein ganzer Plan und machst du das online oder verbal oder über die Tafel? Wie funktioniert das bei dir?

T2: Wenn ich im Computerraum mit den Schüler*innen bin, dann gibt es einen Lehrer PC, der mit dem Beamer verbunden ist und mit dem kann ich dann eigentlich vorzeigen, was sie machen sollen. Und das verwende ich dann auch, das heißt, wenn wir auf der ezone arbeiten, dann mach ich es meistens so, dass ich halt zwei Activities freischalte. Weil diese Activities haben ja meistens mehrere Unterübungen und dann sage ich halt am Stundenanfang, dass wir eben in dieser Stunde zum Beispiel diese zwei Übungen bearbeiten werden, sie sich aussuchen können, in welcher Reihenfolge sie das Ganze machen, aber dass sie eben am Ende schauen sollen, dass sie mit beiden Blöcken, also mit beiden Activities fertig sind. Ich zeige ihnen dann meistens am Anfang nochmal zur Erinnerung, wie sie auf die ezone einsteigen können, dann zeige ich auch meistens auf dem Beamer, welche Activities das sind, öffne nochmal beide, gehe mit ihnen kurz noch einmal durch, was in diesen Activities vorkommen wird und dann lasse ich sie eigentlich frei arbeiten. Ich bin dann während sie arbeiten als Betreuer im Computerraum unterwegs und helfe ihnen dann, wenn es Probleme

gibt. Wenn ich die anderen Websites verwende, also zum Beispiel dieses English for you oder English World News, dann hab ich es manchmal so, dass ich eine Teil physisch unterrichte, auch im Computerraum am Whiteboard vorne, wo wir zum Beispiel irgendeine Warm-up-Activity machen, oder vielleicht nochmal eine Grammatik wiederholen und dann dürfen sie zum Computer und dann dürfen sie meistens eine oder zwei Aufgaben erledigen, wo wir dann nach jeder Aufgabe nochmal gemeinsam kurz vergleichen, was die Ergebnisse waren, und ob das eh hinkommt.

I: Okay. Welche Vorzüge bringt die Benutzung von digitalen Medien? Deiner Meinung nach, welche Gründe gibt es, dass man mit digitalen Medien arbeitet im Englisch Unterricht?

T2: Der größte Vorteil ist sicher, dass es einfach an die Lebensrealität der Schüler und Schülerinnen anknüpfen kann. Unsere Schülerinnen und Schüler sind einfach sehr vernetzt schon und sind auch im jungen Alter viel im Internet unterwegs und wenn man dann einfach digital arbeitet und vielleicht auch mit dem Internet arbeitet, ist das für sie einfach auch realistischer, als in der Klasse zu sitzen und irgendetwas von der Tafel abzuschreiben. Das ist mal ein großer Vorteil. Ich glaube ein zweiter Vorteil hat viel mit Motivation zu tun. Das geht vielleicht eh einher mit dieser Realität, dieser Lebensrealität, wenn die Schüler*innen einfach merken, ok, das ist etwas, das ich vielleicht vom Alltag her kenne, dieses Arbeiten im Internet oder das Im-Internet-etwas-machen, dann ist auch die Motivation vielleicht höher und ich hab da letztes Jahr eine ziemlich Aha-Effekt, also einen Aha-Moment mal gehabt, wo ich mit einer ersten Klasse in den Computerraum gegangen bin und auf der Helbling e-zone gearbeitet habe. Und im ersten Moment war ich eigentlich unsicher, ob das funktioniert mit Erstklässlern und sie haben es dann aber einwandfrei funktioniert und das war eigentlich 100% die Rückmeldung von ihnen, dass ihnen die Stunde, die wir im Computerraum gemacht haben, so viel mehr Spaß gemacht hat, als eine normale Englisch Stunde im Klassenzimmer und dass sie auch persönlich das Gefühl hatten, dass sie viel mehr gelernt haben oder irgendwie viel mehr geschafft haben, was natürlich klar ist, weil auf der Ezone zum Beispiel, die Schüler individuell und in ihrem Tempo arbeiten können und nicht davon abhängig sind, wie schnell jetzt die anderen in der Klassen arbeiten und ob dann vielleicht schon weitergegangen wird bei einer Übung oder ob man noch länger bei einer Übung bleibt, obwohl man schon längst fertig ist. Ich glaube, das sind die drei größten Pluspunkte, also eben die Lebensrealität, also das es wirklich das ist, was die Schüler aus dem Alltag kennen, die Motivation und einfach diese Möglichkeit vom Tempo her individuell zu arbeiten.

I: Absolut. Glaubst du, dass gerade auf Englisch bezogen, die Kinder auch profitieren können vom digitalen Lernen? Bringt es etwas, wenn man gerade im Englisch Unterricht digitale Medien einbaut?

T2: Ja, auf jeden Fall. Ich habe eine Stunde mal beobachtet, wo ein Kollege in einer vierten Klasse so ein Leseprojekt durchgeführt hat und er hatte da, er hat verschiedene Medien miteinbezogen, auf der einen Seite mal Youtube Videos, wo sich die Schüler*innen eben so Reading vlogs geschaut haben, Book vlogs und da einfach mal direkt konfrontiert waren mit einem Native Speaker, mit einer Native Speakerin, die halt diesen Book vlog vorgestellt hat oder diesen Book vlog gefilmt hat und sie einfach mit dieser natürlichen Sprache konfrontiert waren. Genau und, andererseits hatten sie dann auch noch die Aufgabe, selbst so einen Book vlog aufzunehmen und waren da natürlich auch gechallengt, die Sprache, die sie in diesen Book vlogs aufgeschnappt haben und die Phrasen, die sie dort gehört haben, selbst zu verwenden. Ich glaube, die digitalen Medien sind einfach eine super Möglichkeit, dieses gekünstelte Englisch, das wir oft im Klassenzimmer haben, das auch in den Büchern oft vorkommt, irgendwie ein bisschen auf die Seite zu schieben und wirklich mit diesem Englisch, das dann

vielleicht auch wirklich in der Lebenswelt verwendet wird und gesprochen wird, mehr in Kontakt zu kommen und das ein bisschen mehr aufsaugen zu können.

I: Im Gegensatz dazu, welche Nachteile siehst du in der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht? Oder gibt es irgendwelche Probleme, die aufkommen?

T2: Natürlich das was jetzt der Vorteil war, hat auch die Kehrseite, dass natürlich im Internet oder die digitalen Medien auch Zugang zu Sprache ermöglichen, die vielleicht, wenn man es von der Grammatik her betrachtet, jetzt nicht richtig ist. Oder die Schüler vielleicht Sachen, Wörter aufschnappen oder Strukturen aufschnappen, die grammatikalisch eigentlich nicht in Ordnung und die man so im Unterricht nicht unterrichten würde. Und was natürlich schon auch ein Problem sind kann, das kommt dann halt darauf an, wie das Monitoring ist, ob die Kinder Zugang zu Seiten oder Videos haben, wo vielleicht Sprache verwendet wird, die nicht altersgerecht ist und da dann vielleicht auch Sachen aufschnappen, die eigentlich nicht okay wären und die man im Unterricht nicht weitergeben würde.

I: Jetzt nochmal auf Corona bezogen, wir haben es vorher schon erwähnt: Wird sich bei dir oder hat sich bei dir im Unterricht nachhaltig etwas verändert durch Corona? Also das Distance Learning war ja stark vom Online Learning abhängig und geprägt. Was wird sich da für dich langfristig verändern?

T2: *[überlegt, zögert]* Das ist eine sehr gute Frage, was sich langfristig verändern wird. Ich überlege nämlich gerade, was ich vor Corona schon gemacht habe, was digitalen Unterricht und was ich jetzt eigentlich erst diesem Homeschooling oder Distance Learning eingeführt habe. Was ich sicher beibehalten werde, das ich vielleicht vorher nicht so oft gemacht habe, sind doch diese digitalen Stunden, wo wir in den Computerraum gehen und wo die Kinder dann auch wirklich am Computer arbeiten. Das habe ich vorher auch gemacht, aber das will ich jetzt verstärkt auch weiter so forcieren und in den Unterricht weiter einbauen. In den Klassen, wo es möglich ist, dass man cyber homeworks gibt, oder digitale Hausübungen gibt auf jeden Fall mehr digitale Hausübungen, weil es eben den Kindern glaube ich mehr Spaß macht, und als Vorteil für den Lehrer oder die Lehrerin ist es auch einfach, dass man es vielleicht leichter korrigieren kann. Ja, ich glaub, das sind die zwei Sachen, die ich langfristig noch mehr machen würde, auch wenn jetzt die Pandemie jetzt irgendwann hoffentlich vorbei ist. Und ich glaube, etwas das ich noch erwähnen werde, kommt aber dann erst bei der nächsten Frage.

I: Kommen wir gleich zur letzten Frage: Was müsste sich ändern, dass du einfach regelmäßig im Unterricht digitale Geräte verwendest und damit arbeitest?

T2: Die Ausstattung. Das heißt die Versorgung mit technischen Geräten müsste einfach gegeben sein. Wenn jetzt bei uns wirklich jeder Schüler und jede Schülerin ein Endgerät, ein Nutzungsgerät hätte, mit dem man wirklich gut digital arbeiten kann, würde ich jetzt mal mich aus dem Fenster lehnen und behaupten, dass ich meinen Englisch Unterricht viel stärker digital planen würde und dann auch ausführen würde. Das hat halt wirklich einfach, das kann ich einfach nicht machen im Moment, weil wir einfach nicht die Geräte haben. Natürlich wenn jetzt im Herbst wirklich die Geräte kommen und dann hoffentlich alle Schülerinnen und Schüler das haben, dann bin ich wirklich davon überzeugt, dass ich das auch stärker machen werde, weil ich vom digitalen Unterricht eigentlich schon recht viel halte und auch die Vorteile wirklich sehe und auch glaube, dass die Vorteile wirklich viel bringen und auch den Lernfortschritt und die Sprachbildung in Englisch wirklich fördern können.

I: Vielen Dank! Möchtest du noch irgendwas Besonderes hinzufügen?

T2: Eigentlich nicht. Ich glaube, ich habe meinen Einblick zu den physischen und digitalen Räumen gut rübergebracht.

Transcript of interview 3

Interview partner: T3

I: Vielen Dank, dass du dir für das Interview Zeit genommen hast. Im Interview geht es um physische und virtuelle Räume. Beginnen wir damit, dass du ein typisches Klassenzimmer in deiner Schule beschreibst.

T3: Ok. Also grundsätzlich sind die Klassenzimmer bei uns so aufgeteilt, dass vorne bei der Tafel, da ist der Eingang, ist die Tür, auf der anderen Seite sind Fensterflächen und dann sind die Tische meistens so in Reihen aufgestellt und auf der Türseite sind noch Tische. Also es ist recht ähnlich in allen Klassenzimmern.

I: Wenn du in ein Klassenzimmer reingehst, was veränderst du? Oder was würdest du gerne verändern, damit ein ideal Lernort entsteht? Das könnte sein, dass du die Tische verschiebst, das Licht, die Tafel.

T3: Was ich geschickt finden würde, wäre, wenn wir die Tische umschieben könnten, das heißt, wenn das ein bisschen offener ist und wenn man das auch so machen könnte, dass die Schüler nicht hintereinander sitzen, sondern sich auch gegenseitig sehen. Und vielleicht was ich manchmal mache ist, dass ich nach hinten gehe und von hinten was erkläre, dass es irgendwie ein bisschen eine Dynamik bekommt. Und wenn ich was verändern könnte, würde ich dann da eine Tafel oder ein Whiteboard cool finden, damit das ein bisschen aufgeteilt wird und der Fokus nicht so nach vorne ist.

I: Welche Lernräume nutzt du außerhalb des Klassenzimmers? Das können Gänge sein, Terrassen, Gärten, Lernnischen außerhalb des Klassenzimmers oder der Bibliothek. Gibt es da etwas, das du nutzt für den Englisch Unterricht?

T3: Ich nutze Gänge. Wir haben eine Englisch Bibliothek, die nutze ich manchmal und im Sommer unterrichte ich gerne im Schulhof.

I: Für welche Art von Arbeiten nutzt du diese Lernräume? Einzelarbeit, Gruppenarbeit, offenes Lernen, oder normaler Unterricht? Wie handhabst du das?

T3: Grundsätzlich eher Gruppenarbeiten im offenen Lernen, wobei zum Beispiel, wenn es darum geht, dass Kinder etwas lesen, oder wenn wir gerade ein Buch lesen, nutze ich es auch für Einzelarbeit, aber kaum eigentlich angeleiteter Unterricht in anderen Räumen.

I: Das heißt, wie oft nutzt du das wirklich und wann?

T3: [überlegt] Mh, ich glaube einmal in der Woche. Vermehrt während eben so Projektarbeiten, wenn wir zum Beispiel etwas lesen oder so, aber grundsätzlich keine ganzen Stunden, sondern so punktuell in der Stunde für eine Aufgabe zum Beispiel, dass sie dann eine Sache draußen erledigen dürfen.

I: Wie funktioniert das dann mit der Aufsicht? Seid ihr dann zu zweit, gehst du mit raus, oder bist du dann zwischen Tür und Angel?

T3: Ich mache das grundsätzlich nur in Stunden, wo ich zu zweit bin. Also, damit wir uns das wirklich aufteilen können und die Schüler nicht unbeaufsichtigt sind.

I: Habt ihr da am Gang Möglichkeiten, wo sich die Kinder hinsetzen können? Kannst das vielleicht ein bisschen beschreiben, wenn etwas vorhanden ist.

T3: Das kommt bei uns auf den Gang darauf an. In einem Gang ist das leider sehr, also grundsätzlich sind unsere Gänge nicht sehr einladend gestaltet, das heißt, meistens sitzen die Schülerinnen und Schüler auf Bänken oder am Fensterbrett. Auf einem Gang ist eben so ein Tisch mit Sesseln, wo sie auch sitzen können, aber oft sitzen sie einfach am Boden.

I: Ok. Das heißt es gibt keine Sitzsäcke oder Matten. Die Sessel und Tische sind wahrscheinlich normale Schulbänke, oder?

T3: Genau ja.

I: Wenn du dir jetzt ein ideales Klassenzimmer vorstellst, also muss nicht unbedingt in deiner Schule sein, sondern quasi in einer neuen Schule ein richtig gut cool gestaltetes Zimmer. Was ist für dich wichtig? Was ist aus deiner Sicht perfekt für den Lernprozess, damit man den Kindern einen ideal Lernort bietet? Was würdest du dir wünschen?

T3: Ich würde mir wünschen, dass es einen zweiten Raum gibt, in dem nur die Klasse ist, sodass man die Klassen zum Beispiel auch teilen kann, wenn man allein ist, und das irgendwie besser unter Kontrolle hat. Ich meine es wäre ideal, wenn das ein Raum wäre, der eine Freifläche hätte, also wenn man irgendwie einen kleinen Garten dabei hätte. Ich war einmal an einer Schule, wo das so aufgeteilt war, dass dann die Klasse in den Garten hinausgegangen ist und jede Klasse einen eigenen kleinen Garten gehabt hat. Und das ist halt echt ein Traum für den Sommer. Genau, und sonst einfach ein Klassenraum, der nicht so fixiert ist, wie die jetzigen Klassenräume, sondern wo man alles irgendwie leichter umbauen kann wo das irgendwie auch ein bisschen ermutigt, dass man dann Aktivitäten macht, wo man nicht zuerst fünf Minuten umbauen muss, weil alles so stabil ist, sondern irgendwie das ein bisschen schneller, flexibel gestalten kann.

I: Wie schaut es aus mit Licht, Temperatur und Geräuschen? Würdest du dir da irgendetwas besonders wünschen?

T3: Ich würde natürlich einen sehr hellen Klassenraum bevorzugen. Im Winter warm und im Sommer kühl [*lacht*], von den Geräuschen muss ich sagen, ich finde es nett, wenn die Klassenräume ruhig sind, aber ich finde es auch nett, wenn sie so konstruiert sind, dass man ein bisschen die anderen Klassen mithört, dass sich da ein bisschen etwas Lebendiges tut. Und dass man da merkt, dass die anderen auch gerade am Arbeiten sind.

I: Was glaubst du würden sich die Kinder wünschen, wenn die sich ein ideales Klassenzimmer vorstellen?

T3: Naja, sicher einen großen Freizeitbereich, wo sie die Pausen gut verbringen können und wo sie nicht auf den Tischen sitzen müssen. Und ja, ich glaube auch einen Klassenraum, wo sie gern reingehen, einen freundlichen Klassenraum, der irgendwie nett gestaltet ist und wahrscheinlich auch irgendwelchen digitalen Medien.

I: Welche Störfaktoren hast du bist jetzt schon wahrgenommen? Gibt es irgendetwas im Klassenzimmer, was den Unterricht beeinträchtigt? Was kannst du dir vorstellen, könnte den Unterricht stören, was den Raum betrifft?

T3: Bei uns geht eine recht große Straße bei der Schule vorbei, das ist oft sehr laut und das ist auch ein Störfaktor, wenn man das Fenster nicht aufmachen kann. Ich finde auch diese Durchzugsklassen oft schwierig. Wenn Klassen oft so gebaut sind, dass dann alle Kinder vorbei müssen, wenn sie irgendwie in der Garderobe sind oder so, und dann ist immer ein Wirbel, wenn jemand vorbeigeht, wenn die man die Türe offen hat während dem Unterrichten. Und auch in der Klasse, wenn Klassen zu klein sind und wenn man die Kinder nicht irgendwie geschickt trennen kann, wenn es gerade nicht passt, oder wenn alle zu eng auf einem Fleck sind.

I: Voll, das sind schon gute Punkte. Weil es vorher schon um Lernräume außerhalb des Klassenzimmers gegangen ist: Welche Vorteile siehst du darin, wenn man einen Ortswechsel macht im Unterricht und Lernräume außerhalb des Klassenzimmers nutzt?

T3: Ich glaube, dass es voll positiv ist für die Motivation von Schüler und Schülerinnen, weil sie dann oft das Gefühl haben, dass sie dann selbstständig, dass man ihnen etwas zutraut, und sie das Ganze ein bisschen freier gestalten können, als wenn sie in der Klasse sind. Und zum Beispiel bei uns mit der Englisch Bibliothek ist das, wenn wir dann gehen, dann ist das wirklich etwas Besonders und dann freut es sie auch, weil

die halt wirklich schön hergerichtet ist, und ja, das ist [zögert] keine Belohnung, aber schon irgendwie.

I: Und gibt es für dich persönlich als Lehrperson auch Vorteile, wenn du die Klasse verlässt mit den Kindern?

T3: [Pause] Mh, ja eben eh das, dass ich merke, dass es den Kindern gefällt und das sie dann automatisch eher dabei sind, ja.

I: Weil du vorhin die Bibliothek erwähnt hast, kannst du vielleicht kurz beschreiben, wie die aussieht, nachdem die Kinder dort gerne arbeiten.

T3: Die ist eigentlich ganz cool gestaltet. Da sind lauter Regale eben, aber so aufgeteilt, dass kleine Zwischenräume sind, wo man sich hinsetzen kann und lesen kann. Am Boden ist ein großer, weicher Teppich, wo man sich auch darauf setzen kann, wie Enzos, aber wie Couchenzos, die man irgendwie unterschiedlich gestalten kann und sich dann irgendwie hinsitzen kann, und legen.

I: Welches Angebot an Büchern und Lesematerial steht den Kindern da zur Verfügung?

T3: Eben nur englische Literatur, aber viele Bücher in Klassenstärke, die wir dann auch verwenden können, und Kinder- und Jugendbücher die Kolleginnen und Kollegen übrig gehabt haben. [lacht] als ein sehr durchmishtes Angebot.

I: Und das nutzen die Kinder? Sitzen die dann gerne am Boden oder auf dieser Couch?

T3: [nickt]

I: Siehst du irgendeinen Nachteil, wenn man die Klasse verlässt für einen Lernraum, oder gibt es da irgendwelche Probleme, warum du das vielleicht auch eher meiden würdest?

T3: Mh, ich finde, es kommt sehr auf die Schülerinnen und Schüler darauf an. Ich finde, es gehört ein gewisses Vertrauen dazu, dass man, weil man sie eben, auch wenn man sie aufteilt, oft nicht so gut in der Übersicht [stottert], als wenn man es jetzt in der Klasse machen würde und es gibt schon so Schülerinnen und Schüler, wo ich mir denke, mit denen würde ich es nur ungern machen.

I: Also disziplinar ist das manchmal nicht so möglich?

T3: Genau. Oder einfach auch alleine der Weg zum anderen Ort ist oft schon eine Schwierigkeit. Ich glaube, der andere Ort ist dann eh weniger die Schwierigkeit.

I: Ok. Wenn du jetzt an deine Mittelschule denkst, und du könntest etwas umdesignen oder die Ausstattung ändern. Was würdest du ändern, damit du dann andere Lernräume aufsuchst, damit du dann wirklich in Englisch rausgehst und was anderes nutzt?

T3: Ich denke, was schon gut wäre, wär wenn bei uns in der Mittelschule viel mehr solche Ausweichräume angeboten werden würden und auch in jedem Stock, damit man zum Beispiel für die Englisch Bibliothek muss ich zwei Stockwerke runtergehen mit der ganzen Klasse, was einerseits zeitlich ein Aufwand ist und andererseits disziplinar oft ein Aufwand. Und wenn es da einfach eine größere Auswahl gäbe, wäre das super. [überlegt] Und wenn auch die Klassen attraktiver gestaltet wären, also eben so wie zum Beispiel die Englisch Bibliothek, dass man das alles auch ein bisschen kreativer gestalten kann.

I: Dass die Kinder da auch selber mitgestalten können, oder meinst du Tische, nettere Sitzmöglichkeiten, oder was genau? Was genau ist für dich ein gemütliches Klassenzimmer?

T3: Eben, dass zum Beispiel hinten so Couches gibt, oder zum Beispiel, dass die Gänge bei uns so gestaltet werden, dass sich die Kinder wirklich gerne hinsetzen und auch die Möglichkeit haben überhaupt zu sitzen und nicht am Boden sitzen müssen.

I: Du hast vorher noch gesagt, dass du im Schulgarten draußen warst. Kannst du beschreiben, wie so eine Stunde oder Teil der Stunde aussieht, wenn du hinaus gehst?

T3: Grundsätzlich mache ich es so, dass ich ihnen in der Klasse schon sage, welche Aufgabe sie machen müssen im Buch oder auf Arbeitsblättern und die erledigen sie dann draußen selbstständig in der Einzelarbeit. Oder sie machen, weil draußen sind so Sitzgelegenheiten, Tische und Bänke, oder sie haben Gruppenarbeiten oder Präsentationen, die sie vorbereiten, und die dürfen sie dann ganz frei vorbereiten und da bin ich halt als Assistentin dabei.

I: Mhm, das klingt auf jeden Fall gut. Dann machen wir weiter mit den virtuellen Räumen und mit digitalem Lernen. Beschreibe bitte die technische Ausstattung in deiner Schule, welche Räume es gibt, ob es Räume gibt, welche Geräte vorhanden sind, usw.

T3: Wir haben grundsätzlich Computerräume und in jeder Klasse haben wir Laptops und Beamer. Und ja, das wars.

I: Wie viele Computerräume habt ihr?

T3: Einen.

I: Ok, und der ist für die ganze Schule?

T3: [nickt]

I: Wie viele Geräte sind da drinnen?

T3: Um die dreißig.

I: Wie viele Laptops gibt es in der Klasse?

T3: Ein bis zwei.

I: Das heißt ein Lehrerlaptop und ein Schüler?

T3: Ja, also ein KV-Laptop und einer, der immer in der Klasse ist.

I: Und ein Laptop ist auf jeden Fall an den Beamer angeschlossen.

T3: Mhm [nickt].

I: Wie viele Schüler*innen würdest du sagen, haben zuhause Zugang zu einem Gerät und zu welchem technischen Gerät?

T3: Also ich glaube alle Schülerinnen und Schüler in meinen Klassen, also ich habe die Vierten gehabt, haben Zugang zu einem Smartphone gehabt. Laptops haben vielleicht drei oder vier gehabt pro Klasse und Internet und WLAN haben eigentlich auch alle gehabt.

I: Wie oft bindest du digitales Lernen im Englisch Unterricht ein in der Schule?

T3: Das heißt so mit Beamer und?

I: Wenn du ein Video herzeigst, würde ich das noch nicht als digitales Lernen bezeichnen, aber wenn die Kinder das Smartphone oder die Laptops verwenden.

T3: Vielleicht alle zwei Wochen, mehr oder weniger.

I: Wie schaut das bei dir ungefähr aus?

T3: Ja grundsätzlich machen wir eher manchmal Recherchearbeiten, manchmal machen wir Kahoot! oder Online-Quizzes.

I: Nutzen die Kinder dann Laptops oder geht ihr in den Computerraum oder nutzen sie ihr eigenes Smartphone?

T3: Also bis jetzt haben wir eher mit Smartphones gearbeitet.

I: Also der Computerraum ist eher für Informatik Stunden und nicht für Englisch Stunden gedacht?

T3: Ich glaube, man könnte ihn auch für Englisch Stunden verwenden, allerdings sind die Computer nicht so [zögert] verlässlich, dass man sie jetzt fix einbinden würde [lacht].

I: Ok, du hast schon gesagt, kahoot verwendest du. Gibt es noch andere Programme oder Apps, die dir einfallen, die du gerne verwendest?

T3: Manchmal arbeiten wir mit Online-Wörterbüchern und so word fields, wo jeder Wörter eingibt und das erscheint dann am Beamer. Bzw. wir haben schon ein paar Mal so Grammar exercises gemacht, wo sie die Sachen eintippen müssen ins Smartphone, wenn das auch dazuzählt.

I: Gibst du Hausübungen mit den digitalen Geräten oder wie sieht das bei dir aus - abgesehen vom distance learning?

T3: Ich gebe ihnen manchmal diese Online Hausübungen vom More!. Manchmal lasse ich sie Videos anschauen und Fragen anschauen dazu.

I: Die Fragen werden dann aber analog im Heft beantwortet oder schreiben die das dann auch am Handy?

T3: Nein, die werden analog im Heft beantwortet.

I: Wie funktionieren da die instructions? Kriegen die Kinder das online oder in der Stunde oder wie machst du das?

T3: Meistens haben wir das so gemacht, dass ich die instructions in der Stunde gemacht habe und es ihnen dann noch einmal online zugeschickt habe, damit sie das wirklich schwarz auf weiß haben.

I: Welche Vorzüge bringt die Nutzung von digitalen Medien jetzt aus deiner Sicht oder warum würdest du digitalen Medien nutzen?

T3: Grundsätzlich [*unverständlich*], dass man das merkt, dass das Kindern irrsinnig gefällt, wenn sie digitale Medien nutzen können und wenn sie ihre Smartphones verwenden können. Außerdem finde ich, ermöglicht es einfach, dass man sehr aktuelle Themen einbringt in die Stunden und ja, es ist einfach abwechslungsreich, denke ich.

I: Können die Kinder glaubst für Englisch konkret auch von der Nutzung von technischen Geräten profitieren?

T3: Ja, auf alle Fälle. Ich denke, dass sie allein durch die Tatsache, dass sie dadurch öfter mit Native Speakern konfrontiert sind, dass sie merken, dass sie das auch zuhause machen können, auch generell den Umgang mit technischen Geräten üben, ich glaub das schadet den Kindern überhaupt nicht.

I: Welche Nachteile siehst du in der Nutzung von digitalen Geräten oder gibt es irgendwelche Probleme, die aufkommen, wenn man technische Geräte und Internet, usw. nutzt?

T3: Ich finde, es kann manchmal sehr langwierig sein, weil sich die Kinder einfach nicht so gut auskennen und ja, es ist halt auch schwierig, weil man selbst auch nur sehr eingeschränkt Einblick hat in das Ganze. Ich finde, man lernt es wenig auf der Uni, mit digitalen Medien zu arbeiten und man kann es selber vielleicht auch nicht optimal nutzen das Ganze.

I: Würdest du gerne digitale Geräte mehr nutzen und wenn ja, was müsste sich ändern, damit du es mehr nutzt?

T3: Ich würde es auf jeden Fall gerne mehr nutzen. Es ist jetzt eh so, dass im Herbst ja anscheinend die Tablets kommen an alle Schule und das wäre eben der Punkt, wo ich mir denke, dass das sehr viel Sinn macht, weil dann jeder ein einheitliches Gerät hat und man wirklich auch gut mit dem arbeiten kann und ja sich darauf verlassen kann, dass jeder ein gutes Gerät hat.

I: Zuguterletzt, wird sich die Nutzung von den digitalen Medien im Unterricht bei dir ändern durch die Corona Situation? Während dem Distance Learning waren wir ja gezwungen, das Ganze mehr zu forcieren und mehr einzubauen beim Home Schooling. Wird sich da bei dir nachhaltig etwas ändern?

T3: Ja, ich habe schon mehr Sachen ausprobiert und ich finde grundsätzlich dieses freiere Arbeiten werde ich auf jeden Fall mehr einbauen in meinen Unterricht.

I: Was verwendest du jetzt im Vergleich zu vorher mehr oder wie hat sich das geändert?

T3: Grundsätzlich diese ganzen Kommunikationsmöglichkeiten mit den Schülerinnen und Schülern, also diese digitalen werde ich sicher mehr nutzen. Auch Online-Wörterbücher haben wir vorher kaum verwendet und das ist eigentlich nicht mehr zeitgemäß, dass man das nicht verwendet.

I: Alles klar. Möchtest du noch etwas hinzufügen? Ist dir noch etwas eingefallen in Bezug auf virtuelle oder physische Räume?

T3: Nein, ich denke nicht.

I: Vielen Dank!

Transcript of interview 4

Interview partner: T4

I: Beschreibe ein typisches Klassenzimmer in deiner Schule, die Ausstattung, Einrichtung.

T4: Ja, also wir haben überall Smartboards mit Computer gekoppelt, also der Computer ist direkt an das Smartboard angehängt. Wir haben mobile Klassen-PC-Räume eigentlich, mit 25 Stück, das heißt bei uns ist sehr viel im Klasserraum interaktiv möglich, weil wir ja die Geräte in die Klassen bringen können. Ja, das ist einmal prinzipiell die Ausstattung. Sonst normal, 25 Tische mit 25 Sesseln, 25 Kinder pro Klasse maximal.

I: Ist der Klassenraum recht klein?

T4: Eher klein gehalten, ja, für eine neue Schule, weil die Schule ja doch neu gebaut wurde 2018. Meiner Meinung nach zu klein konzipiert, ja.

I: Ok, gibt es irgendwelche Nischen, oder wo können sich die Kinder aufhalten?

T4: Naja, wir haben BiBer, also Bildungsbereich, also im Freien [Anmerkung: am Gang]. Die sind leider aber offen gestaltet, was ja prinzipiell gut ist, aber man hat schwer Trennmöglichkeiten, also es ist schwierig, dass man sich jetzt einen BiBer zum Beispiel zu dritt teilt. Wir haben drei Klassen im Jahrgang, und nächstes Jahr vielleicht vier, oder die nächsten Jahre, da wird es halt schwierig, dass man dort einen Raum findet. Wir haben Gott sei Dank noch solche Zusatzräume, wo wir uns jetzt gerade befinden, wo man sagen kann, man kann es als Ausweichraum, Teilungsraum oder als Labor, EDV-Labor verwenden.

I: Mhm. Das ist aber alles außerhalb des Klassenzimmer, also auch am Gang. Gibt es in der Klasse Möglichkeiten, wo sich die Kindern hinsitzen könnten zum Lernen?

T4: Ich bin Co-KV einer Integrationsklasse. Wir haben zusätzlich diese Integrationsnische im Klassenraum, also sprich, das ist ein abgetrenntes Abteil im Klassenzimmer [gestikuliert], wobei auch dieses im Vergleich zum Klassenzimmer relativ klein konzipiert ist. Da sitzt meistens die I-Lehrerin, Integrationslehrerin mit den I-Kindern, bzw. wenn wir Gruppenarbeiten haben, kannst du dort maximal eine Gruppe mit vier Leuten hinsetzen. Weil mehr geht dort gar nicht hin, dort stehen vier Tische.

I: Sind die Klassen hell gestaltet?

T4: Ja, gut die Schule ist ja neu gebaut. Ich hätte gesagt alleine durch die Fassade der Fenster kommt schon sehr viel Licht rein, also die Klassen sind schon relativ hell gestaltet, der Außenbereich alles aus Holz, also Ja. Aber das erwartet man sich ja eigentlich von einem Neubau.

I: Wenn du für den Englisch Unterricht ein optimales Lernsetting haben möchtest, veränderst du irgendetwas? Wie stellst du die Tische?

T4: Es kommt darauf an, wie die Stunde aussieht. Wenn ich von einer normalen Unterrichtsstunde ausgehe unter Anführungszeichen, wo halt sehr viel frontal unterrichtet wird, dann verändere ich das Klassenzimmer eher nicht. Wenn ich dynamische Unterrichtssequenzen habe, zum Beispiel Gruppenarbeiten, working in pairs, dann würde sich das natürlich anbieten. Auch bei Rollenspielen, zum Beispiel Hotelreservierung, am Flughafen, da würde sich natürlich anbieten, wenn man das in Gruppen aufteilt. Also Tische meistens mache ich da dann Vierer-Gruppen. Zum Beispiel zwei sind Rezeptionisten, zwei sind Gäste, beim Hotelszenario zum Beispiel.

I: Wie oft kommt es vor, dass du wirklich was veränderst?

T4: Kommt darauf an. Also in Englisch hätte ich gesagt, wenn man davon ausgehen, wir haben vier Wochenstunden, jede zweite Woche mal eventuell, dass ich etwas ändere. Also meistens, wie gesagt, bei dynamischen Aufgaben.

I: Sind die Tische bei dir in der Klasse, oder bei deinen Englisch Klassen alle frontal gestellt?

T4: Das kommt darauf an. Also in der Klasse ist allein vom Platz her aus dem Grund schon in Reihen zumindest aufgestellt. Wir haben wie gesagt die I-Koje, dort ist es eher als Gruppenarbeit ausgerichtet, also Tische gegenüber. Wir verändern aber im Laufe des Jahres mehrmals die Sitz- und die Stuhl- und Tischanordnung. Aus mehreren Gründen. Des hat nicht immer Gründe für die Methodik, sondern auch disziplinäre, logischerweise.

I: Welche Lernräume außerhalb des Klassenzimmers nutzt du für den Unterricht in der Schule? Gänge?

T4: Genau. Also IT-Labor bei mir, also ich bin in dem Raum, indem wir jetzt sitzen relativ oft. Sonst muss ich sagen, Gänge ich eher weniger, weil eher die Integrationslehrerin meistens die ist, die dann rausgeht. Außer wir machen natürlich irgendwas dynamisches, zum Beispiel Robotik oder so, wo wir den Platz brauchen. Dann natürlich breiten wir uns von der Klasse aus und gehen auf den Gang bzw. bei uns in diesen Bildungsbereich.

I: Gibt es in der Schule noch irgendwelche anderen Möglichkeiten wo du ausweichen könntest außer auf den Gang?

T4: Ja, natürlich. Im Sommer ins Freie. Wir haben eine riesige Freifläche bei uns in der Schule. Also kreatives Lernen im Freien ist bei uns möglich. Wir haben auch eine Dachterrasse, die müssen wir uns halt mit anderen Klassen teilen. Nur natürlich ist das eingeschränkt nutzbar, je nach Jahreszeit. Also jetzt aktuell, 1. Dezember, eher schwierig, dass man Freibereiche nutzt.

I: Für Englisch, hast du sie schon irgendwann einmal genutzt?

T4: Ja, wie gesagt, wir sind schon einmal auf der Terrasse gewesen. Wir waren auch schon einmal beim Teich, Hirschstettner Teich. Ja, aber wenig. Also für den Spracheinsatz weniger, mehr nutze ich es im Rahmen des Informatikunterrichts.

I: Wenn du Räume außerhalb der Klasse oder vielleicht abseits des normalen Sitzbereichs der Kinder nutzt, ist das dann für Einzelarbeit, für Gruppenarbeiten?

T4: Ja verschieden. Je nachdem, was natürlich die Aufgabenstellung ist und was sich am besten anbietet. Ich muss ehrlich sagen, bei Einzelarbeiten eher selten, außer natürlich man will den Kindern Erfahrungen beibringen, also selbst etwas recherchieren im Freien. Wie gesagt, das bietet sich für Biologie, GW eher an, als für Englisch. Bietet sich für Englisch natürlich teilweise an, aber nicht so wie für die Zweitfächer - Stichwort Wald zum Beispiel in Biologie.

I: Wenn du ans Lernen der Kinder denkst, was glaubst du ist wichtig in einer Klasse? Was brauchen die Kinder, dass sie gut lernen können?

T4: Ja ein angenehmes Lernklima. Meiner Meinung nach, müsste auch die Schülerzahl angepasst werden an das Lernklientel. Es kann nicht sein, dass wir immer weniger Stunden haben mit immer mehr Kindern auf immer engeren Raum. Also da sehe ich Fehlentwicklungen in den letzten Jahren. Im Vergleich zu den Vorgängerschulen von diesem Standort, hatten wir ein Kleinklassensystem mit maximal 18 Kindern, und den Unterschied merkt man natürlich gewaltig.

I: Jetzt hast du wie viele Kinder?

T4: 25. Im Schnitt 22-24 Kinder pro Klasse, und bei den alten waren es 15-18 Kinder pro Klasse. Ein wesentlicher Unterschied. Und ich glaube das macht eigentlich den größten Unterschied aus. Je angenehmer das Lernklima ist, das Ambiente, desto besser sind auch die Leistungen bzw. desto eine angenehmere Lernatmosphäre schafft man für die Kinder. Meine Meinung ja.

I: Wenn es disziplinär einmal möglich wäre, welche Einrichtung würdest du dir wünschen in der Klasse für die Kinder? Würdest du die Tische als Einzeltische lassen und frontal ausgerichtet haben?

T4: Es kommt auch darauf an. Die Einzeltischsysteme, die wir jetzt haben im Vergleich zu Doppelsitzbelegung finde ich von dem her besser, weil die Kinder mehr Möglichkeiten, vor allem jetzt auch in Pandemiezeiten, dass sie sich Platz schaffen. Man kann die Tische auseinanderrücken und jedes Kind hat seinen eigenen Arbeitsbereich. Von dem her finde ich das nicht schlechter. Noch dazu kann man die Tische wenn man ein 1er System hat anders aufstellen wie zum Beispiel wenn ich Doppelbelegungen habe, also so klassisch, wie es früher war. Also die Möglichkeiten sind mit Einzeltischen besser. Bei Disziplinärgeschichten, kommt es immer darauf an. Ist es ein Fehlverhalten von der Klasse, oder vom überwiegendem Teil der Klasse, oder sind das Einzelpersonen. Wenn es Einzelpersonen sind, muss man sich Maßnahmen für die einzelnen Personen treffen. Das würde ich jetzt nicht auf den Klassenverbund austragen.

I: Noch einmal zurück zur Einrichtung. Was wäre für dich das ideale Klassenzimmer?

T4: Also die Größe ist einmal auf alle Fälle bei uns, wir sind sehr limitiert. Die Klasse sollte an sich von den Quadratmetern größer sein. Wo ich sehr zufrieden bin, es ist ein Neubau. Lichteinlass ist für mich ok, auch die Möglichkeit, dass man auf die Terrassen direkt von der Klasse rausgehen finde ich super, Stichwort Maskenpause, usw. Auch die Ausstattung der Schule ist eigentlich mit Smartboards relativ gut. Wir hatten aber muss ich ehrlich sagen bessere Smartboards und das war wieder ein budgetäres Problem. Uns wurde eigentlich die A-Qualität durch B-Qualität ausgetauscht. Stichwort Active Inspire und Smart. Aber sonst die Ausstattung muss ich sagen, auch im Klassenzimmer finde ich voll ok eigentlich.

I: Aus Sicht der Schüler*innen, glaubst du würden sich die Kinder irgendwelche zusätzliche Sitzmöglichkeiten wünschen?

T4: Ich glaube auch [*nickt*], die Kinder hätten sicher gerne mehr Platz in der Klasse an sich. Was wir zum Beispiel nicht mehr haben, was am alten Schulstandort möglich war, war zum Beispiel eine Erholungscouch oder überhaupt eine Ecke für die Kinder, wo sie sich in der Freizeit bewegen können. Das geht aufgrund der Größe des Klassenzimmers jetzt nicht mehr, oder viel schwieriger. Wir haben zwar bei den Fenstern Nischen, muss man sagen, aber das wars dann.

I: Da können sich die Kinder hinsitzen?

T4: Bei uns schon ja. Dort dürfen sie sitzen.

I: Welche Störfaktoren nimmst du wahr? Die Größe ja, aber gibt es z. B. Geräusche?

T4: Also gut wir sind im städtischen Bereich, das muss man sowieso mal berücksichtigen, da wird man immer im Hintergrund Geräusche haben, im Sommer natürlich. Wir sind Gott sei Dank hier in der Lage, am Schulstandort, wir sind am Stadtrand, das heißt man hat hier nicht diese Verkehrskulisse wie zum Beispiel in den inneren Bezirken hier in Wien. Also finde ich nicht extrem störend. Was wir natürlich haben, wir sind ein Bildungscampus. Wir teilen uns den Schulstandort mit Kindergarten und Volksschule. Dementsprechend hat man natürlich eine Lern"belastung" von den anderen Schulbereichen.

I: Das hat aber auf den Englisch Unterricht keine Auswirkung?

T4: Keine Auswirkung, nein. Weil wie gesagt, dann mache ich die Fenster zu, die Schule ist ja gut gedämmt.

I: Wie ist es mit der Temperatur?

T4: Ja, das Problem da haben wir schon ein bisschen mit dieser passiven Umluft. Vor allem am Anfang in diesem neuen Gebäude war es immer ein bisschen problematisch. Im Winter war es zu kalt und im Sommer teilweise zu heiß, schauen wir, wie es heuer wird.

I: Ist das störend für die Kinder?

T4: Ja. Also wir haben Klassen gehabt, da mussten die Kinder mit der Jacke drinnen sitzen, weil es so kalt war, vor allem im Winter. Und das ist dann natürlich störend. Aber wie gesagt, das liegt dann natürlich nicht an uns oder an der Klasse, sondern das liegt dann am Schulstandort oder am Versorger des Schulstandorts.

I: Wenn du Kinder am Gang arbeiten lassen würdest, wie funktioniert das mit der Aufsicht?

T4: Ich habe den großen Vorteil, ich bin mit meiner Integrationslehrerin immer doppelt besetzt. Das heißt wir sind meistens oder fast immer doppelt oder teilweise sogar dreifach besetzt. In den Hauptfächern habe ich immer einen zweiten Assistenzlehrer, -lehrerin drinnen, das funktioniert eigentlich recht gut. Bzw. wir haben ja die Möglichkeit mit der Nische in der Klasse. Da kann ich ja auch noch aufteilen, das heißt da habe ich die Kinder ja trotzdem unter der Beobachtung, unter Aufsichtspflicht.

I: Wie oft setzt du die Kinder in die Nische?

T4: Meistens ist die besetzt mit der Integrationsgruppe, meistens. Aber die Integrationsgruppe nutzt auch dieses, diesen Raum *[gestikuliert]*, wo wir jetzt sitzen.

I: In der Literatur wird auch oft erwähnt, dass ein Ortswechsel auch positiv sein kann. Siehst du Vorteile in einem Ortswechsel, ist das vorteilhaft für die Kinder in Englisch?

T4: Gut, also in Englisch *[zögert]*, ich würde es mal allgemeiner fassen. Ich würde sagen, Exkursionen, Ausflüge, Sprachwochen, wenn wir schon beim Stichwort Englisch sind, das ist meiner Meinung nach sogar das allerwichtigste in der Schule. Weil das sind diese Dinge, an die man sicher ein Leben lang erinnern wird. Das sind auch diese Dinge, wo man vielleicht neue Freunde kennenlernt, einmal aus seinem gewohnten Umfeld rauskommt, wahrscheinlich auch die größte Aktivierung im Gehirn erfährt, weil es ja etwas Neues, eine neue Situation, eine exotische Situation ist, nicht alltäglich. Und dementsprechend glaube ich, dass diese Erfahrungen, egal ob Schulausflüge, Museen, Exkursionen oder auch eben ganze Sprachwochen eigentlich das *[stark betont]* Wesentliche in der Schullaufbahn eines jeden Schülers und jeder Schülerin ist. Weil das sind wirklich die Dinge, an die man sich erinnert. Ich weiß nicht mehr, was ich in der zweiten Klasse gemacht habe in Biologie, aber ich kann genau sagen, was in der ersten Klasse Mittelschule oder in meinem Fall Hauptschule, in Ungarn passiert ist. Jeden Tag, ganz genau. Und das prägt sich ein und das, glaube ich, ist für die Lebenserfahrung der Kinder das Wesentliche, eigentlich von Schule. Wissen kann man vermitteln, aber die Erfahrung, soziales Leben, das erfährt man nur in der Schule. Und das sieht man jetzt auch sehr, sehr gut natürlich im Distance Learning, in Corona. Natürlich die letzten drei Jahre, muss ich auch dazusagen, zweieinhalb durch Corona, waren viele Sachen nicht möglich, die wir normalerweise mit normalen Jahrgängen machen. Für Englisch, wie gesagt, ich würde das nicht auf fachspezifisch festmachen, das würde ich nicht. Weil wie gesagt, es ist ja sehr unterschiedlich, mache ich eine Sportwoche, zielt sie eher auf Sport ab, mache ich eine Sprachwoche, zielt sie eher auf die Sprache ab. Aber, wie gesagt, diese Erfahrungen sind elementar und wesentlich meiner Meinung nach für die Entwicklung jedes einzelnen.

I: Wenn wir jetzt kleiner denken und an einen Ortswechseln an die Schule denken...

T4: Ja. Da würde zum Beispiel Sinn machen, wenn man sich verschiedene Räume oder Orte in der Schule anschaut. Alleine damit man den Kindern zum Beispiel beschreiben kann, was sind das für Dinge, wie heißt das alles in Englisch. Sprich, ein Schulrundgang würde sich anbieten, Schulgarten habe ich vorhin schon erwähnt, natürlich ja. Auch irgendetwas mit food, vegetables würde sich das natürlich anbieten. Learning by doing und haptisches Lernen auf alle Fälle, gerade bei uns auch, ja.

I: Weil du sagst "Würde sich anbeiten", und wird ja auch scheinbar nicht so oft gemacht, gibt es da Gründe dafür?

T4: Ja, Corona, also noch einmal, jetzt die letzten zweieinhalb Jahre, ganz klar, Pandemie. Wir haben keine Ausflüge gemacht, wir machen normalerweise jedes Jahr mehrere Ausflüge, mehrere Museumsbesuche, und normalerweise fahren wir auch immer fix mit der ersten und den vierten auf Schullandwoche. Leider alles nicht passiert.

I: Und in der Schule? Gibt es da Gründe, warum die Terrassen zum Beispiel nicht nutzt, oder den Gang wenig nutzt?

T4: Keine spezifischen Gründe, nein.

I: Welche Nachteile würdest du sehen, wenn du den Gang nutzt? Wenn die Kinder draußen sitzen.

T4: Aus Erfahrung kann ich eben sagen, der BiBer, wir haben wie gesagt, drei Klassen pro Jahrgangsstufe, die sich den BiBer teilen. Wenn jetzt natürlich eine Klasse mit einer Gruppe die Idee hat, wird es keine Probleme geben. Wenn natürlich zwei Klassen die gleiche Idee haben und mit einer Lerngruppe rausgehen, dann kann es natürlich schon störend werden, weil sich die Lerngruppen untereinander stören. Und bei drei Klassen wird es meiner Meinung nach unmöglich. Weil wir hier nicht mehr schaffen, dass wir mit Raumteilern arbeiten, dass wir hier drei Klassen komplett aufteilen, ohne dass sich die Lerngruppen untereinander stören.

I: Glaubst du würde es für die Kinder für den Lernprozess einen Unterschied machen, wenn sie draußen frei arbeiten dürfen?

T4: Hm. Das muss ich auch wieder unterschiedlich bewerten. Ich bin überzeugt, dass es für viele nicht von Vorteil wäre bei unserem Schulklientel. Warum? Weil die Vorsozialisation nicht gegeben ist, dass diese Kinder frei, selbstständig etwas erarbeiten. Das heißt nicht, dass es nicht für alle geht. Das gilt nicht für alle. Natürlich gibt es immer wieder Kinder, die das sehr, sehr gut bei uns können. Nur ich kann es nicht mit dem überwiegenden Teil der Klasse, muss ich ganz ehrlich sagen. Also das hängt natürlich immer stark von der Klasse und wahrscheinlich auch teilweise vom Schulstandort ab. Welches Einzugsgebiet hat man, welches Schülerklientel hat man? Ja, aber da gibt es natürlich mehrere Gründe. Prinzipiell ja, für Kinder, die selbstständig erzogen wurden, absolut. Absolut von Vorteil, wenn sich die selbstständig Wissen aneignen. Warum? Weil dieses Wissen, das man sich selbst aneignet, viel, viel besser haften bleibt, als Wissen, das man von irgendwem vermittelt bekommt.

I: Jetzt wechseln wir zu den digitalen Räumen, den 'digitalen spaces' eben. Vielleicht kannst du noch einmal kurz beschreiben, wie die Schule technisch ausgestattet ist.

T4: Wir haben prinzipiell zwei mobile EDV-Lehrsäle mit 25 Laptops, 26 mit Lehrgerät. Also wir haben zwei volle Klassen damit ausgestattet, die können sich bei uns im Schulhaus ausborgen werden bzw. für die Informatikstunden sind sie fix reserviert. Wir haben ja auch einen Informatikschwerpunkt. Deshalb wird das sehr viel genutzt in diese Richtung. Zusätzlich ist jetzt die fünfte und sechste Schulstufe mit Tablets ausgestattet worden, auch Microsoft Tablets. Das soll in den nächsten Jahren, den nächsten zwei Jahren dann flächendeckend ausgestattet werden. Also in zwei Jahren hat dieser Schulstandort total ausgerollt. Jedes Kind und jeder Lehrende hat ein

digitales Endgerät. Wir haben noch zusätzlich verschiedenste Robotiksystem im Haus, durch den Schwerpunkt Informatik, angefangen von Lego bis hin zu Ozobot, Rasperry Pi. Wir arbeiten teilweise mit Tablets und was ich weiß von Kolleg*innen mit "Bring your own device", also mit Smartphones im Unterricht. Also bei uns glaube ich ist die Digitalisierung sehr weit vorangeschritten und ich glaube wir sind beim digitalen Konzept sicher auch einige der Vorreiterschulen.

I: Das heißt, nachdem es ja ausgebaut wird, haben die Kinder auch zuhause Zugang zu Internet und den Geräten?

T4: Fünfte und sechste Schulstufe, ja natürlich. Internet ist natürlich die Sache, das wird nicht bezahlt. Also die Voraussetzung, dass die Kinder zuhause Internet haben, ist natürlich Internet zuhause, ein privater Provider. Aber die Geräte werden mit nachhause genommen. Also die Kinder haben genauso Zugriff auf den Laptop zuhause wie hier am Schulstandort. Gleichzeitig benutzen wir Cloud-System, weil das vielleicht auch noch gekommen. Jetzt natürlich Microsoft Office 365 mit allen Programmen plus Teams, das wird bei uns jetzt am Schulstandort hauptsächlich eingesetzt. Wir hatten letztes Jahr noch diese eduvidual Plattform zum Austausch im Distance Learning, wobei wir jetzt vereinheitlicht haben auf Microsoft Teams.

I: Wie würdest du das einschätzen, wie viele Kinder haben Zugang zu Internet zuhause?

T4: Also bei uns glaube ich alle. 100%. Weil man muss sagen wir haben 11-14 Jährige. Die meisten haben Smartphones und noch dazu wissen sie bei der Einschreibung, dass wir einen Informatikschwerpunkt haben. Und ich kann mir heutzutage kaum jemanden vorstellen, der überhaupt kein Internet hat. Also vielleicht ein ganz kleiner Prozentsatz, aber ich kann von meinen Klassen sprechen, da gibt es niemanden.

I: Und Smartphones? Wie würdest das einschätzen, wie viele-?

T4: Da hätte ich gesagt 80%. Also da sind wir bei 80, 90% Prozent der Klasse hat Smartphones. Nur wie gesagt, da haben wir den großen Vorteil, wir müssen keine privaten Endgeräte einsetzen, weil wir eben die Schulausstattung haben. Also wir haben ja auch Tablets da drinnen *[deutet auf Kasten]*, die wir verwenden können.

I: Dann kommen wir gleich einmal wieder zu Englisch. Wie oft nutzt du digitales Lernen im Englisch Unterricht?

T4: Puh, fast wöchentlich. Allein zum Beispiel für Portfolio-Arbeiten, recherchieren. Jetzt haben wir New York gemacht. Kinder recherchieren lassen zu New York, boroughs of New York, sights of New York, usw. Und dann selbstständig natürlich erarbeiten lassen. Oder auch für Schreibübungen, Portfolioarbeiten, um eben diese Portfolios digital zu erstellen.

I: Das heißt, wie sieht das auch, dürfen da die Kinder in der Schule die Laptops verwenden?

T4: Genau. Wir haben wie gesagt die 26 Laptops. Jeder Lehrende am Schulstandort kann sich eintragen. Wir haben einen Raumplan. Man kann sich jederzeit diese Laptops ausborgen, außer sie sind belegt, weil in irgendeiner anderen Klasse Informatikunterricht stattfindet, logisch. Aber sonst kann man sich diese jederzeit ausborgen. In der fünften und sechsten Schulstufe haben wir dieses Problem ja gar nicht mehr, weil die Kinder die Geräte selbst haben. Und sprich in den nächsten zwei Jahren, haben dann alle Kinder selbst die Geräte, und dann haben wir noch plus die schulstandortspezifischen Geräte.

I: Das heißt konkret, welche Übungen machst du? Writing hast du schon gesagt.

T4: Writing haben ich gesagt. Dann zum Beispiel Learning Apps ist auch interessant. Dann Quizlet ist auch so eine Seite, die direkt mit den More Büchern korrespondiert, die wir verwenden. Dann auch Recherchearbeiten, wenn wir zu einem gewissen

Thema etwas Kinder selbst erarbeiten lässt, wie im vorherigen Punkt. Das sind so die hauptsächlichen Sachen, die ich verwende.

I: Wie machst du die instructions? Erklärst du es vorher und dann dürfen die Kinder arbeiten oder bekommen sie die online?

T4: Ja, also je nachdem. Wenn wir im Präsenzunterricht sind, dann schreibe ich die Angaben, die instructions meistens an die Tafel oder ins Word digital. Im Distance Learning dann natürlich dementsprechend digital. Bei Lernpaketen, übrigens, wie jetzt, da ist es eine Mischung. Da mache ich Unterrichtsstoff hier in der Schule, und das was wir hier in der Schule machen, kriegen die Kinder dann mehr oder weniger als Lernpakete. Da wird dann weniger mit digitalen Inhalten, sondern eher mit analogen, mit den Büchern gearbeitet. Weil sonst haben wir ja das Problem, dass eine Diskrepanz zwischen Präsenzunterricht und Distance Learning entsteht.

I: Wenn jetzt aber kein Distance Learning wäre, haben die Kinder auch online Hausübungen?

T4: Ja, von Zeit zu Zeit. Hauptsächlich mache ich gerne Texte oder Online Übungen über Quizlet oder dementsprechend von unseren More Büchern, digi4school Stichwort.

I: Wie oft gibst du online oder digital Hausübungen?

T4: Naja gut, natürlich vermehrt jetzt in den letzten zwei Jahren durch das distance learning. Vorher muss ich ehrlich gestehen eher wenig, vor allem in Englisch eher weniger. Jetzt wird das natürlich in Zukunft in den normalen Unterricht ganz normal einfließen. Das heißt, ich vermute ein, zwei Mal im Monat wird man mal digitale Hausübungen geben können, Cyber Homeworks.

I: Das war eine positive Auswirkung der Krise.

T4: Ja, ich glaube, auf alle Fälle, dass die Digitalisierung durch Corona natürlich massiv beschleunigt. Auch das digital Know-How der Lehrpersonen wurde natürlich massiv gefördert. Vielleicht nicht immer freiwillig [*lacht*], natürlich, aber es ist passiert.

I: Worin siehst du die Vorteile von digitalem Lernen generell? Für die Kinder, für dich?

T4: Also, ein wesentlicher Vorteil, vor allem wie es auch in Informatik ist, jedes Kind kann im persönlichen Tempo arbeiten. Wenn ich zum Beispiel den Schreibtrainer hernehme, oder Coding, dann kann jedes Kind individuell an sein Tempo angepasst sein. Das heißt, ist jemand sehr gut oder talentiert und begabt, arbeitet er dementsprechend schneller. Braucht jemand länger oder braucht jemand Unterstützung, auch kein Problem, arbeitet dementsprechend langsamer. Der Lernfortschritt ist in diesem Fall wirklich individuell an das Kind angepasst. So etwas würde ich mir natürlich gerne, solche digitalen Inhalte, auch für andere Fächer wünschen. Da ist das eigentlich noch eher weniger. Englisch eigentlich relativ viel auch, wir haben von ESL games über verschiedenste digitale tools, wo die Kinder eben auch individuell arbeiten können. Es gibt aber andere Fächer, wo das eigentlich nicht so ist, oder kaum gegeben ist.

I: Wie können die Kinder vom digitalen Lernen profitieren, außer dass sie eben selbstständig arbeiten können? Für Englisch?

T4: Naja, neues Know-How. Absolut natürlich. Man lernt mit Programmen umzugehen, dann kommt noch dazu, dass die ganze Computerwelt, das ist ja direkt vernetzt, ist ja Englisch. Ganze Programmiersprachen sind in Englisch. Das heißt in Wirklichkeit profitieren wir ja von dieser Vernetzung von diesen Fächern. Dadurch dass eigentlich die ganze Welt Englisch ist, sehen die Kinder relativ flott, wie wichtig dieses Fach eigentlich in der heutigen Zeit ist. Dann haben wir noch den Informatik-Schwerpunkt, da sehen sie gleich, wie nochmal der Stellenwert steigt.

I: Nutzt du Videos auch im Unterricht?

T4: Ja, sicher. Youtube ganz normal. Heute zum Beispiel Top Ten New York City, "Top Ten Things to Do in New York City" war zum Beispiel heute ein Video, das wir genutzt haben. Das nutze ich, das will ich gar nicht mehr erwähnen muss ich ganz ehrlich sagen, weil das nutze ich ständig. Ja, ständig.

I: Und diese Videos werden auf Englisch konsumiert?

T4: Ja, je nach Fach natürlich, ja Englisch, ganz klar. Ich schaue zum Beispiel auch, wenn ich ein English movie theatre mache, am Ende vom Jahr, Weihnachten, auch die Filme schauen wir auf Englisch mit englischem Untertitel.

I: Und jetzt noch zu den Nachteilen. Siehst du Nachteile von digitalem Lernen?

T4: Schon. Massiv eigentlich. Erstens Ablenkung durch die mobilen Endgeräte. Man muss noch genauer dahinter sein, dass die Kinder auch wirklich das machen, was eigentlich der Arbeitsauftrag ist. Man wird sehr, sehr leicht natürlich durch hundert andere Seiten, Werbungen, auf den Seiten abgelenkt. Man kommt gerne, das kennt man vielleicht auch von sich selbst, vom Hunderste ins Tausendste. Man schaut etwas nach, findet einen interessanten Artikel, klickt auf den nächsten Link, nächsten Link. So ist man vom Bankwesen auf die Geschichte von einer Bankerfamilie gekommen. [lacht] Also man kommt vom Hunderste ins Tausendste. Das ist für Kinder sicher ganz, ganz schwierig, dass sie den Fokus behalten, dass sie eben nicht abgelenkt werden. Und ich glaube, das war auch beim Distance Learning das Schwierigste, das die Kinder fokussiert, ein, zwei, drei Stunden Vorträge über das Internet, über Microsoft Teams folgen und nicht hundert sachen nebenbei machen und eigentlich nichts davon mitbekommen. Also das ist für mich das größte Problem der Digitalisierung, die Ablenkung vom Wesentlichen. Und, nächster, noch ein wesentlicher Kritikpunkt, wir sind heute teilweise so weit weg von den Basics. Da rede ich von Satzbildung, Vokabeln, aber jeder daddelt auf irgendwelchen digitalen Endgeräten herum. Ob das zielführend ist, wage ich auch zu bezweifeln. Also ich glaube, wir müssen wieder eine analoge Basis schaffen, bevor wie in die Digitalisierung gehen können. Wenn die analoge Basis nicht da ist, bringt uns die Digitalisierung gar nichts. Meine Meinung.

I: Ja, absolut. Hat es für dich Nachteile, wenn du in der Schule, außer dass die Kinder vielleicht abgelenkt sind, digitale Geräte verwendest?

T4: Ein Nachteil unter Anführungszeichen, aber für das werden wir bezahlt: Mehraufwand, keine Frage. Es ist natürlich ein Mehraufwand. Wenn ich jetzt digitale Inhalte vorbereite, muss ich das ja digital vorbereiten. Das heißt ich muss mich selber hinsetzen, einen Arbeitsauftrag schreiben, dementsprechend digitale Inhalte, Links, was auch immer, Bilder, vorbereiten. Da tue ich mir natürlich in der Klasse leichter, weil da schreibe ich auf die Tafel analog was aus meinem Kopf da rauskommt, was die Arbeitsaufträge sind. Das heißt, ich bin ja doch schon ein bisschen länger im Geschäft. Von dem her, tust du dir als Lehrer, der länger im Dienst ist, natürlich leichter, oder es ist weniger Arbeit, als wenn ich digital arbeite. Nachhaltiger wahrscheinlich, muss ich auch dazusagen, ist der digitale Unterricht. Warum? Weil ich natürlich diese Unterrichtsvorbereitung weiterverwenden kann, adaptieren kann, umändern kann, schauen kann, was ist gut angekommen, was ist schlecht angekommen. Und ich kann das später für meine nächsten Unterrichtsjahre, Einheiten, Klassen weiterverwenden. Beim analogen, muss ich mir das immer wieder neu überlegen. Oder ich verwende die Arbeitsblätter 20 Jahre lang, aber das ist halt die Frage, ob man das möchte.

I: Wir kommen eh schon zum Ende. Wir haben es vorhin schon kurz angesprochen: Corona - was würde sich nachhaltig verändern (Raumnutzung oder auch digitales Lernen)?

T4: Genau. Ich glaube, das ist schon das Stichwort. Ich glaube, dass sich sehr viel in die digitale Arbeitswelt oder digitale Lernumgebung verlagern wird. Wenn nicht

komplett, dann zumindest zu Teilen. Wie wir gesagt haben, dass es einmal in der Woche genützt wird, dass es interaktive Aufgaben gibt, dass überhaupt mehr Arbeitsblätter oder Arbeitsaufträge interaktiv mit den Kindern erarbeitet werden. Ich glaube, die Richtung, das hat Corona auf alle Fälle beschleunigt. Und das wird auch nicht mehr zu verdrängen sein. Und genauso wie die digitalen Medien, wie voiceover IP [*unverständlich*] Programme, wie Microsoft Teams Stichwort Skype usw., das wird aus der heutigen Zeit auch nicht mehr wegdenkbar sein. Denkt man nur an Firmen, die international operieren.

I: Und zum Schluss noch: Was müsste sich ändern, dass du öfter das Klassenzimmer verlässt?

T4: Ja, wichtig einmal, die Pandemie beendet. Das wäre einmal die erste Voraussetzung, dass man wieder einen normalen Schulbetrieb unter Anführungszeichen fahren können. Sonst, also ich muss sagen, wenn es mehr Angebote geben würde draußen, für die verschiedenen Fächer, was weiß ich, English theatre, Kino, ja, andere Dinge, vielleicht Sprachseminare für Kinder, Workshops oder sowas in diese Richtung, ja gerne, warum sollte man das nicht buchen. Aber wie gesagt, da ist die Voraussetzung, dass die Pandemie vorbei ist. Weil es wird halt leider nichts angeboten im Moment bzw. wir dürfen eh nichts machen.

I: Möchtest du noch irgendetwas hinzufügen? Fällt dir noch etwas ein?

T4: Nein, es war glaube ich schon sehr ausführlich. War ein nettes Gespräch.

I: Vielen Dank!

Transcript of interview 5

Interview partner: T5

I: Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast. Beschreibe ein typisches Klassenzimmer in deiner Schule.

T5: Also das typische Klassenzimmer ist sehr hell, sehr hell ausgestattet. Die Fläche sind so ungefähr, ich schätze so 50-60m². Es gibt vorne ein Smartboard, meistens gibt es noch zwei, ein oder zwei Tafeln an der Seite, Schränke zum Verwahren von Gegenständen gibt es auch meistens in der Klasse, es gibt immer Fenster, das heißt es ist auch relativ hell im Raum. Die Türen sind oft aus Glas, nicht immer, aber oft, aber so, dass man zumindest rausschauen kann. Es wirkt alles sehr transparent, offen, modern, auch der Boden ist sehr hell und freundlich gestaltet. Also insgesamt ein modernes Klassenzimmer, würde ich sagen.

I: Mhm. Wie sind die Tische ausgerichtet in deinen Englisch Klassen?

T5: Die sind eigentlich immer nach vorne gerichtet. Manche sind U-förmig, so dass ein paar seitlich sitzen, aber die meisten sitzen eigentlich so, dass sie direkt nach vorne schauen.

I: Gibt es Einzeltische, oder Tische die zusammenhängen?

T5: Ja, es gibt Einzeltische. Es sind sogar größtenteils Einzeltische, aber man kann, sie sind halt dann zusammengestellt. An sich sitzen die Kinder einzeln an Tischen, aber wir stellen sie halt zusammen, so dass es eben zwei, oder drei oder mehrere sind, die nebeneinander sitzen.

I: In deinem Englisch Unterricht, veränderst du bewusst etwas in der Klasse? Rollläden, Tische, Licht?

T5: Wenn ich weiß, wenn es draußen hell ist oder besonders sonnig ist, und wenn ich weiß, dass ich die Tafel, das Smartboard verwenden werde, dann lasse ich meistens die Rollläden herunter, wenn sie nicht automatisch schon runtergegangen sind, oder ziehe die Vorhänge zu, damit die Kinder, damit es nicht reflektiert oder spiegelt. Aber ansonsten, lichttechnisch, ich schaue, dass die Kinder genug Licht zum Schreiben haben. Aber ansonsten verändere ich jetzt nichts, wenn ich in die Klasse reinkomme, erstmal.

I: Nutzt du Lernräume außerhalb des Klassenzimmers und wenn ja, welche?

T5: Bis jetzt eigentlich nicht, außer es gab mal so ein paar Stunden im Sommer, wo ich dann mit den Kindern rausgegangen bin und da ein paar Vokabelspiele gespielt habe. Oder jetzt wegen den Corona Maßnahmen eben so Maskenpausen, wo wir dann draußen Pausen gemacht haben und ich sie unregelmäßige Verben oder so etwas abgefragt habe. Aber dass ich jetzt regelmäßig in andere Räume gehe, ich weiß nicht so in den Informatikraum zum Beispiel, ist eigentlich nicht notwendig. Dadurch, dass wir die Geräte dann in die Klassen holen normalerweise. Manchmal teilen wir die Klassen auf, das heißt, das ein Lehrer, der Co-Lehrer dann mit einer Gruppe rausgeht und mit denen was anderes macht, zum Beispiel im Multifunktionsbereich, MuFu, oder in einen anderen Raum, der gerade frei ist. Aber ich sage einmal in 95% der Stunden sind alle in der Klasse und wir gehen nicht raus.

I: Wenn du ganz nach draußen gehst im Sommer, welche Räume hast du da genutzt?

T5: Das waren meistens die Terrassen beim Campus. Ja es waren eigentlich nur die Terrassen, wenn ich so darüber nachdenke und ja und vielleicht zwei, drei Mal unten die Grünflächen vom Campus.

I: Mhm, und da hast du hauptsächlich Vokabelspiele gemacht oder irgendetwas anderes auch noch?

T5: Mhm, genau. Also nichts, wo die Kinder irgendetwas schreiben müssen. Einfach so Vokabelkönig oder sie waren in ein, zwei Gruppen aufgeteilt und mussten sich gegenseitig dann Vokabeln abfragen, aber ja [lacht].

I: Alles klar. Was empfindest du denn als wichtig in einem Klassenzimmer?

T5: Du meinst ausstattungstechnisch? Wichtig ist auf jeden Fall, dass die Schüler vorne klar den Lehrer sehen können und die Tafel, das was vorne gemacht wird. Gleichzeitig sollten die Schüler natürlich auch fähig, oder es sollte möglich sein, dass sich die Schüler gegenseitig helfen können, wenn man zum Beispiel mal Partnerarbeit oder Gruppenarbeit macht. Das da dann nicht zu viel Unruhe in die Klasse kommt. Aber am wichtigsten ist meiner Meinung nach, dass die Kinder die Tafel gut sehen können und den Lehrer. Dass der Lehrer präsent ist und die Tafel.

I: Findest du, dass Lichtverhältnisse, oder Geräusche oder Tischarrangements, gibt es da auch irgendetwas, was es zu beachten gilt?

T5: Also beim Licht auf jeden Fall, wie schon eingangs erwähnt, dass die Tafel nicht spiegelt, das ist leider ein Problem bei diesen Tafeln. Gleichzeitig sollte es hell genug sein, dass die Kinder schreiben können. Und lärmtechnisch, wir haben manchmal das Problem bei den Nachmittagsstunden, wenn draußen Gruppen Pause haben oder Freizeit, gerade im Sommer, wenn mehr Kinder draußen sind, dass es etwas lauter werden kann auf unserer Seite, drüben zumindest. Manchmal machen wir dann das Fenster zu, wenn es gar nicht geht oder wenn jetzt von der Volksschule Kinder draußen sind. Aber grundsätzlich ist es auch angenehm, wenn natürlich frische Luft reinkommt, und deshalb versuch ich immer, je nach Temperatur, dass mindestens ein Fenster auf ist.

I: Mhm. Was glaubst du ist den Kindern wichtig, welche Ausstattung sie in der Klasse haben? Was würden die sich wünschen?

T5: [überlegt] Hm, gute Frage. Wahrscheinlich auch Smartboards, grundsätzlich, weil sie sehr flexibel sind und weil wir als Lehrer dann auch schnell hin- und herschalten können, zum Beispiel zwischen einem Arbeitsauftrag, den die Kinder nun nochmal vorne sehen können und nicht nur am Arbeitsblatt, oder dass wir Lehrer vorne mitschreiben können am Smartboard, wenn wir zum Beispiel in unseren More-Büchern was machen. Ansonsten ist ihnen wahrscheinlich einfach wichtig, dass sie einen guten Arbeitsplatz haben. Einen Tisch, wo sie genug Platz haben, wo sie ihre Stifte finden und ihre Unterlagen.

I: Gibt es irgendwelche Störfaktoren? Die Geräuschkulisse hast du schon kurz erwähnt, dass es in der Freizeit oft mal Probleme gibt. Aber gibt es sonst irgendetwas störendes in den Klassen? Würdest du dir etwas anderes wünschen?

T5: Nein, ich würde mir höchstens wünschen, dass die Klingel etwas lauter ist in manchen Räumen. Aber Dinge, die jetzt stören, weil sie zu laut sind, fallen mir jetzt keine ein.

I: Ok und Klassengröße, oder Format der Klassenräume?

T5: Nein, die Klassenräume sind für mich vollkommen ok. Es gibt ja unterschiedliche Formate bei uns. Manche mag man ein bisschen lieber und manche ein bisschen weniger. Manche gehen halt eher so in die Länge, manche mehr in die Breite, aber ich sehe da keinen großen Unterschied.

I: Wie hast du das mit der Aufsicht bisher gemacht, wenn du rausgehst mit den Kindern?

T5: Du meinst während des Unterrichts?

I: Mhm, genau.

T5: Ja ich bin mit ihnen rausgegangen und habe Unterricht gemacht und sie natürlich gleichzeitig beaufsichtigt, oder worauf genau willst du hinaus?

I: Also du hast keine Gruppen geteilt und dann durften Kinder raus?

T5: Achso, nein, das habe ich nicht gemacht. Außer wenn zum Beispiel Kinder alleine etwas im MuFu machen sollten, im Multifunktionsbereich vor der Klasse, und ich wusste entweder ist da ein Fenster, wie bei der 2d zum Beispiel, so dass ich da immer mal rausschauen kann, so zwischendurch, ob sie noch brav dort sitzen, oder oft ist auch ein anderer Lehrer draußen, oder ein Lehrer mit den i-Kindern draußen, wo ich dann den Lehrer/die Lehrerin frage, ob sie auf die Kinder schauen können nebenbei, dass sie halt zumindest nicht nichts machen [*lacht*].

I: Aus welchen Gründen schickst du die Kinder auf den Gang hinaus?

T5: Entweder aus disziplinären Gründen, wenn sie sich Unterricht daneben benommen haben und dann draußen alleine weiterarbeiten müssen, weil sie zum Beispiel gestört haben. Oder jetzt zum Beispiel ein Schüler aus einer zweiten Klasse schicke ich meistens raus. Nicht weil er nicht brav war, sondern weil er letztes Jahr kein Englisch hatte und deswegen jetzt den Stoff aus der ersten Klasse nachholt. Dann sitzt meistens ein Teil der Stunde die Co-Englischlehrerin draußen mit ihm und erklärt ihm den Stoff. Dann macht er draußen ein paar Übungen alleine und am Ende der Stunde schaut eine Kollegin dann nochmal raus und schaut, wie weit er gekommen ist oder ob er Hilfe braucht. Also entweder aus disziplinären Gründen, oder damit die Kinder draußen andere Übungen machen können, aus diversen Gründen.

I: Für Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten nutzt du die Gänge oder die MuFu-Zone eher weniger?

T5: Eher weniger. Und wenn dann, ja, es ist vorgekommen nachmittags, das war allerdings nicht im Englisch Unterricht, das war in Geographie [*lacht*].

I: Siehst du irgendwelche Vorteile den Raum mit den Kindern zu verlassen oder die Kinder draußen arbeiten zu lassen?

T5: Es kommt drauf an, wenn man zu zweit oder mit mehreren Lehrern unterrichtet, kann es natürlich ein Vorteil sein, dass die Gruppen dann geteilt sind. Und je nachdem wenn sie unterschiedliche Übungen haben oder Gruppenarbeiten machen, dann kann man besser auf die Kinder eingehen, einfach weil die Zahl reduziert ist und weil es dann auch ruhiger ist. Aber ansonsten sehe ich jetzt keine großen Vorteile.

I: Glaubst du, dass es für die Kinder positiv ist, wenn sie einen Ortswechsel haben und draußen arbeiten können?

T5: Sicher, ich glaube man merkt es jedes Mal, einfach wenn sie einen Ortswechsel. Das ist per se schon etwas interessantes, weil sie dann nicht in der Klasse sind, wo sie eh jeden Tag 8, 9 Stunden drinnen haben.

I: Wie sieht es aus mit den Nachteilen, was glaubst du, du nutzt es ja auch relativ wenig, aus welchen Gründen?

T5: Hm. Wahrscheinlich [*überlegt*] ist es eine organisatorische Frage. Oft ist es schwierig, wenn jetzt die ganze Zeit meine Kollegin, die mit mir Englisch unterrichtet, mit der Hälfte der Klasse rausgehen würde, jede Stunde, müssten wir ständig miteinander abgleichen, wie weit wir gekommen sind und beim nächsten Mal dann schauen, wer in welcher Gruppe war, wer noch nicht so weit gekommen ist. Und dann kommt es ja auch mal vor, dass ich alleine drinnen bin oder meine Kollegin alleine drinnen ist, weil jemand nicht da ist oder weil nur Englisch Lernzeit ist am Nachmittag. Und so wären die Unterschiede sozusagen zu groß zwischen dem, was die Schüler schon gelernt haben oder erarbeitet haben und noch nicht erarbeitet haben. Das wäre zu chaotisch glaube ich einfach. Und es würde auch viel Zeit damit draufgehen, dass die Gruppen eingeteilt werden. Man könnte es natürlich nach fixen Regeln machen, aber trotzdem müssten sie dann ihre Sachen zusammensuchen, man muss zu einem Ort gehen, sich dort niederlassen, schauen, dass es nicht in Konflikte gerät mit

anderen Gruppen, die dann dort sind. Und dann wieder zurückgehen. Ja, das bringt zu viel Unruhe rein.

I: Absolut. Glaubst du wirkt es sich positiv oder negativ auf den Lernprozess der Kinder aus? Also können sich die Kinder bestimmte Dinge besser merken oder sich erinnern, wenn ein Ortswechsel stattfinden?

T5: Ja, das kann schon der Fall sein, glaube ich schon. Aber wenn man es jede Stunde macht, dann lässt dieser Effekt wahrscheinlich nach, wenn das halt zur Gewohnheit wird. Wenn es einen Ortswechsel gibt, und die Schüler dann woanders sind, dann merken sie es sich vielleicht leichter, wenn sie an diesem Ort dann neue Vokabel gelernt haben. Aber wenn das jede Stunde so ist, dann gewöhnen sie sich ja daran, dass das jede Stunde so ist und ich glaube, dass das dann nicht mehr so eintritt.

I: Würdest du die Klasse vielleicht öfter verlassen, wenn die Mittelschule anders designt wäre oder wenn es mehr Ausweichmöglichkeiten gäbe?

T5: Ehrlich gesagt nicht nein. Wir haben ja viele Möglichkeiten, ich meine ein paar Räume mehr könnte man immer haben oder der MuFu könnte immer irgendwie größer sein, aber nein ich glaube nicht, dass ich dann viel öfter die Klasse verlassen würde. Wenn wir vielleicht zu dritt oder zu viert drinnen wären, dann vielleicht schon, aber zu zweit oder alleine nicht.

I: Ist die Disziplin der Kinder vielleicht auch ein Grund, warum man nicht ständig auf der Terrasse arbeitet oder im Schulgarten?

T5: Kommt auf die Klasse an. Es gibt eine Klasse, mit der ich wahrscheinlich schon aus disziplinären Gründen eher noch davon absehen würde, häufiger rauszugehen, aber auch mit anderen Klassen muss man natürlich aufpassen, dass dann die Disziplin nicht nachlässt, wenn man rausgeht, ja sicher. Gerade in den Sommermonaten, wenn die Fenster geöffnet sind und man draußen auf der Terrasse ist oder unten, dann könnte es natürlich andere stören, falls es dann zu laut wird.

I: Ok, dann kommen wir schon zu den virtuellen Räumen oder virtual spaces. Könntest du die technische Ausstattung der Schule beschreiben?

T5: Ja. Also es gibt erstmal ein Schulnetz. Das heißt, sobald die Computer, die es in der Schule gibt und die mit dem WLAN der Schule verbunden sind, sobald sie laufen, sind sie mit dem Schulnetz verbunden, wenn sie eben vorher so eingerichtet wurden. Die Schüler haben, oder fast alle Klassen haben ihre eigenen Tablets, oder Laptops, je nachdem. In den Klassenräumen gibt es wie gesagt immer die Smartboards. Es gibt keine klassischen Tafeln mit Kreiden mehr, Beamer haben wir in dem Fall nicht, weil wir eben Smartboards verwenden und man sowieso dann. Wir haben einen Computer in der Klasse immer, in jedem Raum. Das heißt, der Computer ist dann mit dem Smartboard verbunden. So kann man auch vorne an das Smartboard alle möglichen Inhalte aus dem Internet projizieren, oder Filme, Medien, Bilder, PDF Dateien, was auch immer. Ansonsten die technische Ausstattung, was haben wir noch? Ja gut der Festsaal, der ist für uns nicht so relevant.

I: Im Informatikunterricht, wie findet der statt?

T5: Ah ja, im Informatikunterricht. Es gibt eben diese Leihgeräte oder die Laptops der Schule sozusagen. Die sind in jeweils drei Boxen pro Bereich für die Klassen und die Boxen werden dann von den Schülern geholt und den Schülern werden dann die Laptops aus diesen Boxen gegeben. Das heißt die Kinder haben dann während des Informatikunterrichts die Leihgeräte. Bis auf einige Klassen, die dann die eigenen Tablets in der Klasse haben. Ja, da wird auch meistens dann, das funktioniert so, dass vorne der Computer läuft und man den Kindern im Informatikunterricht etwas erklärt, was meistens computergebunden ist. Die Kinder haben dann ihre Laptops vor sich

stehen und versuchen das dann selber auch zu machen, lösen eigene Aufgaben dort am Computer und lernen dann den Umgang damit.

I: Wie viele Schüler*innen aus deinen Klassen haben ein technisches Gerät zuhause?

T5: Also fällt auch Smartphone darunter?

I: Ja.

T5: Dann in dem Fall, glaube ich alle. Ich bin mir nicht sicher, aber ich glaube alle.

I: Also Smartphone haben alle und Laptops?

T5: Genau, Smartphone oder ein Tablet oder einen Computer, eins von diesen dreien hat jeder.

I: Haben die Kinder Internetzugang?

T5: Mh, ja. Also während des Lockdowns hatten wir oder ich kein Kind, das zuhause kein Internet hatte. Notfalls gehen sie halt über das Smartphone ins Internet.

I: Kommen wir gleich zum Englischunterricht: Wie oft bindest du digitales Lernen ein?

T5: Kommt darauf an, wie man digitales Lernen definiert. Also das das Digitale eine große Rolle spielt im Englischunterricht bei mir würde ich jetzt sagen. Ich nutze zum Beispiel die Englisch Bücher, die more Bücher, die gibt es als ebooks online oder auch als Programm mittlerweile, wo man die Aufgaben dann gleichzeitig am Smartboard sieht und man auch die Lösungen eintragen kann, wenn man das mit den Kindern zusammen erarbeitet und vergleicht. Und das nutze ich relativ häufig, wenn ich mit dem Buch arbeite, aber ansonsten, dass ich jetzt ständig digitale tools im Unterricht verwende, kann ich eigentlich nicht sagen, bis jetzt jedenfalls nicht.

I: Das heißt die Kinder verwenden auch keine digitalen Geräte oder verwendet ihr Smartphones im Unterricht?

T5: Nein, im Englischunterricht nicht.

I: Und die Tablets verwendet ihr auch nicht im Unterricht?

T5: Nein.

I: Hast du schon einmal eine Cyberhomework gegeben?

T5: Mh nur während der Lockdowns, also in der Zeit. Und jetzt auch, während einige Kinder zuhause sind. Also während des Distance Learning letztes Jahr und auch dieses Jahr im Frühjahr habe ich es öfter so gemacht, dass sich die Kinder Aufgaben selber erarbeiten sollten oder wir bei Teams etwas gemeinsam vorbereitet haben, sie es dann eigenständig weitergemacht haben und sie es dann später verglichen haben. Aber da war dann der Unterschied, dass Teams dann als Kommunikationsmedium und Präsentationsmedium genutzt wurde.

I: Und die Aufgaben habt ihr aber trotzdem im Buch gemacht?

T5: Die waren trotzdem dann im Buch. Teilweise haben wir etwas raufgestellt, was ich selber erstellt habe oder woanders rausgesucht habe, das habe ich dann bei Teams hochgeladen. Dann waren das halt digitale Arbeitsblätter sozusagen.

I: Haben die Kinder das dann via Teams bearbeitet, die Arbeitsblätter?

T5: Teilweise. Anfangs waren das dann Dateien, die sie dann geöffnet haben und dann die Lösungen oder die Aufgaben in ihrem exercise book bearbeitet haben. Ich habe auch diesen Aufgabenmodus von Teams ein paar Mal verwendet, wo sie dann etwas in eine Word-Datei geschrieben haben, sie hochgeladen haben bei Teams und ich das dann hinterher bewertet und korrigiert habe.

I: Mhm. Hast du schon einmal irgendwelche anderen Programme verwendet? Online dictionaries zum Beispiel.

T5: Im Unterricht meinst du?

I: Ja.

T5: Nein, außer ich musste mal hin- und wieder selber ein Wort nachschauen und war mir mit der Schreibweise nicht sicher. Aber jetzt so mit den Kindern in der Form noch nicht.

I: Ok, und auch keine Videos auf Youtube?

T5: Ah doch, Videos haben wir schon 2, 3 Mal geschaut. Kurze Videos. Die habe ich aber dann meistens selber heruntergeladen vorher, einfach um sicherzugehen, dass technisch nicht irgendwie Probleme sind und die dann abgespielt als Datei am Computer.

I: Waren die Videos auf Englisch?

T5: Ja, das waren Englischvideos. So kurze "British school kids", ich weiß nicht mehr so genau. Aber das war verbunden mit der Unit aus dem Buch, dass wir die Aufgaben bearbeitet haben.

I: Verwendest du in der Präsentationssoftware die Videos, die more anbietet?

T5: Selten, aber ich habe sie schon verwendet, ja.

I: Was glaubst du, welche Vorzüge bringt es, digitale Medien zu verwenden im Englischunterricht?

T5: Die Vorzüge sind, [überlegt] lass mich ein wenig überlegen. Also einerseits, wenn man es aus der Perspektive 'Digitalisierung' und 'Fähigkeiten im Umgang mit Medien' betrachtet, dann ist es natürlich sinnvoll, dass die Kinder lernen, wie man mit Computern umgeht oder vielleicht auch selbst wenn nur der Lehrer vorne etwas eingibt, sehen, okay dort kann man etwas anklicken. Das hilft ihnen vielleicht im Verständnis im Umgang mit Computer. Aber ansonsten macht es jetzt keinen großen Unterschied, ob man eine Audio-Datei oder ein Video über einen Computer abspielt oder ob man es wie früher über eine Kassette oder ein Videotape oder sowas macht. [lacht] Es ist halt modern und es ist etwas schneller, und je nachdem wie man es sieht, einfacher, für manche vielleicht komplizierter. Ansonsten sehe ich nicht so viele Vorteile, muss ich sagen. Außer vielleicht in so Ausnahmesituationen wie beim Lockdown, wo dann unsere Schule schnell es auf die Beine stellen konnte, dass die Kinder von zuhause arbeiten konnten. Zumindest theoretisch eigentlich den Zugang dazu hatten, zu all dem Lernstoff, den wir den Kindern bereitgestellt haben, oder den wir mit ihnen in den Live-Stunden dann erarbeitet haben. Das wäre vielleicht ohne Digitalisierung schwieriger, dann kann man höchstens Email-Verteiler einrichten, und darüber dann Arbeitsanweisungen verschicken.

I: Wenn du an Apps denkst, wie Online-Übersetzer oder vielleicht auch die more App, da könnten sich die Kinder ja auch short stories ansehen oder die Grammatikvideos anschauen. Bringt das Vorteile oder siehst du das positiv?

T5: Ja, wenn es von den Kindern wirklich angewendet wird, könnte es natürlich schon helfen, dass sie mehr oder weniger eigenständig oder zumindest außerhalb des Unterrichts Inhalte erarbeiten, wiederholen können, üben können für die Schularbeit. Allerdings muss ich auch sagen, bin ich da realistisch und weiß, dass gerade an der Ganztagschule die Kinder zuhause außerhalb des Unterrichts eben wenig machen werden für den Unterricht und diese digitalen Medien einfach nicht nutzen würden.

I: Das heißt du bist auch ein Fan von analogem Arbeiten?

T5: Ja, absolut.

I: Welche Nachteile kannst du erkennen von digitalem Lernen?

T5: Einmal natürlich die rein technische Handhabung, die immer wieder Probleme bereitet. Entweder weil die Technik nicht funktioniert, oder weil die Kinder nicht genau wissen, wie sie jetzt ein Programm, eine Website, was auch immer, verwenden sollen oder verwenden müssen. Ablenkung ist sicherlich ein Problem, wenn die Kinder an ihrem Tablet oder zuhause an ihrem Smartphone Aufgaben sich anschauen, dann sind sie leichter abgelenkt durch andere Programme, soziale Medien und so weiter. Das

Schreiben, die Rechtschreibung lässt vielleicht dann auch ein bisschen zu wünschen übrig, wenn automatisch alles korrigiert wird in der Textdatei oder so etwas. Ja, das sind meiner Meinung nach so die Nachteile.

I: Mhm. Glaubst du, wird sich die Nutzung von digitalen Geräten und Medien durch Corona ändern, durch die Pandemie?

T5: Ich denke mal, sie hat sich schon ziemlich verändert und wird sich auch weiter wahrscheinlich in die Richtung verändern, dass sie mehr eingesetzt wird und dass mehr Schulen die Kinder darauf vorbereiten wollen und auch darauf vorbereiten, dass sie mit den Geräten im Zusammenhang mit e-learning umzugehen lernen. Wie erfolgreich das dann ist, steht natürlich dann auf einem anderen Stern. Oder wie sinnvoll das ist.

I: Wird sich bei dir im Unterricht etwas ändern dadurch?

T5: Eigentlich glaube ich nicht. Also außerhalb der Pandemie. Zeiten sozusagen, wo wir dann gezwungen sind, die Geräte für das Distance Learning zu verwenden, glaube ich nicht.

I: Findest du es positiv, dass alles ein bisschen in Richtung Digitalisierung geht?

T5: Eigentlich nicht. Ehrlich gesagt, finde ich es nicht positiv. Ich glaube man müsste erstmal, es hängt wahrscheinlich ein bisschen von der Schulart und von der jeweiligen Person ab. Wenn man es gesamtgesellschaftlich betrachtet, man kann diesen Wandel wahrscheinlich kaum stoppen und einzeln kaum beeinflussen, aber ich glaube bei vielen Schülern geht es vor allem um Motivationsfragen. Da müsste erstmal die Motivation und der Wille etwas zu lernen da sein, und eine gewisse Selbstständigkeit auch, und erst dann kann man diese technischen Hilfen wirklich sinnvoll einsetzen. Aber ansonsten macht das glaube ich wenig Unterschied, ob eine Aufgabe digital präsentiert wird, am Smartboard, oder auf einem Dia-Projektor oder als Blatt Papier am Tisch. Wenn ein Schüler etwas lernen will, dann wird er es auf jede Art lernen, egal ob digital oder analog, und wenn er es nicht will, dann wahrscheinlich nicht, egal wie es präsentiert wird.

I: Mhm. Für die Kinder ist es sicher manchmal auch gut, wenn sie es wirklich analog schreiben.

T5: Absolut! Glaube ich auch.

I: Was müsste sich ändern, dass du mehr digitale Geräte im Unterricht verwendest?

T5: Hm. Was müsste sich ändern? Wahrscheinlich einfach viel kleinere Gruppen. Dass man maximal mit sieben, acht Kindern zusammenarbeitet, so dass man die ganze Zeit es merkt, sobald ein Kind abgelenkt ist und sobald ein Kind nicht mehr bei der Sache ist. Dann würde ich wahrscheinlich digitale Geräte, dann würde ich sie mit etwas weniger Skepsis und etwas weniger Vorbehalt wahrscheinlich verwenden. Aber wenn ich weiß, dass ich 25 Kinder vor mir habe und fast immer ein Kind abgelenkt ist, außer man zwingt sie wirklich vorher dazu, die Laptops zuzuklappen, solange das so ist, würde ich sie wahrscheinlich weiterhin nicht häufig verwenden. Jedenfall nicht für alle gleichzeitig.

I: Möchtest du noch etwas hinzufügen?

T5: Nein, eigentlich fällt mir so jetzt nichts ein muss ich sagen. *[lacht]*

I: Alles klar. Vielen Dank.

Transcript of interview 6

Interview partners: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7

I: Wie sieht euer Klassenzimmer aus? Wie ist es eingerichtet? Wer möchte zu beschreiben beginnen?

S3: Es ist halt so eingerichtet, wie fast jedes Klassenzimmer. Die erste Reihe ist so ganz gerade, so drei, vier Tische [gestikuliert] [unverständlich], und dann sind an der Seite auch noch Tische, also in der Mitte auch noch zwei bis drei Tische. Und dann in der Mitte ist eine ganze Reihe ohne Pause, Abstand.

S2: Es ist bunt und dort sind so viele Zeichnungen, halt künstlich, sag ich mal. Man hat auch sehr viel Aussicht, also draußen nach zu sehen.

I: Wie meinst du das? Wie sieht man raus?

S2: Also Fenster, das sind sehr große Fenster. Da kann man halt dann raussehen, und außerdem ist es hoch, da kann man sehen sehr viel, also Aussicht. Und es sind da zwei Klassen zusammen, weil es gibt hinten so einen kleinen Raum in dieser Art.

I: Ok. Das ist eine Ausbuchtung. Steht in diesem Raum etwas?

S2: Ja, da sind Tische. Zum Beispiel machen wir eine Teamarbeit oder so, da kann man sich halt auch dorthin sitzen und dann diese Teamarbeit dort machen. Oder es gibt dort eine Matratze [Anm: Matte], wo wir dann sitzen und zum Beispiel in der Pause Spiele spielen oder so.

S4: Also es gibt auch, also die meisten Schulen haben, auf denen man mit der Kreide schreibt, aber wir haben in unserem Klassenzimmer auch Tafel, wo wir auch mit Stiften malen können. Aber die Haupttafel ist eigentlich ein Smartboard, wo sich die Lehrer mit dem Computer anmelden und da etwas draufschreiben und wir es abschreiben können. Also wir sind so eine Art Informatikkasse.

S3: Wie heißt das, diese zweite Klasse, bei uns in der Klasse halt, könnten wir die Tische halt so umstellen, dass in der Mitte nichts ist. Zum Beispiel, falls wir [unverständlich] gemeinsam arbeiten zum Beispiel bei AHS, da könnten wir gemeinsam mit dem Lehrer und die anderen in der Klasse sein, da Platz für den Lehrer ist,

I: Du meinst in dieser Ausbuchtung, in diesem angeschlossenen Raum kann man auch eine Gruppenarbeit machen?

S3: Nein. Halt die Tische sollen halt verstellt werden. Zum Beispiel halt die Tische von so [gestikuliert], und da kann der Lehrer halt gucken, was sie da machen.

I: Ok. Das heißt die Tische würdest du verstellen?

S3: [nickt]

I: Mhm.

S5: Ich finde es eigentlich ok, weil es gibt immer die Stelle, sie geben nicht die Laptops rein bei der Lade, weil sie geben es immer drauf-

I: Hat bei euch in der Klasse jeder einen Laptop?

S5: Ja, natürlich sogar, jeder. Außer StudentV.

I: Ok, also ein Kind hat keinen Laptop, weil der kaputt ist?

S5: Ja, ja.

S2: Also ich finde das mit Laptop Sache, nicht jede Klasse hat so etwas. Zum Beispiel wir haben jetzt eigene Tablets und zum Beispiel so wenn ein Tablet nicht geladen ist, und wir haben jetzt so diesen IKM Test, dann können wir auch die anderen Laptops ausborgen. Das heißt wir haben sogar zwei, einen Laptop und unser Tablet. Noch dazu, nicht wie jede Klasse, haben wir ein eigenes Tablet.

I: Mhm. Du kannst dann trotzdem im Informatikunterricht noch die zusätzlichen Laptops ausborgen?

S5: Als Quarantäne war, also letztes Jahr, hat S2 ihren Laptop kaputt gemacht und

sie musste daraufhin sehr viel bezahlen. Man soll da sehr aufpassen auf die Laptops, weil sie haben viel gekostet und der Herr Direktor hat sie gekauft. Und sie sauber halten.

I: Welche Lernräume werden außerhalb vom Klassenzimmer genutzt?

S1: Also meistens wird der Informatikraum genutzt, zum Beispiel wenn wir jetzt Standard und AHS teilen. Dann gehen wir halt meistens mit dem Lehrer hin. Oder manchmal in Mathematik haben wir zum Beispiel früher dort vor dem Lehrerzimmer, dort waren so Tische, und dort haben wir auch gelernt.

I: Ok, das heißt am Gang, oder?

S1: Ja.

S5: Auch wenn wir zum Beispiel jetzt Werken haben, teilen wir meistens die Gruppen in einen technischen Werkraum und in einen textilen Werkraum. Im technischen Werkraum kann man mit Werkzeugen etwas bauen, basteln, und im textilen Raum kann man dort sehr viel mit Stoff arbeiten.

I: Wird der Gang auch öfter genutzt?

S2: Ja. Zum Beispiel haben wir jetzt auf Zetteln so Aufgaben, so Pflicht und freiwillig, so selbstständig arbeiten. Und da dürfen wir zum Beispiel, angenommen ich und S1 machen bei irgendwas halt, wir wollen es zusammen machen, dann können wir uns auch draußen hinsetzen und den Gang benützen. Dort gibt es Matratzen [Anm: Matten], oder dieses wo man sitzen kann.

I: Kann jemand die Einrichtung am Gang beschreiben?

S7: Dort sind Sitzsäcke und drei Tische ungefähr, fünf Tische ungefähr und man kann die dort zusammenstellen und man kann die auch einzeln hinstellen, wenn man ein paar Sachen dort machen will. Wenn man Pause hat, geht man auch am Gang. Man ist in Gruppen eingeteilt, zum Beispiel am Montag ist die 3a, am Dienstag 3b, unterschiedlich, jede Pause eine andere Klasse.

I: Ok, aber wie oft verlässt ihr für den Unterricht das normale Klassenzimmer? Nicht unbedingt für Werken oder für Turnen, sondern für den normalen Unterricht, vor allem Englisch.

S4: Also meistens, jetzt in Englisch, teilen wir die Standard und die Standard AHS Gruppe. Die Standard Gruppe bleibt im Klassenzimmer und die andere Gruppe geht in den Informatikraum und sitzt sich dorthin, und macht, was die AHS Kinder machen. Ich glaube in Mathematik soll das später auch so sein. Aber bei den anderen Fächern, würde ich mir wünschen, dass es auch so wäre.

S5: Auch wenn wir Pause haben, unsere Klasse und die anderen Klassen wechseln sich ab, wer am Gang darf.

I: Das ist aber in der Pause, es geht jetzt aber um den Unterricht. Wird der Schulgarten oder die Terrasse für den Unterricht verwendet?

S1: Nein, eigentlich nicht, nur sehr selten.

I: Ok. Wie oft wird eurer Meinung nach der Gang verwendet für das Lernen?

S1: Also von den i-Kindern wird er in allen Hauptfächern verwendet, aber so generell nicht so oft.

S5: Nur in den Pausen.

S2: Selten.

I: Auch selten, gut. Wenn ihr den Gang verwendet, wofür wird das für den Unterricht gebraucht?

S4: Also wenn wir vielleicht den Gang verwenden, kann es sein, dass wir arbeiten mit dem Lehrer, und es könnte sein, dass der Lehrer sagt ok eine Gruppe kommt mit mir, sie kann draußen arbeiten, und zum Beispiel später, bei der Halbzeit, in einer halben Stunde wechseln dann die Gruppen. Also vielleicht wechseln wir auch einmal die Räume.

S2: Zum Beispiel für die i-Kinder, weil wir einen anderen Stoff haben, die setzen sich zum Beispiel in den Hauptfächern draußen hin, und wir die anderen, wir sind ja keine i-Kinder, wir haben halt einen anderen Stoff, deswegen bleiben wir alle in der Klasse und diese eine Gruppe geht raus, weil sie einen anderen Stoff haben, damit sie uns nicht stören.

I: Alles klar. So jetzt müsst ihr ein bisschen kreativer werden. Wenn du dir dein ideales Klassenzimmer vorstellst, dein super gemütliches Klassenzimmer, in dem du am allerbesten Englisch lernen kannst, was stellst du dir für ein Klassenzimmer vor? Wie soll das aussehen, was würdest du dir wünschen zusätzlich zu dem, was wir schon haben?

S3: [unverständlich] - kontrollieren!!

S2: Ich würde es besser finden, wenn die Tische nicht so zusammen sind, eher so einzelne Tische. Unsere Tische sind eh einzeln, aber wir haben sie halt alle so zusammengemacht und ich finde so wie zum Beispiel in der B Klasse, ich finde das irgendwie eine gute Idee. Die sind alle so einzeln in der Reihe aufgestellt und das würde irgendwie auch in unserer Klasse besser passen. So sind wir dann alle drei Reihen [gestikuliert], und das würde auch besser zur Tafel passen. Zum Beispiel manche sitzen in der Ecke und die können jetzt nicht so gut sehen. Und deshalb einzeln, mit ein bisschen Abstand, auch wegen den Corona-Regeln und so.

S5: In Englisch, wenn Sie jetzt zum Beispiel Kinder aufrufen, sie können ja zum Beispiel auch vor gehen und die Antwort hinschreiben.

I: Ok, das hat aber jetzt nichts mit Einrichtung zu tun. Überlegt mal, was hättet ihr gerne in der Klasse, wie fühlt ihr euch wohl in der Klasse? Seid kreativ, es muss nicht so ein, wie das Klassenzimmer jetzt aussieht.

S4: Ich finde, das Klassenzimmer jetzt wie es aussieht eh ok, aber was ich mir auch vorstelle ist, dass wir meistens, wenn wir ein Fach haben, das wichtig ist, dass wir nicht alle dort sitzen, sondern zum Beispiel, wir haben ja im Klassenzimmer dort einen Raum mit ein paar Tischen [Anm: Die Ausbuchtung] und auch Tafeln, und da ist halt der Hauptraum, wo es das Smartboard und so gibt. Es wäre auch cool, wenn der andere Raum ein bisschen größer wäre, und wir dort in einem Fach hingehen und auf die normalen Tafeln schreiben können, auch wenn die Kinder eine Idee haben.

I: Das heißt du wünschst dir auch, dass der Raum ein bisschen größer wäre.

S1: Also diese Ecke, die wir in der Klasse haben, vielleicht könnten wir dort die Tische an die Seite stellen und wenn wir sie brauchen wieder in die Mitte. Vielleicht könnten wir dort ein bisschen aufräumen und vielleicht zwei Sitzsäcke um zu lernen.

I: Ok, zwei Sitzsäcke, das klingt ganz gut. Welche Ideen habt ihr noch?

S2: Wir könnten auch die Klasse, es ist eh schon bunt, aber ab und zu sieht es halt anders aus, und aber hinten er meint, diese hintere Seite, das könnten wir etwas mehr so Schmuck, also künstlich, Zeichnungen aufhängen. Und wie er meint, könnten wir diese Tische weggeben und dort so eine Art gemütlichen Platz machen. Weil in der Pause ist es halt wild, sag ich mal, und deshalb könnten wir dort so hinsetzen und dann halt reden oder so.

S5: Für mich gilt auch das Gleich wie für S2. Aber der Platz soll auch nicht ewig schmutziger werden.

I: Ihr sollt kreativ sein. Überlegt euch etwas, was wir noch nicht haben. Ihr könnt euch alles wünschen.

S5: Ich wünsche mir auch, dass ein Sofa reinkommt. Zum Beispiel, wenn sich Kinder verletzt haben, oder krank sind, oder vielleicht wo sie gerne chillen wollen, sich hinlegen können.

S3: Dort hinten, wäre auch ein Balkon schön für die Klasse.

S2: Es wäre auch schön, wenn so wie hinten, eine Art Wohnzimmer mit Sofas rundherum und so Sitzsäcke, wir machen zum Beispiel irgendeine gemütliche Arbeit oder zum Beispiel wenn wir lesen. Zum Beispiel in Deutsch haben wir in der zweiten Klasse immer ein Buch gelesen und das wäre dann voll gemütlich. Wir könnten dann bei den Sitzsäcken sitzen. Unsere Lehrerin halt oben und sitzt auf dem Sofa. Das wäre urgemütlich.

S4: Also wenn wir jetzt zum Beispiel in einer Ecke aufbauen, die Idee von S2 ist sehr cool, ein paar Sitzsäcke und zum Beispiel ein Bücherregal mit Büchern, wo wir in der Pause, wenn wir eine größere Pause haben, etwas lesen können mit vielen Büchern.

S6: Vielleicht können wir ein paar Spiele in unserer Klasse haben. Dann können wir zusammen spielen, also mit Mädels und Burschen gemischt.

S1: Wir könnten auch dort in dieser Ecke so einen Teppich hinlegen auf den Boden. Auch damit das dort weicher ist und dann können wir auch unsere Patschen ausziehen.

S5: Wenn sie sagen es geht, dann können wir auch in dieser Ecke einen Fernseher reingeben.

I: **Aber wir haben ja schon ein Smartboard, das ist ja wie ein Fernseher.**

S2: Wir könnten dort Lichterketten hingeben. Wenn wir so eine gemütliche Arbeit machen, dann könnten wir diese Lichter anmachen, so als wäre man zuhause. Zum Beispiel wenn wir brav sind, schauen wir einen Film. Wenn wir Lichter rundherum haben, dann können wir die anmachen und alles halt dunkel. Das sind dann urschöne rotgrüne Lichter.

S3: Oder wenn wir am Ende, vor den Ferien einen Film schauen und die Kinder, die den Film halt nicht mögen, die können dahin gehen und das machen was sie wollen.

I: **Genau, das klingt ja schon sehr gut. Was wünscht ihr euch noch für die Klasse?**

S7: Dass aus dieser Tischecke, da wo die Tische sind, die Tische weggegeben werden und da so ein gemütlicher Raum gemacht wird. Dass halt diese Tische weg sind.

S3: Da sind auch viele Laptops und wenn dann einer nicht aufpasst, dann fällt ein Laptop runter. Und dann muss einer den Laptop bezahlen.

I: **Dann müssten wir für den Laptop einen anderen Standort finden.**

S4: Also ich finde Idee mit diesem Raum, wo die Tische sind, dass wir die weggeben und dass wir vielleicht dort Matten oder weiche Gegenstände dorthin geben. Und in der Pause gibt es vielleicht dort Spielsachen, und vielleicht können wir mit denen spielen oder irgendwas Lustiges mit denen machen.

S2: Wir könnten so einen Jungle, Pflanzen und so, zum Beispiel hinten hinlegen, dass das aussieht wie ein Garten. Als Beispiel, wenn jemand Pflanzen gerne mag, können sie dann immer gießen. So wie die Klassenordner könnte es einen Pflanzengießer oder -gießerin sein und [unverständlich] und somit könnte unsere Klasse dann ein chilliger Platz sein, sag ich mal. So wunderschön, mit Pflanzen, Blumen oder so. [lächelt]

I: **Ja das klingt gut. Würde sich da jemand von euch darum kümmern? [lacht]**

S2: Ja, ich.

S3: Wird das alles auch in die Tat umgesetzt? Nein, oder? [lacht]

I: **Schauen wir mal [lacht].**

S3: Also so Sitzsäcke wären schon toll!

I: **Was stört euch in der Klasse? Ich meine damit die Einrichtung, nichts was mit den Kindern zu tun hat. Was stört euch, was mit physischem Raum zu tun hat (Geräusche, Licht, Einrichtung)?**

S1: Also die Tische in der Ecke, die stören halt, weil wir da fast keinen Platz haben. Wir sind halt meistens dort hinten.

I: **In der Pause, aber nicht im Unterricht. Was stört dich im Unterricht? Was passt nicht in der Klasse, das für den Unterricht wichtig wäre?**

S2: Ich weiß jetzt nicht, ob das dazu passt, aber zum Beispiel, man arbeitet und dann wird überall Chaos, also Bücher übereinander. Wie soll ich sagen, zum Beispiel mein Platz ist es sauber, und neben mir sitzt zum Beispiel irgendjemand und sein oder ihr Platz ist jetzt nicht so sauber und dann kommt halt das auf meinen, Chaos, so mehr Plätze für Bücher.

I: **Ok, du hättest gerne mehr Plätze für Bücher, das heißt größere Tische oder mehr Abstand zwischen den Tischen?**

S2: Deshalb meinte ich, so einzelne Tische wären besser, weil so mit den Corona-Regeln, das könnte auch dazu passen, so einzeln, dann hat man auch mehr Platz

S3: Zum Beispiel, dass man die Kästen weggeben könnte, und mehr Platz hat, zum Beispiel zum zweiten Klassenraum bei uns halt. Und dann die Tische zurückschieben könnte. Ich hab halt relativ lange Beine, und dann stört mich halt, ich kann nicht so sitzen [streckt die Beine aus und verschränkt sie], ich muss immer so sitzen [zieht die Beine ein]. [lacht]

I: [lacht] **Alles klar.**

S5: Zum Beispiel ich zeige auf, und zum Beispiel StudentW schreit die Antwort dazwischen, obwohl ich aufgezeigt habe, und sie mich drannehmen, aber StudentW hat dazwischen geredet. Das Dazwischenreden stört mich.

S4: Nicht ganz oft, oder selten, die Sitzordnung stört ein bisschen, weil es gibt ja ein paar Klassenkameraden in unserer Klasse, die sind größer, als andere. Und wenn sie zum Beispiel vorne sitzen und aufzeigen und vielleicht sieht der Lehrer dann nicht. Es könnte da sein, dass wir mit ihm reden müssen, und er negative Mitarbeit einträgt, weil wir nicht so viel aufzeigen.

I: **Stört euch etwas an der Einrichtung? Ist alles in Ordnung? Was gefällt euch nicht?**

S1: Also wir könnten die Tische höher stellen, weil die sind ja sowieso, man kann das machen.

I: **Die sind höhenverstellbar.**

S1: Ja, das meinte ich. Und es gibt halt auch Kinder, die sind kleiner oder größer, und das wäre für die besser.

S5: Es gibt einfach Kinder, die einfach Uhu auf einen anderen Sessel tun, halt zum Beispiel wie die StudentX.

I: **Ja, das passt jetzt aber da nicht dazu.**

S3: Könnten wir zum Beispiel zu den Sesseln irgendwelche Polster dazugeben?

I: **Ja, finde ich eine gute Idee.**

S3: Das tut so urweh. Bei mir hängt das so rein. Die Jeans hängt da so rein [gestikuliert, zeigt einen Spalt zwischen Holz und Metall] und das tut ur weh. Und eine Decke auch.

I: **Dann musst du dir einen Sitzpolster mitnehmen. Kannst du dir gerne von zuhause mitnehmen.**

S3: Darf man das?

I: **Mhm.**

S3: Und eine Decke auch?

I: **Hättest du das gerne? Hättest du gerne eine Decke in der Schule?**

S3: Jaa.

S2: Jaa.

S5: Ja.

S2: Im Winter zum Beispiel, wenn es kalt ist und gemütlich arbeiten.

S3: Wenn es kalt ist.

S2: Und er meinte mit den Sesseln, das stimmt eh, wenn man zum Beispiel jetzt so lange sitzt und irgendeine Arbeit macht und wir müssen was abschreiben oder Schularbeit, da sitzt man so halt, Kopf und so, [zeigt gebückte Haltung], so urkonzentriert und so, und dann manchmal halt mit den Sesseln, dann tut plötzlich der Po weh [lacht].

I: **Ok, wenn man lange sitzt. Was würdest du dir stattdessen wünschen?**

S2: Es soll so ein weicher Stoff sein. Das ist zum Beispiel Holz, das ist zu hart.

I: **Ein gepolsterter Sessel also?**

S2: [nickt]

S4: Also bei mir ist es gleich, nur manchmal auch weil wir zum Beispiel eine Arbeit machen und wir müssen etwas abschreiben, was der Lehrer sagt, und die, die fertig sind, die machen das und das, und wenn sie sich zum Beispiel zurücklehnen sollen, dann tut ja der hintere Teil [deutet auf Rücklehne] vom Stuhl weh. Das ist auch aus Holz und tut ein bisschen weh und vielleicht kriegt man davon Rückenschmerzen und so.

I: **Wie sieht es aus mit dem Licht in der Klasse?**

S5: Zum Beispiel, wenn wir in die Klasse reinkommen, lassen wir gerne das Licht aus, weil wir sind ja früher in der Schule da. Und dann wenn das Licht halt ist, dann meckern wir die Lehrer an.

I: **Aber ist das störend für das Lernen?**

S5: Ja.

S2: Ja.

S4: Ja, ja schon.

I: **Ich glaube es ist störend fürs Schlafen, aber nicht fürs Lernen, oder?**

S5: Ja [lacht].

S3: Für beides [lacht]. Könnte es nicht so etwas geben, ein Licht dazwischen, das so ein bisschen ein Licht auf unsere Blätter kommt?

I: **Du meinst, dass jeder ein eigenes Licht hat, oder jede Reihe ein eigenes Licht?**

S3: Ja. Also nicht das Licht auf uns kommt, sondern nur auf das Buch.

I: **Also nur auf das Buch, ok. Da bräuchte jeder eine Schreibtischlampe.**

S3: Mhm!

S2: Es gibt so Lichter, so wie diese Bahnlichter, da gibt es auch verschiedene Farben, so grün und so, es muss nicht diese Farbe sein, sondern es kann halt auch eine normale Lichtfarbe sein, und das hat dann immer so Löcher, wo es dann scheint. Das wäre eigentlich perfekt. Es wird ja dann runter scheinen und dann wäre es perfekt.

S4: Die Lichter, wenn der Lehrer manchmal am Smartboard ein Video zeigt, das wir uns anschauen sollen, können wir die Rolläden runterlassen, damit es nicht spiegelt. Wegen der Sonne spiegelt es. Die Lehrer machen auch immer das Licht an, damit wir was abschreiben sollen, aber wir können auch ohne das Licht beim Smartboard das Licht noch sehen und das stört manchmal ein bisschen.

I: **Und das Sonnenlicht stört manchmal auch?**

S4: Ja, wenn wir beim Smartboard etwas anschauen, dann muss man diese Rolläden runtergeben.

S7: Man könnte vielleicht LED Lichter nehmen [unverständlich].

I: **Wenn ihr daran denkt, dass ihr manchmal die Klasse für den Unterricht verlässt. Würdet ihr das gerne öfter machen? Und warum?**

[Allgemeines nicken].

S1: Ja.

S5: Ja.

S7: In der Klasse ist es so, dass es langsam langweilig und uninteressant wird, wenn man die ganze Zeit im selben Raum sitzt, den ganzen Tag lang, die ganze Woche lang. Als wäre es schon interessant, wenn man zumindest den Gang oder andere Räume nutzt.

S2: Ich würde es besser finden. Man ist an die Klasse gewöhnt. Manchmal so in den Garten, man bekommt auch frische Luft, das ist gut. Man könnte sich auf eine Bank hinsetzen und es gibt zum Beispiel irgendso eine Arbeit, so Naturarbeit. Und wenn wir in der Klasse sitzen müssen wir selber denken, und wenn wir zum Beispiel in den Garten gehen, können wir es uns selber ansehen und aufschreiben.

S5: Ja, ich finde es toll, dass wir jeden Tag den Garten benutzen könnten. Weil es gibt Kinder, die gehen ja die ganze Zeit mit der Maske zum Beispiel aufs Klo oder auch in der Klasse. Manche Kinder bekommen ja auch keine Luft von der Maske, deswegen finde ich es sehr sinnvoll, dass wir alle nach draußen gehen und den Sauerstoff dort einatmen.

I: **Glaubt ihr, dass es irgendeinen Nachteil? Was könnte ein Problem sein, wenn man in der Englisch Stunde den Gang nutzt, oder die Terrasse?**

S7: Dass man zum Beispiel andere Klassen stört, wenn man am Gang ist zum Beispiel. Oder wenn es draußen kälter ist, und man sich komplett anziehen muss, um rauszugehen.

I: **Das heißt, das braucht sehr viel Zeit, wenn man rausgeht und sich anziehen muss.**

S4: Ja, ich glaube es gibt Kinder, die manchmal ein bisschen zu laut sind und das für viele andere Schüler, die auch draußen sind, draußen gibt es auch Kinder die rausgehen, zum Beispiel im Turnunterricht und vielleicht reden die manchmal auch zu laut und dann stört uns das manchmal ein bisschen.

I: **Was genau stört dich?**

S4: Beim Rausgehen zum Beispiel gibt es ja auch Kinder, die gehen auch in den Garten jetzt heraus. Es können auch Klassen sein, oder zum Beispiel Kinder die auch Turnen gehen. Und die sind ja auch vielleicht ein bisschen zu laut, und vielleicht stört sie das auch, wenn wir lernen draußen.

I: **Du meinst, wenn mehrere Klassen draußen sind, dass die laut sind und dann stört das beim Englisch Unterricht.**

S4: Ja. Oder generell bei jedem Unterricht.

I: **Ok, alles klar. Dann kommen wir noch den digitalen Geräten, zu Tablets, Computer, die Nutzung von Programmen für Englisch. Ihr habt alle Tablets bekommen, wie ist denn sonst die technische Ausstattung in der Klasse?**

S3: Das Whiteboard [Anm: Smartboard], einen Computer und die Tablets.

I: **Wer nutzt den Computer?**

S3: Nur der Lehrer.

S2: Und die Handys eigentlich auch. Ab und zu halt, wenn wir Spiele wie Kahoot! spielen, dann benutzen wir auch die Handys oder man braucht sie für eine Arbeit.

I: **Wie viele Schüler*innen in eurer Klasse haben denn Zugang zu einem Handy?**

S5: Alle außer S3.

[Gemurmel]

S3: 22.

S1: Es gibt auch Kinder, deren Handy kaputt ist.

S2: Nein, aber wer generell ein Handy hat.

I: **Na ungefähr, wie viele Kinder haben ungefähr ein Handy von den 22?**

S2: Alle außer wir beide [blickt zu S3].

S1: Die meisten.

I: **Ok, das heißt 20 Kinder von 22 haben ein Handy.**

S4: Ich glaube 18, 19, weil StudentY hat auch keines. Und andere auch nicht.
[Gemurmel]

I: Ok, 19 von 22. Wie sieht es mit den Tablets aus? Hat jeder ein Tablet bekommen?

S5: Ja, schon wie erwähnt. Aber S2s ist kaputt gegangen

I: Aber sie hat ein Neues bekommen.

S2: Alle haben ein Tablet bekommen, außer wenn eines nicht da ist.

I: Wie oft arbeitet ihr in Englisch mit dem Handy, Tablet, Computer?

S3: Gar nicht, aber ich glaube mit dem Tablet werden wir dieses Jahr noch arbeiten.

S2: Selten, manchmal schon.

S5: Wenn wir in der Quarantäne Aufgaben bekommen auf Microsoft Teams, dann bekommen wir Aufgaben beim Laptop oder beim Handy.

S4: Also ich wollte auch gerade sagen, wenn wir etwas digitales machen können und Tablets oder so benutzen, das ist sehr selten. Außer wir müssen wieder in den Lockdown gehen und dann benutzen wir halt digitales Lernen generell.

S7: Wir benutzen die Computer selten, aber meistens benutzen wir das Smartboard.

I: Wenn das Handy oder das Tablet benutzt wird für Englisch, für welche Übungen wird es benutzt?

S2: Zum Beispiel jetzt in Deutsch haben wir eine App, auf der wir lernen können. Und wir haben dazu auch noch ein Buch. Also eine App und dieses Buch. Und da sind halt Übungen, jetzt Aktiv und Passiv kenne ich nicht, dann kann ich in meinem Handy so Übungen, eine Art Spiele, das könnte man machen und dann gleich lernen.

I: Wie siehts aus mit Englisch? Habt ihr das Handy schon einmal verwendet für Englisch?

S5: Ja, sehr oft.

I: Wann?

S5: In der Quarantäne.

S1: Also ich glaube wir haben es einmal in der ersten Klasse benutzt, als uns die Lehrer eine Seite gezeigt haben und da waren so Übungen.

S4: Also am Anfang der dritten Klasse kurz, aber sonst haben wir es fast gar nicht benutzt, glaube ich.

I: Wenn ihr das Handy oder den Laptop verwendet, ist das eher zuhause oder in der Schule?

S3: In der Schule.

S2: Und eigentlich auch zuhause. Wenn wir jetzt Aufgaben haben, wie in Informatik und man wird in der Schule nicht fertig mit der Aufgabe, dann können wir es auch zuhause machen als HÜs halt.

I: Würdet ihr gerne mehr oder weniger mit den Geräten arbeiten? Da soll es jetzt um Englisch gehen.

S4: Vielleicht abwechslungsreich - manchmal, in einer Stunde mit den Tablets und manchmal auch so mit den Büchern. Weil wenn wir jetzt immer auf den Tablets sind, dann lernen wir nichts aus den Büchern, also immer abwechslungsreich.

S2: Ich würde es halt besser finden, wenn wir, wie er meinte, mehr mit dem Tablets arbeiten, weil zum Beispiel, wenn wir dann in eine höhere Schule geht, dann hat man vielleicht keine Bücher mehr, dafür muss man zum Beispiel auf dem Laptop eine E-Mail schreiben auf Englisch, und das könnten wir dann lernen.

I: Das ist eine gute Idee.

S7: Vielleicht mehr als sonst. Auch abwechslungsreich, aber nicht wirklich so oft am Computer sein.

S6: Ich glaube nicht, dass wir mit den Handys arbeiten, weil es gibt ja manche Kinder, die zum Beispiel mit dem Handy spielen und etwas anderes machen.

I: Genau, da kommen wir schon zum nächsten Punkt. Gibt es irgendwelche Nachteile für euch oder für Lehrer*innen, wenn ihr mit dem Handy arbeitet? Was könnte da ein Problem sein?

S4: Der Lehrer erstellt jetzt zum Beispiel, irgendwo im Internet findet er etwas, und er erstellt eine Übung und wir sollten jetzt auf diese Website draufgehen und vielleicht funktioniert es bei uns nicht, vielleicht werden andere Kinder lügen und sagen "es geht nicht". Dann tun sie etwas anderes. Außerdem könnte es sein, dass es technische Probleme mit beiden Geräten gibt.

I: Ok, das heißt es kann sein, dass es technische Probleme gibt, aber es kann-

S4: Es kann sein, dass ein paar Kinder aus unserer Klasse vielleicht nicht mitmachen wollen und etwas anderes tun.

S7: Oder wenn sie in die App reingehen und falls der Lehrer weggeht, sie gleich was anderes an, anstatt was sie eigentlich tun sollten. Und falls er wiederkommt, machen sie wieder etwas anderes an.

I: Was könnte noch ein Problem sein?

S2: Wenn man von App zu App switcht. Ich bin zum Beispiel auf einer App, womit wir arbeiten und wenn der Lehrer den anderen helfen will, tun vielleicht andere schnell etwas anderes.

S1: Es könnte Kinder geben, die zum Beispiel ihr Handy oder ihren Laptop vergessen haben oder wir haben auch Kinder in der Klasse, die kein Handy haben.

S4: Es könnte auch sein, dass wenn wir in einem Fach das Tablet oder das Handy benutzen wollen, vielleicht der Akku leer ist. Dann können wir nicht mitmachen, sondern können nur zuhören.

I: Was ist ein Vorteil von digitalen Geräten?

S2: Dass man sich halt besser, so derart, halt jetzt, wir sind halt so, wir tun so alles auf Bücher und so und dass wir so Hilfe, so von derart Internet, bekommen.

I: Ok, dass ihr das Internet nutzen könnt?

S2: [nickt]

S7: Vielleicht, dass es uns bei der Arbeit helfen kann. Zum Beispiel bei Excel, das wird meistens für Excel oder so, vielleicht kann es bei der Arbeit die nächsten Jahre vielleicht noch helfen. Da können wir ja auch lernen davon.

I: Du meinst, wenn wir in Englisch was machen, dass ihr da dann gleich Excel oder andere Programme aneignet.

S4: Also dass, wenn wir nur Bücher benutzen und es gibt vielleicht Informationen oder noch mehr Informationen, die nicht im Buch stehen oder Wörter, die man nicht versteht und der Lehrer es auch nicht erklären kann, könnte man die digitalen Geräte benutzen und auch nachschauen im Internet, was es bedeutet oder mehr Informationen darüber zu finden und aufzuschreiben.

S3: Es ist halt nicht so kräfteraubend wie schreiben zum Beispiel mit einem Stift. Da muss man erstmal so machen [setzt sich ordentlich zum Tisch und imitiert eine Schreibbewegung] und das ist so anstrengend für die Hand und auch für den Rücken, das tut so weh [lacht].

I: Ok. [lacht] Und du findest, dass das Arbeiten mit einem Smartphone oder einem Tablet angenehmer ist?

S3: Mhm. [nickt]

I: Ok, das ist nicht so anstrengend für dich.

S3: Mhm.

S5: Ja. Wir lernen ja auch natürlich das 10-Finger-System. Für andere Kinder ist das ja halt schwer und für andere Kinder ist das leichter, weil sie haben viel Erfahrung. Ja zum Beispiel ich bin halt in der Mitte. Ich kann es ein bisschen schneller und ich kann es ein bisschen langsamer.

I: Vielen Dank! Möchtet ihr noch etwas hinzufügen? Ist euch noch etwas eingefallen was die Klasse betrifft, die Einrichtung, das digitale Lernen?

S2: Sie meinten ja vorhin das mit wünschen, was noch so in der Klasse sein soll. Es wäre besser, wenn wir die Handys auch haben in der Pause halt benützen dürften.

I: Aber glaubt ihr nicht, dass ihr nicht ständig am Handy hängen würdet?

[Kopfschütteln von mehreren Kindern]

S5: Nein.

S2: Nein!

S7: Nein, [unverständlich] eine Klassengemeinschaft.

I: Das heißt du [zu S7] hättest das Handy lieber nicht?

S7: Ich hätte es eh, aber ab und zu. Und ich glaube nicht, dass die ganze Klasse jetzt nach einer Pause am Handy sitzen bleiben würde. Weil draußen sind wir ja auch gemeinsam und nicht am Handy.

S4: Also es wäre auch gut, wenn wir, weil wir vorhin eh erzählt, dass die Sitzkissen, wir haben auch einen Gang, und manchmal haben wir Gangpause und da dürfen wir raus. Aber an manchen Tagen haben wir keine Gangpause und vielleicht dürfen wir in der großen Pause das Handy trotzdem und später mal in der anderen Pause irgendwas anderes machen.

S3: Es wäre auch gut, wenn wir die Aufzüge benutzen dürfen.

I: Die Aufzüge? Aber es soll jetzt um die Klasse gehen.

S3: Eine Rutsche direkt zum Eingang wäre auch gut.

I: Eine Rutsche zum Eingang, ok.

S2: Das wär eh ok, weil zum Beispiel wenn man zu spät ist, und wir müssen jetzt runtergehen und dann die Klasse laut ist, dann müssen wir immer stehen bleiben, dann einfach schnell rutschen und dann sind wir da.

S5: Ich finde es mit den Treppen sehr anstrengend, weil wir tragen ja dazu die Masken und die Schultaschen.

I: Ok, aber da geht es nicht um die Einrichtung in der Klasse.

S5: Wir könnten eine Treppe, also nicht eine normale Treppe, die wir raufgehen, sondern eine Treppe, die sich bewegt.

I: Eine Rolltreppe. Aber das ist nicht in der Klasse.

S4: Also wir haben zum Beispiel ja in ein paar Ecken auf diesen Holzplatten Matten. Und auf diesen Holzplatten tut es weh, oder wenn wir draufspringen, es wäre gut, wenn es auf allen Holzbalken so Matten gibt oder gar keine, dort nur Matten drauf sind.

S2: Ich würde es halt auch besser finden, wenn wir, halt wir haben ja immer einzeln Gangpausen, dass wir auch vielleicht mit den anderen Klassen zusammen eine Gangpause haben.

I: Gut, das hat aber wenig mit der Einrichtung zu tun.

S3: Es wäre auch so gut, wenn unsere Klasse eine Etage hätte. So eine eigene Etage.

I: Eine zweistöckige Klasse?

S3: Ja! Eine zweistöckige Klasse.

I: Ok, vielen Dank!

Transcript of interview 7

Interview partners: S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14

I: Beschreibt mir einmal euer Klassenzimmer.

S8: Wir haben [unverständlich] ein weißes Smartboard, verbinden mit dem Computer. Man kann mit dem Computer zum Beispiel auf Youtube gehen. Die Tische sind halt in einer E-Form, also so seitlich, wenn man ein E schreibt eine extra Linie zum Beispiel.

S9: Wir haben drei weiße Tafeln, auf die man wichtige Dinge hinschreibt. Oder wenn wir unser Stundenplan steht zum Beispiel dort. Das können wir dann alles so anschauen und dann wenn wir Englisch haben nächsten Stunde, gleich wissen ob wir Englisch haben oder nicht und nicht nachschauen.

S14: Wir haben fünf Kästen, wo halt Werkkoffer und Materialien der Lehrer drinnen sind.

S12: Und die Tische sind alle zusammengestellt, wie zwei Es. Ganz vorne in der Mitte ist die Tafel und da können die Lehrer halt durchgehen und anschauen, was die Kinder so machen [Anm: Mittelgang zwischen den Tischen].

S11: Und es gibt hinten und auch bei den Seiten gibt es Regale, wo man es aufmachen kann und seine Sachen hingibt. Jeder hat sein eigenes Regal. Manche teilen es mit anderen Leuten.

S10: Pro Klassenzimmer gibt es viele Fenster und in der Ecke eine Tür, wo man in den Hof reingehen kann.

S13: Wir haben eine Chill-Ecke. Also dort, wir hatten sie einmal, aber jetzt nicht mehr, weil es sind Blödsinn passiert. Und wir hatten auch so ein anderes Smartboard, was wir jetzt nicht mehr haben.

I: Das heißt, habt ihr Sitzmöglichkeiten?

Mehrere Kinder: Ja.

I: Wie schauen diese Sitzmöglichkeiten aus?

S12: Es gibt vorne bei den Fenstern zwei, also drei Holzbänke. Da kann man sich so hinlegen und hinten in der Ecke gibt Matten, die kann man auch benutzen, weil da gibt es Sitzpolster. Und sonst kann man sich halt, wenn man ganz hinten sitzt, einfach sonnen lassen, wenn man in die Sonne halt schaut.

I: Alles klar. Welche Lernräume werden außerhalb des Klassenzimmers verwendet? Vorrangig in Englisch, ihr könnt auch was anderes beschreiben. Ich meine nicht den Turnsaal in Turnen, sondern in Lernfächern.

S8: In Informatik war es früher einmal der Informatikraum. Aber jetzt sind wir immer im Lehrerzimmer-, im [stottert], im Klassenzimmer.

S9: Manchmal immer in Mathe oder in Deutsch, wenn wir in der AHS sind, werden dann manche Stunden hier gemacht, aber manchmal auch im Klassenzimmer.

I: Wo ist hier?

S9: Im Informatikraum.

S12: In Werken sind wir manchmal, also nicht so oft, aber selten, eigentlich oft, in den Werksälen, textil oder technisch, aber wir machen zurzeit alles in der Klasse. Wegen Corona.

I: Wie sieht es aus mit Englisch? Wird da irgendwann ein anderer Raum benutzt?

S9: Nur wenn wir AHS und Standard trennen, vielleicht ist es dann im Informatikraum, aber sonst sind wir alle gemeinsam in der Klasse.

I: Verwendet ihr manchmal den Gang oder Terrassen oder Schulgärten?

S10: In der Pause können wir raus in den Gang, wo es halt auch Sitzpolster gibt, und eine Bank.

S12: Am Gang gibt es noch einen Fußballtisch, da kann man mit Freunden spielen, aber zum Beispiel jetzt auf die Terrasse gehen wir nur wenn wir jetzt mal, also in den Garten gehen wir nur, wenn der Lehrer mit uns runtergeht, wenn es warm ist.

S11: Letztes Jahr, ich glaube ab Ende Schule oder im Frühling, durften wir manchmal auf die Terrasse gehen, weil wir die ganze Zeit Masken tragen mussten und damit wir frische Luft bekommen, konnten wir draußen gehen.

I: Während des Unterrichts?

S11: Ich glaube am Ende des Schultages.

I: Wir für Englisch manchmal das Klassenzimmer verlassen?

S12: Nicht so, fast nie. Nur die AHS geht in den Informatiksaal und dort lernen die immer, aber sonst sind wir immer in der Klasse.

I: Wenn ihr den Gang für den Unterricht verwendet, kommt das manchmal vor? Dürft ihr manchmal am Gang lernen und euch zu den Tischen sitzen?

S10: Nur manchmal, aber das ist eher selten. Aber manchmal fragen wir die Lehrer, ob wir draußen lernen dürfen.

S8: Das passiert nur manchmal, wenn wir Gruppenarbeiten machen, oder Partnerarbeit.

S9: Oder wenn wir eine Zeichenarbeit bearbeiten mit Stiften. Dann können wir auch, wenn wir leise sind, am Gang arbeiten.

I: Jetzt stellt ihr euch einmal euer perfektes, ideales, gemütliches Klassenzimmer vor. Denkt kreativ, euch stehen alle Möglichkeiten offen. Wie soll ein Klassenzimmer aussehen, das super gemütlich ist, wo ihr super gut lernen könnt. Wie soll so etwas aussehen?

S13: Natürlich soll der Raum groß sein für Möbel und andere Lernsachen.

S9: Die Tische müssen groß genug sein, dass wir ein A3 oder mehrere Sachen aufstellen können, drei Blätter meine ich.

S14: Es sollen große Tische sein, wo man schön durchgehen kann und halt wo man auch viele Möbel hinstellen kann und wo man halt auch Sitzsäcke hingibt.

I: Ok, Sitzsäcke hättest du gerne. Wie viele stellst du dir da vor?

S14: Drei, vier.

I: Drei, vier Sitzsäcke, ok. Warum willst du, dass man bei den Tischen durchgehen kann?

S14: Damit man immer quer durch, also nicht außen, sondern dass man einfach quer durch kann.

I: Ok, dass man zu jedem Tisch gut hinkommt.

S8: Im großen Lehrerzimmer sind ja gemütliche Sessel, zum Beispiel diese Bürosessel mit denen man sich ein bisschen zurücklehnen kann.

I: Ok, so etwas wünschst du dir. Mit Rollen oder ohne Rollen?

S8: Mit Rollen.

I: Mit Rollen am besten.

S12: Mein Klassenzimmer wäre im Hochformat eher. Die Tafel vorne und dann jeder Schüler Tisch für Tisch hintereinander. Das wäre halt ideal.

I: Ok, ja, weil eure Klasse ist sehr breit und nicht so lang.

S9: Lieber eine Chillecke. Wenn jemand Kopfschmerzen hat oder wenn wir Pause haben, dass wir mit Sitzpolstern und vielleicht eine kleine Matratze. Es gibt ja so kleine Matratzen, mit denen könnte es auch ein bisschen gemütlicher sein, zum Ausruhen.

S12: Oder zum Beispiel mit Spielen drinnen, wo man sich halt hinlegen kann. Also wenn man dann auch Pause hat mit Freunden da hinten in der Chillecke, also so entspannen kann und Spiele spielen kann.

I: Welche Spiele würdet ihr euch da wünschen?

S13: Jenga.

S8: Tischhockey.

S10: Kartenspiele und zum Beispiel 'Mensch ärgere dich nicht'.

I: **Mhm, Karten- und Brettspiele.**

S11: Skipbo.

S8: Monopoly.

S12: Einen Billardtisch.

I: **Da müsste die Klasse aber schon groß sein.**

S12: Es gibt so einen kleinen. [gestikuliert]

S10: Und vielleicht noch Tischfußball in der Klasse.

I: **Was stellt ihr euch noch vor für eure gemütliche, ideale Klasse?**

S9: Dass wir nicht immer Rückenschmerzen haben, echt jetzt. Wir haben ja sehr viele Bücher und in unserer Klasse gibt es kleine Kästen, mehr als große Kästen. Vielleicht könnte es in meiner Klasse große Kästen geben, wo zwei Kinder die Bücher reingeben könnte. Dass jeder so einen selber Kasten hat und die Bücher hat. Dann vergisst man auch nichts.

I: **Du meinst, dass jeder seinen eigenen Kasten hat? Teilt ihr euch einen Kasten?**

S8: Ja.

S9: Manchmal, wenn man einen großen Kasten hat, dann nimmt einer die und einer die.

S10: Ich wünsche mir auch ein Waschbecken, dass man nicht immer auf die Toilette gehen muss, wenn man sich die Hände waschen möchte.

S14: Keine Ahnung, dass jeder Schüler zwei Polster bekommt.

I: **Wofür?**

S14: Damit man sich draufsetzen kann.

I: **Also ein Sitzpolster?**

S14: Mhm [nickt].

S8: Das klingt ein bisschen absurd, aber vielleicht in den Pausen einen kleinen Fernseher. Dass wir vielleicht in einer längeren Pause ein bisschen Fernsehen schauen können.

I: **Ok, es geht jetzt aber vor allem um das Lernen, wie ihr euch Lernen gut vorstellt.**

S12: Also das die Lehrer es zum Beispiel nicht nur hinschreiben, sondern, wie Sie es machen, Beispiele, Textaufgaben oder Worträtsel, oder Bilder nach Nummern sortieren. Und dass man halt nicht nur mit dem Stift schreiben muss dauernd, sondern halt gemütliches Lernen, nicht so streng.

I: **Ok, das hat aber jetzt nichts mit der Einrichtung selber zu tun, oder?**

S12: Nicht so ganz.

S8: Dass man halt mit dem Computer arbeiten kann.

I: **Wie würdest du dir das vorstellen?**

S8: Zum Beispiel auch Kahoot!.

I: **Wo sollen die Computer stehen?**

S8: Auf den Tischen, von der Schule aus hier oder man bringt selber Computer mit von zuhause.

I: **So wie es bei euch schon der Fall ist.**

S8: Ja.

S10: Vielleicht auch so Englisch Spiele, und Mathe Spiele, und in den jeweiligen Fächern. Dass man halt nicht so lernt, sondern mit Spielen lernt.

I: **Gut. Wenn ihr jetzt an die Klasse denkt, was stört euch? Was würdet ihr gerne ändern, was nervt? Ich meine jetzt nicht, dass sich Schüler*innen gegenseitig nerven, sondern was stört euch an der Einrichtung?**

S13: Also dass der Klassenraum ziemlich klein ist für Ideen und die Ideen können wir halt nicht umsetzen, weil es halt klein ist.

S9: Das Problem ist, dass das für die Breite ausgerichtet ist, und halt die Tafel in der Mitte der Breite steht. Für uns ist es besser, wenn wir es in der Länge haben. So können wir die Tische nicht so umstellen, wie wir es möchten.

S14: Das man halt, wenn man nur zum StudentZ möchte zum Beispiel, dass man dann zu lange gehen muss.

I: Ja, weil die Klasse klein ist und die Tische so nahe beisammen stehen, oder?

S14: Mhm.

S11: Und auch bei den Regalen, wenn ich jetzt etwas holen will, dann dauert das urlang, weil da schon urviele Leute sind und es eng ist und sich alle zusammenquetschen und dann dauert es dahin zu gehen.

I: Also es ist einfach sehr, sehr wenig Platz bei euch in der Klasse.

S12: Und das die Tische halt alle so aneinander stehen. Zum Beispiel jetzt, wenn man nicht möchte, dass der andere dauernd deine Sachen nimmt, er halt den Tisch ein bisschen weiter weg hat. Es ist ein bisschen nervig, wenn der dauernd so [lehnt sich zum Banknachbarn] am Tisch bei dir drüben ist, das ist nicht lustig.

S9: Unsere Kofferkästen [Anm: für die Werkkoffer], die halt nicht so viel Platz, aber die sind zu den Tischen sehr nah und manchmal fallen die Koffer runter oder die Kästen stören uns oder wir tun uns weh mit den Kästen, weil wir so schnell gegangen sind zum Beispiel. Diese Kästen sind irgendwie ein bisschen zu viel, aber man braucht sie auch in der Klasse.

S10: Mich stört auch, ich möchte halt, dass die Möbel mehr Ordnung haben. Wir haben halt so einen Kasten, der in der Klasse so herumsteht, wo die Werkkoffer drinnen stehen, manche. Dass halt die einen Ordnung haben.

I: Wie sieht es denn aus mit Licht und Geräuschen? Stört euch da etwas, oder ist irgendwas besonders gut?

S13: Also beim Licht [zögert] sind die Fenster schuld, ja gesagt. Es spiegelt mehrmals.

I: Wo spiegelt es?

S13: Es spiegelt auf der Tafel. Und es ist halt nervig, weil wir lernen halt und machen Aufgaben dort und das nervt halt sowas von.

S12: Das nervige ist halt, wenn es ja hell ist, dann geht die Rollo automatisch runter. Dann müssen die Lehrer immer rauf, aber dann geht es wieder runter zum Beispiel. Das Licht ist halt nervig wenn man Sonne hat und dann muss man das Licht aufdrehen.

S14: Ich finde halt, manche Lehrer drehen einfach das Licht auf, obwohl eh jeden Tag Sonnenlicht draußen ist.

I: Obwohl Sonnenlicht draußen ist?

S14: Ja.

I: Das heißt, dann ist es hell draußen und hell herinnen?

S14: Mhm [nickt].

I: Was würdest du dir da anders wünschen?

S14: Dass man halt die Rollo raufgibt und einfach das Licht abdreht.

S8: Ja, es stört am meisten die Baustelle, die gerade gebaut wird. Manchmal stört manchmal die Baustelle, die Geräusche, wenn sie bauen. Manchmal fällt etwas runter und es kommt ein lautes Geräusch. Manchmal werde ich selbst davon abgelenkt und ich schau auch einmal hin.

I: Hört man das nur bei offenen Fenstern?

S8: Auch bei geschlossenen, und manchmal auch bei offenen. Man hört es manchmal bei offenen und auch bei geschlossenen.

S9: Die Rollo oder so, wenn die rauf, oder runtergeht, dann macht das zu viel Geräusch und wenn die Lehrerin etwas wichtiges sagt, dann können wir es nicht hören.

S12: Zum Beispiel jetzt zum Thema Rollo. Die geht runter, dann ist es halt so, dass die Lehrer, dann ist die Tafel zu hell, das ist ja auch nicht für die Augen so gut, wenn die Tafel zu hell ist und das Licht und die Rollo ist abgedreht. Das ist ja nicht so gesund für die Augen. Also ich würde schon sagen, dass wenn es nicht so hell ist, also mit der Sonne, dann schon, aber nur ein Licht, nicht alle beide Lichter, damit zumindest nicht die Augen nicht so dran leidern.

I: Wenn ihr jetzt an Englisch denkt, würdet ihr gerne öfter außerhalb des Klassenzimmers lernen? Wo wollt ihr lernen und warum wollt ihr außerhalb lernen?

S14: Im Garten, wegen der frischen Luft.

S8: Vielleicht im Turnsaal. Man kann vielleicht üben, Sport machen. Man sagt zum Beispiel dieses Wort hört "game", dann macht man Liegestütze zum Beispiel.

S12: Auf der Terrasse zum Beispiel, weil es da Tische und Bänke gibt. Und halt auch die frische Luft, dass man nicht nur im stickigen Klassenzimmer sitzen muss.

S9: Am Gang, weil dort gibt es auch eine Tafel und man könnte dort auch etwas lernen, auch etwas spielen. Am Gang gibt es mehr Sachen, als in unserer Klasse und man könnte Simon Says spielen.

I: Magst du kurz beschreiben, wie der Gang aussieht?

S9: Der Gang hat ein Tischfußball, er hat zwei große Sofas, es gibt so ein kleines, nicht kleines, schon großes, aber mittelgroßes weiße Tafel, wo manchmal von der A-Klasse so jemand arbeitet und so weiter. Es gibt zwei, oder drei, ein ganz großer Tisch und zwei kleine Tische. Es gibt ein Polstereck, wo es fast fünf oder zehn Sitzpolster [Anm: Sitzsäcke] gibt und kleine Bücher, oder kleine Spielzeuge, ein Kasten. Ja, das wars.

S14: Es sollte halt einmal im Monat eine Turnstunde geben, wo Englisch gesprochen wird. In der Volksschule hatten wir einmal in der Woche mit einem Englisch Lehrer eine Turnstunde.

S11: Also wenn es Winter oder Herbst ist, oder eben kalt ist, dann können wir Gang, also draußen am Gang arbeiten, weil der Gang ist es ein bisschen größer und viele können sich entspannen. So wie ich glaube in der ersten Klasse haben wir so ein Spiel gespielt, wo wir irgendetwas mit dem Gang gemacht haben, wo wir etwas geschrieben haben oder so [Anm: Laufdiktat in Englisch], und wenn es so Herbst, so heißer ist, dann können wir draußen, weil wegen der frischen Luft. Das eben besser, ein bisschen besser.

S9: Im Musikraum, oder in diesem Fall Informatikraum oder in diesem Fall jetzt im Informatikraum mit Instrumenten arbeiten, und wenn wir zum Beispiel Englisch haben, können wir englische Lieder versuchen oder die Instrumente auch in Englisch lernen oder auch neue Wörter damit kennenlernen.

I: Auch eine gute Idee. Was glaubt ihr, was könnte denn ein Vorteil sein, dass man den Raum verlässt und woanders lernt?

S12: Dass man nicht immer nur am selben Ort ist. Dass man sich umsehen, die Lehrerin sagt 'Point at the chair' und dann zeigen halt die Kinder auf den, in der Klasse ist es halt immer dasselbe. Im Informatiksaal ist da zum Beispiel ein Keyboard, 'Point at the keyboard'.

S8: Man kann ja abwechslungsreich, oder zum Beispiel halt im Garten, dass man halt sagt 'Simon Says' zum Beispiel, 'Run to the slide'.

I: Also abwechslungsreicher und halt andere Geräte verwenden.

S8: Ja.

S10: Es ist halt auch ein anderes Gefühl, nicht nur in der Klasse zu sitzen, sondern auch woanders. Das macht viel mehr Spaß finde ich.

S9: Man lernt auch andere englische Wörter, die wir normalerweise nur in Deutsch können. So verbessert sich auch unser Englisch.

I: Mhm. Könnt ihr euch vorstellen, dass es vielleicht auch Nachteile gibt, wenn man die Klasse verlässt? Was könnte ein Problem dabei sein?

S13: Dass die Kinder sich, glaube ich, zu sehr freuen. Dass wir dann diese Mission, was wir eigentlich tun wollten, vielleicht irgendwas anderes tun, weil es halt zu laut war.

S14: Dass vielleicht jemand einen Blödsinn macht und einen Böller aus dem Fenster wirft.

S8: Oder, dass man draußen ist und dass der Wind stört beim Schreiben manchmal, oder die Sachen halt wegfliegen.

S12: Wenn wir zum Beispiel jetzt in den Zeichenraum gehen, also in den Werksaal gehen und da schreiben wollen, dann machen die Kinder halt Blödsinn mit den Geräten, da wo man Sachen festklammern kann.

I: Mhm, sie konzentrieren sich nicht auf Englisch, sondern machen etwas anderes.

S9: Wenn wir mit Instrumenten arbeiten, dass die das vielleicht zu laut machen oder dass sie das kaputt machen.

S10: Wenn wir zum Beispiel im Hof lernen, dass wir dann in der Klasse die Bücher vergessen und nicht mehr raufgehen können, weil das zulange dauert.

I: Das ist auch ein guter Punkt. Wir wechseln jetzt zu einem anderen Thema, und zwar digitale Geräte (Handys, Computer, Tablets, Smartboard, usw.). Wie sieht denn die technische Ausstattung in der Schule aus? Wer mag das beschreiben?

S13: Die Schule ist sehr technisch gemacht. Für mich ist es ok, weil alles was man lokal oder so macht, ist nicht im Internet.

I: Wer kann denn beschreiben, welche technischen Geräte es gibt?

S14: Handy, Tablets, Computer.

I: Für alle und jeden? Beschreibe einmal genau.

S14: Nein. Es gibt Schüler, die haben einen Laptop oder Computer oder so.

I: Wie viele Kinder sind das in eurer Klasse?

S14: Alle.

I: Alle? Alle haben ein Handy und alle haben einen Computer? Kannst du das genau beschreiben?

S8: Eigentlich nicht jeder. Ich denke jetzt hat jeder von uns einen Laptop, weil letztes Jahr hat jeder von uns einen Laptop gekauft, die uns die Frau [Name einer Lehrerin] gesagt hat. Wir sind ja eine Schwerpunktklasse mit Laptops. Wir benutzen mehrmals Computer oder Handys zum Beispiel. Seit dem haben wir halt mehr Laptops, eigentlich.

S9: In der Schule ist ja der Schwerpunkt Informatik, deshalb ist es ja vom WLAN oder von der Tafel von der Funktion her immer besser als vielleicht in anderen Schule.

I: Hat jeder in eurer Klasse ein Handy?

S9: Fast alle.

S12: Es haben icht alle ein Handy, aber die meisten schon.

I: Wie viele Kinder aus der Klasse haben kein Handy?

S12: Weiß ich nicht so genau.

I: Also ein paar Kinder haben kein Handy. Haben die Kinder zuhause Zugang zu einem Handy oder Laptop?

S9: Ja. Von einem Bruder oder von den Eltern ausgeborgt. Die haben fast alle eine.

I: Wie oft arbeitet ihr im Unterricht mit dem Laptop oder mit dem Handy?

S11: Letztes Jahr war es urviel. Wir mussten jeden Tag den Computer mitnehmen. Dieses Jahr müssen wir nur für Informatik, so Dienstag und Mittwoch müssen wir die

Computer mitnehmen. Aber manchmal mussten wir auch die Handys in die Klasse mitnehmen, für eine App, in die Schule, oder irgendetwas das wichtig ist für die Schule.

S12: Wir dürfen unsere Handys nur nehmen, wenn die Lehrer es sagen. Zum Beispiel wenn wir in einer Lernapp spielen oder wenn wir etwas von Anton-App machen müssen. und sonst müssen halt die Handys und Laptops herunter, also Laptops heruntergefahren werden und die Handys komplett abgedreht im Spind und im Rucksack sein.

S9: Und wenn wir eine IKM Testung machen oder wenn wir in Deutsch oder Mathe oder in Englisch mit dem Computer oder dem Laptop arbeiten, dann haben wir auch unseren Laptop mit und wenn der Lehrer sagt, macht es auf, wir machen das und das, dann fangen wir an.

I: Mhm. Verwendet ihr in Englisch öfter technische Geräte?

S9: Nur für die IKM Testung. Oder, wenn die Lehrerin sagt wir machen das und das, wir spielen Kahoot! zum Beispiel, da auch. Dann nehmen wir unseren Laptop mit.

S8: Meistens die technischen, elektronischen Geräten benutzen eigentlich nur die Lehrer, zum Beispiel das Smartboard oder den Computer. Am Computer gibt es diese App mit unserem Buch und da kann man auch reingehen und auch alles schreiben.

S10: Die Kinder in unserer Klasse benutzen in Englisch eigentlich selten oder fast gar nicht die Handys, aber nur die Lehrer das Whiteboard und den Computer.

I: Das Smartboard.

S10: Das Smartboard.

I: Gibt es irgendwelche Spiele oder Programme, die ihr schon verwendet habt in Englisch?

S10: Kahoot!.

S8: MS Teams.

I: MS Teams, ja. Wann habt ihr das verwendet. Im Lockdown.

S11: Eduvidual.

I: Ok, das ist ein Moodle Programm.

S12: Anton-App, zum Lernen.

I: Würdet ihr gerne mehr oder weniger mit technischen Geräten arbeiten? Und warum?

S14: Mehr, weil viele Kinder können sich dann besser konzentrieren.

I: Glaubst du?

S14: [lacht und schüttelt den Kopf]

S9: Mehr, weil das ist keine Blattverschwendung oder nicht Tintenverschwendung. Man muss es nicht kaufen, sondern man muss nur einen Laptop haben, mit dem man Microsoft Teams oder wie gesagt Word oder Powerpoint verwenden kann.

S12: Es wäre gut, wenn wir ein bisschen mehr arbeiten, weil heutzutage sind sehr viele Jobs, wo man recherchieren muss. Also damit es für die Arbeitswelt besser läuft.

S8: Erstens wir haben einen Schwerpunkt auf Laptops und zweitens, man muss halt nicht viel mit sich schleppen. Man muss zum Beispiel, wenn man sagt, wenn wir nur Laptops hätten, dann hätten wir nur eine Tasche mit Laptops und wir hätten alles schon drauf.

I: Gut. Welche Vorteile bringt Arbeiten mit dem Handy oder mit dem Laptop?

S9: Es ist dann besser, wenn wir Büroarbeit oder Sekretär oder so mal werden wollen, dann ist es für uns besser, wenn wir wie das 10-Fingersystem oder so, dass wir mit dem die ganze Zeit arbeiten.

S8: Man muss halt nicht so viel tragen, mit sich. Wie zum Beispiel jetzt habe ich halt viele Bücher mit, bei Englisch haben wir immer vier Bücher, Mathe auch vier Bücher, Deutsch auch vier Bücher. Manchmal wenn man es oft trägt, dann tut ein bisschen der Rücken weh.

I: Was gibt es sonst so für Vorteile, dass ihr mit dem Handy oder mit dem Laptop arbeitet?

S14: Dass Schüler halt Spiele spielen.

I: Das ist ein Vorteil?

S14: Für die Schüler ja.

I: Das ist kein Vorteil.

S14: Aber für die Schüler. [lacht]

I: Ein Vorteil fürs Lernen, dass du besser Englisch lernen kannst.

S14: Aso [lacht].

S12: Zum Beispiel jetzt, die Lehrer sagen, am PC gehts auf Microsoft Word und schreibt einen englischen Bericht. Oder zum Beispiel jetzt einen Lebenslauf, oder dich vorstellen. Zum Beispiel 'My name is Blablabla'.

I: Das kann man leichter über den Laptop machen?

S12: Ja. Man kann das auch dort lernen, aber es ist gut, wenn man es aufschreibt, damit man es immer wieder nachsehen kann.

I: Was fallen euch für Nachteile ein? Arbeiten mit dem Computer oder mit dem Handy, was kann da ein Nachteil sein?

S11: Manchmal geht das Internet nicht so, oder das WLAN, und dann dauert es eben lange oder überhaupt nicht. Man kann die ganze Stunde vielleicht auch nichts arbeiten und muss dann bei seinem Nachbarn schauen oder muss einen Computer von jemand anderem so.

S10: Also dass man vielleicht dann süchtig wird, wenn man zuhause dann so viel Handy schaut, oder am Computer irgendwas macht und dann lenkt das halt ab vom lernen.

S8: Wenn man keinen Akku hat. Da muss man halt aufpassen, dass man dann arbeiten kann. Und manche arbeiten nicht, sondern spielen auf irgendwelchen Websites.

S12: Das schlimme ist, wenn wir zu viel arbeiten, dann ist es ja auch nicht gesund für die Augen. Weil wenn wir täglich mit dem Laptop arbeiten, man braucht Pausen. Zum Beispiel, wir machen eine Stunde mit dem Laptop, dann zwei Stunden halt normales Lernen. Und dann wieder den Laptop, falls wir ihn für Recherchearbeiten brauchen.

S9: Dass wir [stottert], ich meine, wir können auch mit dem Laptop arbeiten, aber manchmal müssen wir zum Beispiel, wenn wir mit dem Buch arbeiten wollen, manche spiken dann ab von den Lehrerbücher oder so. Wenn man so ein Buch von dem Laptop arbeitet, dann gibt es auch zum Beispiel gleich Ergebnisse, so Lösungen. Man könnte es auch gleich schauen, wenn man eine Hausübung hinschreiben will.

I: Wenn ihr an das Distance Learning denkt, dass ihr mit dem Handy und dem Laptop gearbeitet habt, war das vorteilhaft?

S11: Ja, schon. Jetzt weiß ich halt wie das geht, auf Microsoft Teams und so, es hat mir auch ein bisschen geholfen. Es war auch einfacher für mich, als auf Eduvidual. Man musste es auch hochladen auf Teams und dann fertig. Oder man musste einfach Sachen schreiben, ins Microsoft und einfach abgeben. Oder Fotos schicken und fertig, das war einfacher.

I: Möchte noch jemand irgendetwas hinzufügen? Ist euch noch etwas eingefallen zum Klassenzimmer? Zum Rausgehen?

S14: In unserem Klassenzimmer gibt es einen Notausgang.

I: Wo kommt man da hin?

S14: Auf die Terrasse.

I: Alles klar. Und den Eingang dürft ihr so auch verwenden? Oder den Ausgang?

S10: Wir verwenden den nur wirklich für Notfälle. Aber es gibt am Gang eine Tür, die auch zum Hof führt und da gehen wir halt immer raus in den Hof.

I: Gut, alles gesagt? [Allgemeines Nicken]

Translation of German quotes

¹ Exactly, that sounds very good.

² Yes, that's a good idea.

³ Ok, but that has nothing to do with the setup. Think about it, what would you like to have in the classroom, how do you feel comfortable in the classroom?

⁴ So now you have to get a little more creative.

⁵ Think of something we don't already have [in the classroom]. You can wish for anything.

⁶ I use corridors. We have got an English library which I sometimes use, and in the summer, I like to teach in the school yard.

⁷ In the summer months [I] sometimes go out with the part of the class because there are wooden benches and tables that we can sit and work on.

⁸ Once in two months

⁹ When it comes to children reading something, or when we are reading a book, I also use it for individual work, but hardly any actually guided lessons in other rooms.

¹⁰ We also have this integration niche in the classroom, that is, it is a separate cube.

¹¹ The class structure is lifted a bit, which also removes the pressure to some extent

¹² I believe it is completely positive for the motivation of students, because they often have the feeling that they are autonomous, that they are trusted and that they can organise themselves and their work a bit more independently than if they are in class. For instance in our English library, when we use it, it is really something special and they are happy about it too, because it's set up nicely and that's [hesitation] somehow a reward.

¹³ Generally, yes, for children who were brought up independently, absolutely. Then it's an advantage if they acquire knowledge independently. Why? Because this knowledge that you acquire yourself, sticks much better than knowledge that you get from somewhere else.

¹⁴ The feeling that it relates more to the real world and is not such an abstract teaching situation

¹⁵ Or just the way to the other is location is often a problem

¹⁶ It's all very winding, the corridors are narrow, you can't really see out onto the corridor from the classroom. [I can] actually not oversee, what the [pupils] are doing out there. If there were transparent glass walls, or skylights or windows of some sort, internal windows, it would of course be possible to use them a lot more [...], but that simply doesn't work here because of the architecture, because otherwise the duty of supervision will be violated.

¹⁷ I am convinced that it would not be an advantage for many of our students. Why? Because their pre-socialisation has not prepared these children to work autonomously and independently.

¹⁸ If at least I had more space in the back, or if there was more space in the front, that they [note: the students] can move around more freely and don't have to be careful to trip over something.

¹⁹ Well, we had classes where the children had to wear a jacket inside because it was so cold, especially in winter. And of course that's annoying. But as I said, of course that's not up to us or the class, it depends on the school location or the supplier of the school location.

²⁰ I often find classrooms along the corridors difficult. They are situated so that all the children have to pass them, it is always noisy there [...].

²¹ [S]imply a classroom that is not as fixed as the current classrooms, but where you can somehow rearrange everything more easily, which encourages activities and where you don't have to rearrange everything in the first five minutes because everything is so fixed.

²² That would be like a studying island which the children could also use during the breaks. [...] And perhaps there are English magazines for young people that can be read through. Or games, with English descriptions for example.

²³ Some classes have their own laptops now, which is extremely cool. I never thought I'd like this. I also received a laptop and I really like it. Since then, I've been working on the computer with the children a lot more.

²⁴ When I'm finished with a unit, I do a revision on the ezone with them.

²⁵ Up-to-date news prepared in the form of reading activities [...], you can read the articles directly on the website and then do the tasks, reading activities for example.

²⁶ [The students] then needed to complete a task of recording such a book vlog themselves and were challenged to use the language that they overheard in these book vlogs and use the heard phrases themselves.

²⁷ They noticed that they could also do that at home.

²⁸ Especially at a full-time school, the children won't work much at home outside of the lessons and will simply not use digital media.

²⁹ The downside that [...] digital media also enable access to language that, if you look at it from the grammatical point of view, is perhaps not correct.

³⁰ Another major point of criticism, nowadays we are sometimes so far away from the basics. I'm talking about sentence formation, vocabulary, but everyone is gambling around on some kind of digital device. I also doubt whether this is effective. So I think we have to create an analogue basis before we can go digital.

³¹ It is colourful and there are many drawings.

³² The classroom is alright, as it looks like right now.

³³ S5: I would also like a sofa. For example, when children are injured or sick, or maybe where they would like to relax, lie down.

S3: Back there, a balcony would be nice for the class.

S2: It would also be nice if, like in the back, there would be a kind of living room with sofas all around and beanbags. We do some cozy work, for example, or when we read.

S4: So if we set it up in a corner for example, the idea of S2 is very cool, a couple of beanbags and a bookshelf with books, for example, where we can read something with a lot of people during a longer break.

S6: Maybe we can get some games. Then we can play together, girls and boys mixed.

S1: We could also put a carpet on the floor in that corner. So it is softer there and then we can also take off our slippers.

³⁴ Just like studnets responsible for tidying the classroom, there could be someone who waters the plants [...] and then our classroom could be a realxing and comfortable environment.

³⁵ I don't think we will work with mobile phones, because there are some children who, for example, play with their phone or do something else.

³⁶ There is a plan that the first and second graders are equipped with tablets as part of this digitalisation project, but that's still a long way off, we haven't got them yet.