



Creative Commons Lizenzvertrag  
Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative  
Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

**Auch wenn Bildung und Erziehung als Auftrag von Schule bestimmt sind, bleibt fraglich, inwieweit die für den Präsenzunterricht festgesetzten Regularien in Pandemiezeiten durchzuhalten sind. Aus pädagogischer Sicht muss Unterricht durchgehend adäquate Lernangebote bereitstellen, um in der Begegnung mit Kulturgütern für Bildung zu sensibilisieren. Dem Staat obliegt dabei die stetige Pflicht, einen effizienten und auf Chancengleichheit ausgerichteten Unterricht anzubieten.**

# WAS MUSS DIE SCHULE IN PANDEMIEZEITEN LEISTEN?

## EINE PÄDAGOGISCH-JURISTISCHE EINSCHÄTZUNG AUS SICHT DES BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSaufTRAGS

*Christian Roth und Alexander Heger*

Die Corona-Pandemie stellt das Gesundheitssystem, weite Teile des gesellschaftlichen Lebens sowie insbesondere das Schulsystem vor überwältigende Herausforderungen. Dies zeigte sich vor allem durch das unvorbereitete Umstellen von Präsenz- auf Distanzunterricht<sup>1</sup>, welches eine riesige Spannweite von Beschulungsarten und Unsicherheiten nach sich zog. Schon aus dem Frühjahrslockdown 2020 folgte, dass die „Prozesse des Lehrens und Lernens, der Ausbildung und der Bildung (...) teilweise eingestellt,

teilweise verstärkt den Familien und Haushalten übertragen, [und] teilweise mit Einsatz digitaler und analoger Mittel auf Distanz fortgeführt“ (Leopoldina 2020, S. 13) wurden. Es ist deshalb kaum verwunderlich, dass der (damalige) Unterricht zwischen dem bloßen Hochladen von Arbeitsblättern und Buchseiten, eigens erstellten Lehr-Lernvideos sowie interaktiven Arbeitsformen mit Hilfe digitaler Konferenzprogramme variierte (Friedrich-Ebert-Stiftung 2020, S. 15; Hoffmann 2020, S. 98).

*Roth, Christian/Heger Alexander (2021). Was muss die Schule in Pandemiezeiten leisten? Eine pädagogisch-juristische Einschätzung aus Sicht des Bildungs- und Erziehungsauftrags. In: merz | medien + erziehung. [www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/merz/PDFs/online-exklusiv-christian-roth-alexander-heger-was-muss-die-schule-in-pandemiezeiten-leisten.pdf](http://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/online-exklusiv-christian-roth-alexander-heger-was-muss-die-schule-in-pandemiezeiten-leisten.pdf)*

Indes wird schnell klar, dass das ausschließliche Verteilen von Arbeitsblättern wohl – sowohl aus pädagogischer als auch aus juristischer Betrachtung – dem (verfassungsrechtlich) abgesicherten Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht gerecht wird. Aus beiden Blickwinkeln bleibt aber offen, welche Anforderungen an den Wechsel- und Distanzunterricht in Zeiten einer Pandemie zu stellen sind. Ausgehend vom Bildungs- und Erziehungsauftrag im Präsenzunterricht untersucht der Aufsatz folglich aus pädagogischer und juristischer Perspektive, was Schule ganz konkret in Pandemiezeiten leisten kann oder muss.

## DER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-AUFTRAG

### DER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-AUFTRAG AUS JURISTISCHER PERSPEKTIVE

Der Staat hat die Aufsicht über die Schule, Artikel 7 GG, und steht dabei neben dem elterlichen Erziehungsrecht, Artikel 6 Absatz 2 GG. Artikel 7 GG legt dem Staat die Errichtung und Organisation von Schulen sowie die inhaltliche Festlegung und Ausgestaltung der Ausbildungsgänge, Unterrichtsziele und Lehrpläne auf (Badura 2020, Rn. 49). Ausgangspunkt ist der in der staatlichen Schulhoheit zum Ausdruck kommende Integrationsauftrag des Staates – in Form eines Bildungs- und Erziehungsauftrags – gegenüber einer pluralistischen Gesellschaft (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 32). Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags wurden unlängst verbindliche Bildungsstandards festgelegt (zum Beispiel § 4 HessSchG), die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen definieren, welche Schüler\*innen bis zu

einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 124; Hanschmann 2017, S. 176).

Die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag zugrunde liegenden Ziele ergeben sich aus verfassungsrechtlichen Grundentscheidungen für Demokratie, Rechtsstaat sowie grundrechtlichen Freiheitsverbürgungen, welche nach vorherrschendem Verständnis die Werteordnung des Grundgesetzes bilden (Heger/Schaupp 2020). Daraus folgt, dass es ein Ziel von Schule ist, durch praktische Erfahrungen demokratische Lebensformen einzuüben (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 32). Die Schüler\*innen sollen Vorurteile abbauen, kritisch reflektieren und ein Gefühl für gesellschaftliche und politische Verhältnisse entwickeln (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 32). Schule dient zudem der Vorbereitung auf die alltägliche und berufliche Zukunft, indem die Grundlage dafür geschaffen wird, dass sich Schüler\*innen eigenständig die erforderlichen (berufs-)spezifischen Fertigkeiten und Kenntnisse aneignen können (Fend 1981, S. 16; Rux 2018, Rn. 150). Dabei beschränkt sich der staatliche Auftrag gerade nicht auf die bloße Vermittlung von Kenntnissen und Wissen, sondern umfasst ebenso wie die elterliche Erziehung die gesamte Persönlichkeitsbildung, die im persönlichen Umgang mit Andersdenken ausgeschärft werden soll.

Gleichwohl besteht ein hoher Spielraum bei der Umsetzung der Bildungsziele (Hanschmann 2017, S. 186), die final durch Aufgaben und Maßnahmen im Unterricht verwirklicht werden. Die Verantwortung zur Umsetzung des Auftrags obliegt der Einzelschule und insbesondere Lehrkräften als Experten für Lernprozesse, wobei etwaiges pädagogisches Handeln durch eine – nicht gren-

zenlose – pädagogische Freiheit flankiert wird (zum Beispiel § 86 HessSchG). So sind Lehrkräfte bei der Wahrnehmung ihrer Unterrichtspflichten zum Beispiel an die geltenden Kerncurricula/Rahmenlehrpläne gebunden (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 624). Um den Bildungs- und Erziehungsauftrag adäquat zu verwirklichen, haben Lehrkräfte zumal die Pflicht, den Unterricht vor- und nachzubereiten sowie die Erreichung der Kompetenzziele regelmäßig zu überprüfen (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 624).

Hierbei gilt es für den Staat, einen effizienten und auf Chancengleichheit ausgerichteten Unterricht zu gewährleisten. Aus den Landesverfassungen und dem Grundgesetz (insbesondere Artikel 3 Absatz 1 GG) lassen sich entsprechende subjektive Teilhaberechte auf diskriminierungsfreien und effektiven Zugang zu den vorhandenen Bildungseinrichtungen sowie die Nutzung des dort jeweils angebotenen Unterrichts begründen. Auch auf völkerrechtlicher Ebene sind umfassende Chancen- und Teilhaberechte normiert, zum Beispiel in Artikel 28 UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) sowie Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention (vergleiche Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte vom 23.7.1963, Nr. 1474/62 u. a. = EuGRZ 1975, 298). Artikel 29 UN-KRK enthält schließlich explizite Bildungsziele (Füssel 2020, S. 235 f.).

Das subjektive Teilhaberecht lässt sich jedoch nicht als vollumfängliches subjektives Recht auf eine bestimmte Ausgestaltung des Bildungssystems verstehen (Lohse 2014, S. 91) und entspricht somit nicht einem Recht auf durchweg „guten“ Unterricht im Sinne einer zeitgemäßen Bildungstheorie (Lohse 2014, S. 102). Unterricht muss sich nicht an allen Interessen von Schü-

ler\*innen und Erziehungsberechtigten ausrichten, da andernfalls die Schul- und Unterrichtsgestaltung an den kleinsten gemeinsamen Nenner angepasst wird und dies die Integrationsfunktion der Schule verfehlen würde (Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 11.09.2013 – BVerwG 6 C 12.12). Aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag folgt damit rechtlich nur ein Anspruch auf gleiche Bildungschancen (Badura 2020, Rn. 45). Somit beschränkt sich der Unterrichtsanspruch entsprechend auf das, was der Staat im Rahmen seiner Mittel und Möglichkeiten leisten kann. Innerhalb dieser Möglichkeiten muss aber beim Zugang zu schulischer Bildung stetig Gleichbehandlung erfolgen (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 34 f.). Ein Recht auf Bildung kann nur gegen offensichtlich untaugliche oder den Bildungserwerb behindernde Maßnahmen in Stellung gebracht werden (Lohse 2014, S. 95). Dies gilt auch für einen Anspruch auf bestimmten Unterricht, der den Zielen des Bildungs- und Erziehungsauftrags gerecht wird. Ein solcher Anspruch entsteht jedoch erst, wenn der Staat seine Pflicht verletzt, ein notwendiges Minimum an Unterricht anzubieten (Verwaltungsgericht München, Beschluss vom 29.10.2020 – M 26b E 20.5338, Rn. 58 f.).

#### WAS UMFASST DER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-AUFTRAG IN PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE?

Auch wenn Bildung und Erziehung in der Schule integrativ ablaufen, soll sich vorliegend in erster Linie auf den Bildungsbegriff konzentriert werden. Während der Bildungsbegriff ursprünglich allgemeine Entwicklungsprozesse als „Naturgegenstand“ (Ausformung der körperlichen und geistigen Merkmale) ohne normative Aufladung

umfasste (Vogel 2008, S. 122), geht der zeitgemäße, moderne Bildungsbegriff auf Rousseaus Konzept der *perfectibilité* zurück, welcher von Benner und Brüggens als die „Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln“ übersetzt wird (2010, S. 189). Zeitgemäß wird unter Bildung im Allgemeinen die „Auseinandersetzung mit der Sache oder weiter gefaßt: mit der Kultur“ verstanden (Dietrich 1998, S. 165). Dies unterstreicht nicht nur die offenen Lernfähigkeiten des Menschen nach Rousseau, sondern umfasst gleichermaßen die Ausprägung und Verwirklichung der dem Menschen innewohnenden Kräfte und Potenziale (v. Humboldt). Bildung erwächst sodann als reflexiver, innerer Prozess in der „Wechselwirkung von Mensch und Welt“ (Dietrich 1998, S. 166), also Mensch und Kultur, wobei der Mitwirkung der Lernenden am eigenen Bildungsprozess konstitutiven Charakter zukommt (Benner/Brüggens 2010, S. 196). Im Rahmen der Bildung können beispielsweise gesellschaftliche Normen und Werte erfahren, reflektiert und verinnerlicht werden. Eine solch kritische Auseinandersetzung mit den „Strukturzusammenhänge[n] der modernen Welt“ (Klafki 1991, S. 255) als Inbegriff kultureller Werte, ist damit kennzeichnend für das heutige Bildungsverständnis. Dies zeigt zum Beispiel die Konkretisierung im HessSchG, wonach die Auseinandersetzung mit Staat (Grundrechte und staatsbürgerliches Handeln, § 2 Absatz 2 Nr. 1, Nr. 2 HessSchG), Kirche (christlich-humanistische Tradition, § 2 Absatz 2 Nr. 3 HessSchG) sowie Gesellschaft und Kultur (§ 2 Absatz 2 Nr. 4-8 HessSchG) – als kulturelle Elemente mit Bildungsgehalt – zur Ausschärfung eines eigenen Persönlichkeitsprofils führen soll. Der gebildete Mensch ist sodann selbstbestimmt („mün-

dig“), am ständigen „sich-bilden“, aber auch an der „schöpferischen Mitgestaltung der Kultur“ erkennbar (Dietrich 1998, S. 166). Unter Verweis auf unser zeitgemäßes Bildungsverständnis muss daher unter anderem das Hervorbringen des „sich-bilden[s]“ (Benner/Brüggens 2010, S. 195) durch Nutzung passgenauer Lernarrangements als (Teil-)Aufgabe der Schule formuliert werden.

Die hierfür statuierten Bildungsziele enthalten beispielsweise das kritische Urteilen, die Bereitschaft zum sozialen Handeln oder die Auseinandersetzung mit kulturellen Werten, welche allesamt nur durch Zusammenarbeit zwischen den Schüler\*innen erreicht werden können. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag einer jeden Lehrkraft nur dann erfüllt ist, wenn Kultur im sozialen Raum ausgehandelt wird. Ein Unterricht, der Bildung zum Ziel hat, geht demnach über die bloße Wissensvermittlung sowie reines Instruieren hinaus. Vielmehr muss der bildende Unterricht in der Begegnung mit den Kulturgütern für Bildung sensibilisieren, indem adäquate Lernangebote bereitgestellt und diese im richtigen Kontext (zum Beispiel im Kontext der Auswirkungen auf die Gegenwart, vgl. Klafki 1962) reflektiert werden. Für eine umfassende Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags müssen ergo Erziehung, Bildung und Wissensvermittlung integrativ bedient und der „Output“ systematisch erfasst werden. Voss und Wittwer (2020) weisen zu Recht darauf hin, dass sich Schule, und damit auch die Frage der Unterrichtsqualität, an der tatsächlichen Lernwirksamkeit (unter anderem nach Helmke 2007) messen lassen muss. Praktisch ergibt sich somit die

Leitfrage: Bekomme ich meine Schüler\*innen im Kontext ihrer individuellen Voraussetzungen tatsächlich zum Lernen?

#### ANFORDERUNGEN DES BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-AUFTRAGS AN DEN WECHSEL- UND DISTANZUNTERRICHT

##### a) Aus juristischer Perspektive

Grundsätzlich besteht im deutschen Schulrecht ein Leitbild des Präsenzunterrichts (auch Verwaltungsgericht Berlin, Beschluss vom 10.03.2021 – 3 L 51/21, Rn. 17). Die Pandemiestufen von Wechselmodell und Distanzunterricht sind hingegen durch eine partielle bzw. komplette Verlagerung schulischer Lernprozesse auf das Zuhause charakterisiert. Lässt sich in einer pandemischen Lage ein Präsenzunterricht nicht mehr durchführen, so ist das Ausweichen auf den Distanzunterricht grundsätzlich zulässig (Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, Beschluss vom 26.11.2020, 20 CE 20.2735; Oberverwaltungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen, Beschluss vom 11.03.2021, 13 B 250/21.NE, Verwaltungsgericht Berlin, Beschluss vom 10.03.2021 – 3 L 51/21, Rn. 35 ff.).

Aus dem Recht auf Bildung lässt sich allerdings kein Anspruch auf „guten“ Wechsel- und Distanzunterricht bzw. auf konkret einzusetzende Lehrmethoden herleiten (Bayerischer Verwaltungsgerichtshof vom 22.03.2021, V f. 23-VII-21, Rn. 34). Findet Distanzunterricht statt, so muss jedoch eine gleichwertige Teilnahmemöglichkeit aller Schüler\*innen bestehen. Gleichwohl stellt dieser – zumindest in der jetzigen Situation – nur eine gewisse Kompensation und keinen gleichwertigen Ersatz für den Präsenzunterricht dar (Verwaltungsgericht München, Beschluss vom 27.04.2020 – M 26 S 20.1663 – Rn. 34 f.; Verwal-

tungsgericht Berlin, Beschluss vom 10.03.2021, 3 L 57/21, Rn. 28). Dies gilt insbesondere dann, wenn die technischen Voraussetzungen fehlen oder es sich um Kinder aus „bildungsfernen“ Familien handelt (Bayerischer Verwaltungsgerichtshof vom 22.03.2021, V f. 23-VII-21, Rn. 33). Je länger der Präsenzunterricht ausgesetzt ist, desto höher sind die Anforderungen an die Rechtfertigung, da soziale, psychische und ökonomische Folgen für Schüler\*innen und Erziehungsberechtigte drohen, die insgesamt die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags unterlaufen können (Verfassungsgericht des Landes Nordrhein-Westfalen, Beschluss vom 29.01.2021, 16/31.VB-1, Rn. 39 ff.). Beim Lernen zu Hause können manche Schüler\*innen in besonderer Weise darauf angewiesen sein, „gesehen zu werden“, um entsprechende Unterstützung beim Lernen zu erhalten (Verwaltungsgericht Berlin, Beschluss vom 10.03.2021, 3 L 57/21, Rn. 29). Die Grenzen zur Verletzung der staatlichen Pflicht bei der Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags werden immer fließender, je länger ein Präsenzunterricht ausgesetzt und ein Wechsel- und Distanzunterricht nicht so ausgestaltet ist, dass er den Zielen des Bildungs- und Erziehungsauftrags gerecht wird. Das Verwaltungsgericht Berlin entschied deshalb, dass für ein Minimum an sozialer Einbettung schriftliche Formate und eine wöchentliche Videokonferenz in gewissen Konstellationen nicht ausreichend sein können (Verwaltungsgericht Berlin, Beschluss vom 10.03.2021, 3 L 57/21). Auch wenn im Rahmen der Pandemie ein vermehrt individuelles Arbeiten gerechtfertigt erscheint, so darf der Wechsel- und Distanzunterricht nicht dazu verkommen, die Eltern als „Ersatzlehrer\*innen“ einzuspannen

(Huber/Helm 2020, S. 42; Wildemann/Hosenfeld 2020). Dies bestätigt auch das weiterhin geltende Verbot von Homeschooling in Deutschland (Zur Zulässigkeit: Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte vom 10.01.2019, 18925/15).

Festzuhalten bleibt gleichwohl, dass, sowohl abseits als auch während einer Pandemie, erheblicher Spielraum bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags besteht. Bei der Durchführung von Unterricht müssen Lehrkräfte jedoch als äußerste Grenze stets die Pflicht beachten, die Bildungsbemühungen so auszugestalten, dass Schüler\*innen die gleiche Möglichkeit erhalten, sich zu kritischen und selbstbestimmten Personen zu entwickeln.

b) Aus pädagogischer Perspektive

Lernen muss aus pädagogischer Sicht für alle Lernenden in hoher Qualität und möglichst geringer psychosozialer Belastung durch die besonderen Umstände ermöglicht werden (Friedrich-Ebert-Stiftung 2020, S. 16). Hierzu zählt also, etwaigen Unterricht flexibel an die äußeren Bedingungen anzupassen. Das heißt wiederum, räumliche, zeitliche, soziale und technische Voraussetzungen bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Hierbei ist klar, dass Unterricht im Präsenzunterricht nicht deckungsgleich auf den Wechsel- und Distanzunterricht übertragen werden kann. Lehrkräfte müssen sich jedoch weiterhin an pädagogisch-didaktischen Grundprinzipien orientieren, um – gerade aufgrund der heterogenen Ausgangslagen – hochwertige Lernprozesse zu initiieren. Damit gelten die für den Präsenzunterricht statuierten Ziele sowie die der Lehrkraft obliegenden Aufgaben in pädagogischer Perspektive grundsätzlich auch für den Wechsel- und Distanzunterricht. Hierbei ist einerseits auf

die Wichtigkeit zur Vermittlung von gesellschaftlich-relevantem Wissen zu verweisen. Nichtsdestotrotz müssen aber auch individuelle Lernangebote bereitgestellt werden, die zum Beispiel die Persönlichkeitsbildung sowie die Ausprägung emotionaler und sozialer Kompetenzen zum Ziel haben (Friedrich-Ebert-Stiftung 2020, S. 14).

Schule muss sich ergo auch unter Pandemiezeiten weiterhin daran messen lassen, wie gut diese Lehr-Lernprozesse organisiert: das heißt inwieweit Wissen, Können und Haltungen im Sinne der Bildungsstandards erreicht werden. Hierfür fordert die Expertenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung richtigerweise eine Reduktion der zu vermittelnden Inhalte (2020, S. 14), wobei, selbst unter den Umständen von Wechsel- und Distanzunterricht, an den Grundzügen eines qualitativ-hochwertigen Unterrichts (zum Beispiel Meyer 2003) festgehalten werden muss.

## ECKPFEILER VON ‚GUTEM‘ UNTERRICHT

Da eine allumfassende Zusammenfassung von ‚gutem Unterricht‘ hier keineswegs geleistet werden kann, sollen im Folgenden die unserer Ansicht nach wichtigsten Punkte herausgestellt werden, die es beim Wechsel- und Distanzunterricht zu beachten gilt. Dabei wird sich an den Basisdimensionen guten Unterrichts orientiert (Kunter/Trautwein 2013, S. 63; Praetorius et al. 2018), welche die Qualität von Unterricht determinieren. Diese lassen sich in die Bereiche Klassenführung, kognitive Aktivierung sowie konstruktive Unterstützung unterteilen und werden durch die Unterrichtsorganisation wie Organisationsform, Methodenwahl und Sozialform beeinflusst.

Eine fehlende Unterrichtsstruktur kann sich problematisch auf die Lernleistungen der Schüler\*innen auswirken (Leopoldina 2020, S. 13). Daher erscheint es in Anlehnung an die Klassenführung sinnvoll, schnellstmöglich Regeln für den Distanzunterricht zu vereinbaren sowie einen routiniert ablaufenden Unterricht einzüben (zum Beispiel durch Orientierung an der Stundentafel). Für kognitive Aktivierung muss auch weiterhin an das Vorwissen der Schüler\*innen angeknüpft und ein Diskurs zwischen diesen ermöglicht werden. Unterricht muss interaktiv, handlungs- und kompetenzorientiert, im sozialen Raum (zwischen Peers) und individuell fördernd stattfinden (u.a. Eichhorn et al. 2020). Unter Verweis auf aktuelle Befunde lässt sich zumal ableiten, dass der Wechsel- und Distanzunterricht Langeweile vermeiden sollte, um die Aufgaben- und Lernadhärenz zu steigern (Huber/Helm 2020 S. 49; Martarelli et al. 2020). In Perspektive der konstruktiven Unterstützung ist eine freundliche und respektvolle Beziehung zu den Schüler\*innen aufrechtzuerhalten (Steinmayr et al. 2020) und, gerade wegen der individuell-ablaufenden Lernprozesse, bei Schwierigkeiten mit entsprechender Hilfestellung zu unterstützen. Dies könnte zum Beispiel über die derzeit oft genutzte Videokonferenz geschehen.

## DIE TECHNISCHE AUSSTATTUNG UND DER FEHLER, MEDIENKOMPETENZ VORAUSZUSETZEN

Vice versa kann die Durchführung von Videokonferenzen keinesfalls als Nonplusultra des Distanzunterrichts inthronisiert und mit der

automatischen Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags gleichgesetzt werden. Dies liegt unter anderem an den technischen Rahmenbedingungen, die einerseits bei den Lehrkräften (zum Beispiel Dienstlaptops), andererseits aber bei den Schüler\*innen keineswegs flächendeckend vorliegen (Endgerät, Arbeitsplatz, Internet; Haug 2021). Daher gilt es bei der Unterrichtsplanung die technischen Gegebenheiten zu berücksichtigen und womöglich etwaigen Distanzunterricht per Videokonferenz auf das Nötigste (zum Beispiel Ergebnissicherung, Diskussion von Problemen oder Reflexion von zentralen Inhalten) zu reduzieren (so auch Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 6).

Wird die flächendeckende Ausstattung (zumindest hypothetisch) vorausgesetzt, stellt sich die Frage zum Umgang mit den digitalen Medien (Laptop, Tablet und Co.). Mit Blick auf den Präsenzunterricht dienen digitale Medien vorrangig als Mittel zur Vermittlung von Inhalten (Herzig/Aßmann 2012, S. 3), wobei auch der sichere und produktive Umgang mit diesen im Sinne einer Kompetenz forciert wird. So sollen die Schüler\*innen „medienkompetent“ werden, um – im Rahmen gesellschaftlicher Anforderungen – für die berufs- und medienimmanente Welt qualifiziert zu sein (Kultusministerkonferenz 2012). Dies schließt nicht nur die oftmals gewählte Perspektive der simplen *Medienbedienung* ein, sondern umfasst vor allem das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten (Medien für verschiedene Funktionen benutzen), das eigene Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen, das Verstehen und Bewerten von Mediengestaltung (verschiedene Medien nach Möglichkeiten und Grenzen beurteilen) sowie das Erkennen

und Aufarbeiten von Medieneinflüssen (Herzig/Aßmann 2012, S. 11 ff.).

Während somit digitale Medien im Präsenzunterricht vorrangig die Funktion haben Lernprozesse zu umrahmen, vollzieht sich im Wechsel- und Distanzunterricht ein radikaler Funktionswandel: So werden Lernprozesse negativ tangiert, wenn das Mittel, das nun wesentliche Voraussetzung für schulisch-formale Lernprozesse ist, nicht ausreichend kompetent bedient werden kann. Natürlich sei hier einerseits auf die rein technische Handhabung verwiesen. Viel drastischer wiegt jedoch die fehlende Medienkompetenz, wenn angesichts eines handlungsorientierten Unterrichts ein funktional-produktiver Umgang (zum Beispiel beim Aufnehmen von Dialogen im Englischunterricht) benötigt wird. Und auch wenn die derzeitige Pandemie einen perfekten Anlass geboten hätte, die hierbei zentralen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu schulen, wurde oftmals – unter Verweis auf den fachintegrativen Charakter der Medienbildung – auf das vermeintlich bestehende Vorwissen einer Welt verwiesen, in der Medien quasi omnipräsent sind. Da Lernprozesse im Wechsel- und Distanzunterricht überwiegend digital ablaufen, bedarf es hierbei einer Nachbesserung. So kann im handlungs- und projektorientierten Wechsel- und Distanzunterricht nicht erwartet werden, dass Medien ohne Instruktion genutzt werden. Auch wenn partiell hohe Medienkompetenz vorliegt, so trifft dies sicherlich nicht auf alle Schüler\*innen zu. Hierbei ist der Staat (und damit auch alle Lehrkräfte) in der Pflicht, dass alle Schüler\*innen in gleicher Weise am Unterricht teilnehmen können und nicht aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert werden. Da die Schüler\*innen unterschied-

liche/s Vorerfahrung, Vorwissen, Können und Kompetenzen mit in den Unterricht bringen, gilt es, eine zumindest basale Medienkompetenz sicherzustellen, die etwaige Potenziale (und Gefahren) erkennen lässt.

## HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Obgleich die Corona-Pandemie die Menge, die pro Schuljahr gelernt wird, signifikant reduziert (Kuhfeld et al. 2020; Wößmann 2020), besteht im Wechsel- und Distanzunterricht zusätzlich die Gefahr, dass der Zufall darüber entscheidet, wie und ob gelernt wird (Hammerstein et al. 2021). So vergrößert eine digitale Unterrichtsgestaltung, die sich nicht an den Eckpfeilern guten Unterrichts orientiert, die sowieso schon klaffende Lücke inter-individueller Lernleistungen drastisch. Um allen Schüler\*innen gleiche Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen, gilt es als zentrale Voraussetzung, basale Standards in der Medienkompetenz sicherzustellen, die voran den Umgang mit den digitalen Endgeräten selbst umfassen (technisch-strukturell). Dabei darf nicht vergessen werden, dass Wechsel- und Distanzunterricht einige Gefahren für die Chancengleichheit schon durch mangelnde technische Ausstattung mit sich bringen. Deshalb sind ebenfalls die Parameter zu klären, wann und unter welchen Voraussetzungen digitale Lehrformen an die Stelle des Präsenzunterrichts treten. Ein effektiver Wechsel- und Distanzunterricht setzt eine funktionierende technische Infrastruktur voraus, wozu Hardware, Software aber auch eine stabile und bezahlbare Internetverbindung gehören. Es bedarf klarer rechtlicher Regelungen dahingehend, wer für die Anschaffung aber auch das Instand-



halten der technischen Infrastruktur zuständig ist. Schließlich sind Fragen der Finanzierung der Infrastruktur (Schulträger oder Land), des Datenschutzes, der Haftung bei kombiniertem Einsatz der Systeme auch im Privaten sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in Sachen Medienkompetenz zu klären.

Zur Durchführung von qualitativ-hochwertigem Wechsel- und Distanzunterricht muss ferner der zielgerichtete Umgang mit Medien trainiert werden. Hier ist beispielsweise auf Übungen und Aufgabenformate zu verweisen, die eine interaktive Zusammenarbeit forcieren (zum Beispiel Gruppenchat/-forum) und eine wechselseitige, konstruktive Art des Feedbacks einüben. Ferner sollten Basistools erarbeitet und erprobt werden (zum Beispiel kollaboratives Arbeiten durch geteilte Dokumente oder Break-out Rooms), um eine eigenverantwortliche Nutzung des Medienangebots zu ermöglichen (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019, S. 90). Indes ist auf das Potenzial kooperativ-durchgeführten Unterrichts zu verweisen (Niehoff/Pongrac 2020; Silalahi/Hutauruk 2020), der als Inbegriff konstruktivistischen Lernens gilt und neben der Wissensvermittlung außerdem die Schulung von sozial-emotionalen Kompetenzen durch Zusammenarbeit zum Ziel hat. Gerade letzteres fordert und fördert gemeinsames Handeln und kann beispielsweise durch Lern-Buddys realisiert werden, die sich, auch falls keine Möglichkeit für eine Videokonferenz besteht, via Telefon, E-Mail oder datenschutzkonformen Messenger-Diensten austauschen können. Hierbei gilt es bewusst und dosiert, Verantwortung für den eigenen Lernprozess auf die Schüler\*innen zu übertragen, diese gleichzeitig aber nicht allein zu lassen.

Aus pädagogischer Perspektive ist eine Strukturierung etwaiger Lernangebote, eine Moderation durch die Lehrkraft sowie interaktive Formen des Unterrichtens zu fordern (Klieme 2020, S. 118). Hierbei ist der Unterricht nach den Merkmalen ‚guten Unterrichts‘ (Meyer 2003) zu organisieren sowie, in Perspektive der einzelnen Fächer, derart anzupassen, dass dieser zu einer Schulung der formulierten Kompetenzen führt (zum Beispiel durch Darbieten von Sprechgelegenheiten im Englischunterricht). Weiterhin gilt es all jenes zu kompensieren, das durch die Pandemie weggefallen ist: das heißt den Lernalltag zu strukturieren, sozialen Austausch zu ermöglichen, Lernfortschritt rückzumelden sowie individuell zu fördern. Eine Möglichkeit hierfür bietet die Wochenplanarbeit, die derzeit an vielen Schulen ausgeübt wird. Im Sinne einer bestmöglichen Bewältigung der vermehrt individuellen Aufgabenformate sind daher Kriterien für selbstständiges und selbstreguliertes Arbeiten aufzugreifen und zu üben. Dies umfasst beispielsweise die methodische Ausgestaltung eines Arbeitsprozesses (Wie arbeite ich richtig?), das Abhaken von Check- und To-Do-Listen bis hin zur Implementierung von einfachen Handlungshinweisen zur Aufrechterhaltung der Arbeitsmotivation (Wann ist für mich die beste Zeit, Hausaufgaben zu erledigen?). Auch wenn dies eine nach unserer Meinung zielführende Organisationsform darstellt und personalisiertes Lernen in eigener Lerngeschwindigkeit erlaubt, muss jedoch gleichermaßen der Kontakt zwischen Peers sowie zwischen Peers und Lehrkraft erhalten bleiben. Dies kann zum Beispiel über eine fest in der Woche organisierte Sprechstunde für Fragen erfolgen. Da sowohl Wechsel- als auch Distanzlernen noch Neu-

land darstellen, sei zuletzt auf die Wichtigkeit von Evaluation verwiesen, um die Lernwirksamkeit getroffener Maßnahmen einzuschätzen und gegebenenfalls anzupassen.

Gleichwohl kann selbst ein gut durchgeführter Distanzunterricht für einen erheblichen Teil der Schüler\*innen nicht als angemessene Alternative zum Präsenzunterricht gesehen werden (Wrase 2020, S. 108). Dies gilt gerade deshalb, weil es grundsätzlich keinen Anspruch auf eine bestimmte Form von Distanzunterricht gibt.

Gesetzgeber und Exekutive sind perspektivisch aufgefordert, detaillierte Regelungen zum Wechsel- und Distanzunterricht zu schaffen, denn erst die rechtliche Regulierung kann Bildungsgleichheit garantieren. Aufgabe des Schulrechts ist es dabei, die Voraussetzungen festzulegen, damit Kinder und Jugendliche ihre Anlagen auch im Wechsel- und Distanzunterricht bestmöglich entfalten können (Avenarius/Hanschmann 2019, S. 19). Die Aussetzung des Präsenzunterrichts mit den damit verbundenen Nachteilen beinhaltet sonst die Gefahr der weiteren Spaltung von Bildungschancen. Der Besuch einer Bildungsinstitution soll jedoch gerade negative Einwirkungen auf den Bildungserfolg aufgrund der unterschiedlichen Ausgangssituationen relativieren (Lohse 2014, S. 56). Über die staatliche Aufsicht muss daher darauf hingewirkt werden, dass die Bildungs- und Erziehungsfunktion von Schule auch tatsächlich verwirklicht und damit dem Recht auf Bildung im Sinne der Chancengleichheit Rechnung getragen wird.

## KONKLUSION

Während in pädagogischer Perspektive zwar durchaus eine Kürzung der Lerninhalte gerechtfertigt scheint, darf die Qualität des Unterrichts nicht reduziert und gleichermaßen keine Didaktik der reduzierten Ansprüche forciert werden. Vielmehr ist an den Eckpfeilern guten Unterrichts festzuhalten, die es auch im Wechsel- und Distanzunterricht durchzuhalten gilt. Aus juristischer Perspektive lässt sich hingegen keine rechtliche Pflicht auf ‚guten‘ Unterricht ableiten. Grundsätzlich steht den Lehrkräften bei der Implementierung von Unterricht Autonomie zu, wobei gewisse Mindestanforderungen nicht unterschritten werden dürfen, da sonst das Recht auf Chancengleichheit untergraben wird. Demnach besteht ein hoher Spielraum, der keinen Anspruch auf eine bestimmte Form von Distanzunterricht liefert. Auch wenn die pädagogische und die juristische Perspektive unterschiedliche Antworten auf die Frage liefern, was Schule in Pandemiezeiten leisten muss, so sollte der Staat die Pandemie als Chance begreifen, den Unterricht künftig um digitale Innovation zu erweitern. Dafür sind konkrete Vorgaben zu machen, wie ein qualitativ-hochwertiger Wechsel- und Distanzunterricht umzusetzen ist, der den Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnimmt und zu Lernprozessen anregt.

### Anmerkung

1 Begriffliche Anlehnung an den Pandemie-Stufenplan des Hessischen Kultusministeriums. Mit Distanzunterricht ist derjenige Unterricht gemeint, der vollständig auf Präsenzkontakt verzichtet.

## Literatur

- Avenarius, Herrmann/Hanschmann, Felix (2019). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Köln: Carl Link.
- Badura, Peter (2020). Art. 7 GG. In: Maunz, Theodor/Dürig, Günter (Hrsg.), *Grundgesetz-Kommentar, Werkstand: 92. Ergänzungslieferung August 2020*. München: Beck.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2010). *Bildsamkeit/ Bildung*. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 174–215.
- Dietrich, Theo (1998). *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eichhorn, Michael/Tillmann, Alexander/Müller, Ralph/Rizzo, Angela (2020). *Unterrichten in Zeiten von Corona. Praxistheoretische Untersuchung des Lehr-Handelns während der Schulschließung*. In: Müller Werder, Claude/ Erlemann, Jennifer (Hrsg.), *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*. Münster: Waxmann, S. 81–90.
- Fend, Helmut (1981). *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/2021*. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16262.pdf> [Zugriff: 12.01.2021]
- Füssel, Hans-Peter (2020). *Kinderrechte*. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hrsg.), *Kinderrechte – Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts*. Baden-Baden: Nomos, S. 223–246.
- Hammerstein, Svenja/König, Christoph/Dreisöerner, Thomas/Frey, Andreas (2021). *Effects of Covid-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review*. DOI:10.31234/osf.io/mcnvk.
- Hanschmann, Felix (2017). *Staatliche Bildung und Erziehung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Haug, Kristin (2021). *Verlängertes Distanzlernen. „Alles ein großes Chaos“*. In: SPIEGEL Panorama. [www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-schulen-bleiben-geschlossen-alles-ein-grosses-chaos-a-5840533e-7fc6-471a-b98c-e2eb95ef7b55](http://www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-schulen-bleiben-geschlossen-alles-ein-grosses-chaos-a-5840533e-7fc6-471a-b98c-e2eb95ef7b55) [Zugriff: 12.01.2021]
- Heger, Alexander/Schaupp, Julian (2020). *Die Freiheitlich Demokratische Grundordnung im System der Grundrechte – Grundlage und Grenze verfassungsrechtlich gewähltester Freiheit*. In: *KritV Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft*, 103 (2020), S. 128–156. DOI: 10.5771/2193-7869-2020-2-128.
- Helmke, Andreas (2007). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Herzig, Bardo/Aßmann, Sandra (2012). *Medienpädagogik und Schule*. In: Meister, Dorothee/von Gross, Friederike/Sander, Uwe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 1–29.
- Hoffmann, Ilka (2020). *Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen?* In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 16, S. 95–101. DOI: 10.31244/9783830992318.05.
- Huber, Stephan/Helm, Christoph (2020). *Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 16, S. 37–60. DOI: 10.31244/9783830992318.02.
- Klafki, Wolfgang (1991). *Theodor Litt*. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik II*. München: Beck. S. 241–257.
- Klafki, Wolfgang (1962). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Hannover: Schroedel. S. 5–34.
- Klieme, Eckhard (2020). *Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie?* In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 16, S. 117–135. DOI: 10.31244/9783830992318.07.
- Kuhfeld, Megan/Soland, James/Tarasawa, Beth/Johnson, Angela/Ruzek, Erik/Liu, Jing (2020). *Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement*. In: *Educational Researcher*, 49 (8), pp. 549–565.
- Kultusministerkonferenz (2021). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2021*. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_08_Medienbildung.pdf) [Zugriff: 02.04.2021]
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh UTB.

Lohse, Eva (2015). Verwaltungsrechtliche Steuerung von schulischem Bildungserwerb: Neue Handlungsformen an öffentlichen Schulen. Baden-Baden: Nomos.

Martarelli, Corinna/Pacozi, Simona/Bieleke, Maik/Wolff, Wanja (2020). High trait self-control and low boredom proneness help COVID-19 homeschoolers. In: *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.594256.

Meyer, Hilpert (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: *Pädagogik*, 55 (10), S. 36–43.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). DISTANZLERNEN. Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminararbeitsbilderinnen und Seminararbeitsbilder. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier\\_lernen-auf-distanz.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier_lernen-auf-distanz.pdf) [Zugriff: 02.04.2021]

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (Leopoldina) (2020). Dritte Ad-hoc Stellungnahme: Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden. [www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020\\_04\\_13\\_Coronavirus-Pandemie-Die\\_Krise\\_nachhaltig\\_%C3%BCberwinden\\_final.pdf](http://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf) [Zugriff: 12.07.2021]

Niehoff, Kathrin/Pongrac, Lars (2020). Digitales Lernen – aber bitte kooperativ! Konzeption eines digitalen Lernarrangements zur kooperativen Erarbeitung der Theorie der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget. DOI: 10.13140/RG.2.2.16099.37920/2.

Praetorius, Anna-Katharina/Klieme, Eckhard/Herbert, Benjamin/Pinger, Petra (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. In: *ZDM – Mathematics Education*, 50 (2018), S. 407–426.

Rux, Johannes (2018). *Schulrecht*. München: Beck.

Silalahi, Tiodora Fermiska/Hutauruk, Ahmad Fakhri (2020). The Application of Cooperative Learning Model during Online Learning in the Pandemic Period. In: *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 3 (3), pp. 1683–1691.

Steinmayr, Ricarda/Lazarides, Rebecca/Weidinger, Anne/Christiansen, Hanna (2021). Teaching and Learning During the COVID-19 School Lockdown: Realization and Associations with Parent-Perceived Students' Academic Outcomes –

A study and preliminary overview. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35, S. 85–106.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019). *Medienbildung in Unterricht und Schule. Grundlagen und Beispiele*. Stuttgart: UTB.

Vogel, Peter (2008). *Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation*. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 119–127.

Voss, Tamar/Wittwer, Jörg (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus Sicht der Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 48, S. 601–627. DOI: 10.1007/s42010-020-00088-2

Wildemann, Anja/Hosenfeld, Ingmar (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie*. Landau: Universität Koblenz-Landau.

Wößmann, Ludger (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: *ifo Schnelldienst*, 73 (6), S. 38–44.

Wrase, Michael (2020). *Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie*. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 16, S. 105–116.

*Christian Roth ist Lehrer mit Gymnasiallehrbefähigung für die Fächer Englisch und Sport. Er promoviert zeitgleich als Doktorand am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Bereich exercise physiology.*

*Alexander Heger ist Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Öffentliches Recht an der Goethe-Universität Frankfurt am Main bei Prof. Dr. Dr. Rainer Hofmann.*

Der Aufsatz spiegelt ausschließlich die persönlichen Auffassungen der Autoren wider.