

Carola Surkamp (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht

Grundlagen und Unterrichtsbeispiele

Klett | Kallmeyer

Zur Einführung (<i>Carola Surkamp</i>).....	5
Teil I: Theoretische Grundlagen	7
1 Blick zurück: Geschichte und Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (<i>Carola Surkamp</i>).....	7
2 Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (<i>Carola Surkamp</i>).....	20
3 Nachhaltigkeitsdiskurse in der Fremdsprache verstehen, gestalten und reflektieren (<i>Bärbel Diehr</i>).....	41
4 Kulturelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fremdsprachenunterricht (<i>Britta Freitag-Hild</i>).....	60
5 Die Leistung der Literatur für Bildung für nachhaltige Entwicklung (<i>Martin Genetsch</i>).....	78
6 Mit bilingualem Unterricht Synergien für die Bildung für nachhaltige Entwicklung nutzen (<i>Bärbel Diehr</i>).....	99
7 Schulprogramme für eine nachhaltige Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beispiel aus der Praxis (<i>Dorothea Nöth</i>).....	116
8 Bildung für nachhaltige Entwicklung für alle: Leitlinien für den Englischunterricht (<i>Margitta Kutý</i>).....	133
9 Bildung für nachhaltige Entwicklung in curricularer Perspektive (<i>Annette Kroschewski</i>).....	147
Teil II: Praxisvorschläge für den Unterricht	164
10 Städte und Gemeinden inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten: Einführung in den Praxisteil (<i>Carola Surkamp</i>).....	164
11 <i>Home and safety – where children sleep around the world:</i> Eine Unterrichtseinheit für Klasse 6/7 (<i>Margitta Kutý</i>).....	170
12 <i>Child-friendly cities and communities:</i> Eine Zukunftswerkstatt im Rahmen eines virtuellen Austauschprojekts in Klasse 7/8 (<i>Britta Freitag-Hild</i>).....	185
13 <i>The green, green grass of marketing:</i> Greenwashing als Thema für den Englischunterricht in Klasse 9/10 (<i>Bärbel Diehr</i>).....	194
14 <i>How can we make cities and communities more sustainable?</i> Ein Hackathon im Englischunterricht ab Klasse 9/10 (<i>Annette Kroschewski</i>).....	210
15 <i>Lullaby in Fracktown</i> von Lilace Mellin Guignard: Fracking als Thema im englischsprachigen Literaturunterricht der Oberstufe (<i>Martin Genetsch</i>).....	230
16 <i>Exploring urban gardening:</i> Ein jahrgangsübergreifendes Stadt- und Schulgartenprojekt (<i>Dorothea Nöth</i>).....	246
Verzeichnis der Autor:innen dieses Bandes.....	255
Download-Material.....	256

Zur Einführung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist eine umfassende und – angesichts der wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Herausforderungen weltweit – immer dringlicher werdende Aufgabe. Im Zuge vielfältiger internationaler und nationaler Bestrebungen hat sich auch Deutschland zu BNE verpflichtet und begreift diese mit Blick auf sein Schulsystem als übergeordnetes Bildungsziel. In einigen Fachdidaktiken – insbesondere für die Fächer Geografie, Politik, Wirtschaft, Biologie und Physik – spielt BNE schon seit zwei Dekaden eine wichtige Rolle: BNE ist hier bereits in nationalen Curricula und Ländercurricula implementiert und findet breite Berücksichtigung sowohl in der Schulpraxis als auch in der Schul- und Unterrichtsforschung. Die Bedeutung, die diese Schulfächer jeweils für das Erreichen der Ziele von BNE entfalten können, scheint dabei fast schon ausdiskutiert. Für den Englischunterricht hat die Diskussion dieser Fragen hingegen erst begonnen, und auch für die Fremdsprachendidaktik allgemein ist festzustellen, dass der Diskurs zu BNE bislang nur vereinzelt wahrgenommen worden ist. Es hat noch keine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Beitrag stattgefunden, den das fremdsprachliche Lehren und Lernen im Kontext von BNE leisten kann.

Der vorliegende Band verfolgt das Ziel, die Potenziale des Englischlernens für BNE aufzuzeigen. Zum einen wird herausgearbeitet, auf welchen Ebenen – sprachlich, kulturell, literarisch – BNE sinnvollerweise, d. h. in enger Anbindung an fachspezifische Ziele, in den Englischunterricht integriert werden kann. Zum anderen wird dargelegt, inwiefern der Englischunterricht schon jetzt mit den durch ihn grundlegend geförderten sprachlichen, kulturellen, methodischen, medialen und ästhetischen Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zur fächerübergreifenden BNE leistet. Dadurch wird der Anforderung Rechnung getragen, die in einem der maßgeblichen Dokumente für BNE in Deutschland, dem *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (Schreiber/Siege 2016), an alle Fächer gestellt wird – dass sie nämlich versuchen, „ihren Beitrag zu einem *Lernbereich Globale Entwicklung* sowie die Anschlussfähigkeit ihrer jeweiligen Fachkonzepte darzustellen“ (ebd., S. 111).

Als Grundlage dafür erfolgt im Folgenden in Form eines ersten einführenden Beitrags zunächst ein ‚Blick zurück‘, um zu skizzieren, was unter nachhaltiger Entwicklung verstanden wird, wie sich dieses politische und gesellschaftliche Leitbild historisch entwickelt hat und welche Rolle Bildung dabei zukommt. Auch die Zielsetzungen von BNE und die gemäß diesem Ansatz bei

Lernenden zu entwickelnden Kompetenzen werden aufgeführt, um auf dieser Grundlage in einem weiteren einführenden Beitrag durch einen ‚Blick nach vorn‘ die Rolle und Potenziale des Englischunterrichts bei dieser Kompetenzentwicklung in einem ersten Überblick zu bestimmen und in einem Modell zu visualisieren. Die weiteren theoretischen Beiträge widmen sich sodann einzelnen Bereichen des Englischunterrichts im Detail. Im Praxisteil des Bandes wird schließlich anhand konkreter Unterrichtsvorschläge zu einem bestimmten Nachhaltigkeitsziel – der Nachhaltigkeit von Städten und Gemeinden – für verschiedene Altersstufen praxisnah dargestellt, wie BNE sich im Englischunterricht umsetzen lässt.¹

1 Ein großes Dankeschön geht an den Klett-Verlag für die Ermöglichung mehrerer Tagungen der Klett Akademie für Fremdsprachendidaktik, Sektion Englisch, zum Thema BNE, aus denen der vorliegende Band hervorgegangen ist. Andrew Hutchins hat diese Tagungen in vielfältiger Weise sehr unterstützt. Corinna Link hat wertvolle Arbeit bei der kritischen Durchsicht und Kommentierung der Beiträge geleistet, und Jule Inken Müller gebührt Dank für ihre kompetente Hilfe bei der Erstellung der Visualisierungen. Stefan Hellriegel danke ich für die exzellente Betreuung des Manuskripts auf dem Weg zur Drucklegung. Nicht möglich gewesen wäre dieser Band ohne das großartige Engagement und die Expertise der beteiligten Autor:innen – Danke für die so gute und inspirierende Zusammenarbeit!

Dorothea Nöth

7 Schulprogramme für eine nachhaltige Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beispiel aus der Praxis

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist eine gesellschaftliche Herausforderung, die bereits früh erkannt wurde, aber erst vor wenigen Jahren als übergeordnete zentrale Aufgabe der schulischen Bildung in den Rahmenlehrplänen verankert wurde. Diese Entwicklung hat Carola Surkamp in Beitrag 1 im vorliegenden Band im Detail dargestellt. Im Folgenden soll skizziert werden, welche Anforderungen an Schulprogrammarbeit in diesem Zusammenhang gestellt werden, wie diese konkret von einer Schulgemeinschaft umgesetzt werden können und welche Rolle dabei dem Englisch-Fachkollegium zukommen kann.

In allen Rahmenlehrplänen ist BNE mittlerweile als Lernschwerpunkt berücksichtigt und auch zunehmend als sog. übergreifendes Querschnittsthema definiert, das nicht nur einem spezifischen Fach zugeordnet ist, sondern die fachlichen Grenzen überschreitend auf allen schulischen Handlungsebenen fokussiert werden soll (SenBJF 2017, S. 10; Holtz/Brock 2020, S. 13). Eine systematische BNE kann somit nur dann geleistet werden, wenn diese nicht nur in den Unterricht in möglichst vielen Fächern und in die Arbeit des sozialpädagogischen Bereichs der Schule integriert, sondern darüber hinaus als Leitbild auch im Schulprogramm verankert wird, an dem sich die jeweiligen Fachcurricula und allgemeinen Entwicklungsvorhaben der Schule orientieren. Denn nur so können systematisch und nachhaltig lebensweltlich orientierte Kompetenzen aufgebaut werden. Aus diesem Grund haben etliche Schulen entschieden, sich als Umwelt- oder Zukunftsschule zu sehen und BNE explizit im Schulprofil zu verankern, auf das sie ihr Schulprogramm ausrichten. Damit verbunden ist dann, dass sich auch die schulische Qualitätsentwicklung insbesondere auf die BNE konzentriert.¹

Kern einer Schulentwicklung hin zu einer stärkeren Fokussierung auf BNE ist die kontinuierliche kooperative Arbeit am Schulprogramm, die wiederum der Weiterentwicklung und Schärfung des Schulprofils dient. Denn das Programm einer Schule spiegelt die besonderen Zielsetzungen in der pädagogischen Arbeit, mit denen sich die Schulgemeinschaft identifiziert, wider. Aus dem Schulprogramm werden entsprechende Entwicklungsschwerpunkte abgeleitet. Somit ist es Grundlage für die Handlungskonzept und Quali-

¹ Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass BNE perspektivisch auch prominenter in der Lehrer:innenbildung und -fortbildung berücksichtigt wird (BBF 2020 S. 17).

tätsentwicklung einer Schule. Es dient als identifikationsstiftendes Leitbild und konkretes Arbeitsprogramm für die Unterrichtsgestaltung und für außerunterrichtliche Angebote sowie als Ausgangspunkt für die Evaluation des Erreichten. Deshalb ist von zentraler Bedeutung, dass die jeweiligen Ziele langfristig verbindlich festgelegt und transparent kommuniziert werden (vgl. Buhren/Rolff 2016, S. 79–84).

Als Fokus der Schulprogrammarbeit eignet sich in besonderem Maße eine lebensweltlich orientierte BNE, da diese fachübergreifend verankert werden muss und bei der Umsetzung eine enge Kooperation zwischen verschiedenen Fachbereichen und mit den Sozialpädagog:innen einer Schule erfordert. Zudem ermöglicht BNE Zielsetzungen und die Auseinandersetzung mit Schlüsselthemen, mit denen sich Schüler:innen gerade in besonderem Maße identifizieren, sowie eine nachhaltige Umgestaltung des Schulalltags (vgl. Programm Transfer-21 2007, S. 5, 19).

Für eine erfolgreiche Schulprogrammarbeit ist es grundsätzlich wichtig, dass die Kolleg:innen der Schule sich für die Schulentwicklung verantwortlich sehen und in diesem Prozess selbst die Initiative ergreifen. Denn nur dadurch kann gewährleistet werden, dass das Kollegium hinter dem Programm steht und sich nachhaltig bei der Umsetzung im Team engagiert (Rolff 2016, S. 17, 23). Auch eine Beteiligung der Schüler:innen und Eltern, z. B. im Rahmen der Arbeit in der Steuergruppe, in der Gesamt- oder in den Fachkonferenzen einer Schule, ist erforderlich, um diesen Prozess effektiv voranzubringen.

Einen Leitfaden zur Frage danach, wie Schulprogrammarbeit mit dem Ziel einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung einer Schule konkret gestaltet werden kann, hat die Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland 2010 veröffentlicht. Dort wird empfohlen, für diesen Zweck eine Steuergruppe zu bilden, die zunächst eine Bestandsaufnahme durchführt, das Leitbild weiterentwickelt und vor diesem Hintergrund schulische Vorhaben plant und überprüft. Betont wird dabei, dass das Schulprogramm kontinuierlich fortgeschrieben werden muss, damit es von der sich wandelnden Schulgemeinschaft mitgetragen wird (vgl. Nilshorn/Schmieder 2010, S. 20 f.).

Für die Umsetzung von BNE im Englischunterricht gibt der vorliegende Band konkrete Anregungen. Es geht dabei nicht primär um die Entwicklung der erforderlichen Sprachkompetenzen für eine Auseinandersetzung mit Themen der Nachhaltigkeit, zu denen ja vor allem in den Sachfächern zentrale Inhalte vermittelt werden sollen. Vielmehr soll der Englischunterricht dazu beitragen, dass die Schüler:innen durch den Umgang mit fiktionalen und nichtfiktionalen Texten unterschiedlicher Genres und Kulturen ein vertieftes Verständnis der Problematik entwickeln. So können sie auch zu Perspektivübernahme befähigt werden, was für diesen komplexen Themenzusammenhang von zentraler Bedeutung ist (zur Rolle des Englischunterrichts

für BNE vgl. Surkamp in Beitrag 2; zum Potenzial der Arbeit mit literarischen Texten in diesem Zusammenhang vgl. Genetsch in Beitrag 5).

Aber nicht nur dem Fach Englisch, sondern auch dem bilingualen Unterricht kann im Schulprogramm und in den Fachcurricula eine zentrale Rolle für BNE zugeschrieben werden (vgl. Diehr in Beitrag 6). Für den bilingualen Unterricht gibt es im Bereich BNE bereits einige tragfähige Projekte und Unterstützungsangebote unterschiedlicher Kooperationspartner, auf die Schulen bei der Planung zurückgreifen können. Sowohl Schulen, die naturwissenschaftliche Fächer bilingual unterrichten, als auch solche mit einem bilingualen Profil in den Gesellschaftswissenschaften können davon profitieren. Wie diese Angebote konkret genutzt, wie BNE-Projekte in die Schulkultur und Unterrichtsarbeit integriert werden können und welche Rolle sie für das Selbstverständnis einer Schule im Hinblick auf BNE spielen können, soll im Folgenden am Beispiel des Johann-Gottfried-Herder-Gymnasiums in Berlin-Lichtenberg aufgezeigt werden.

7.1 Ausgangssituation am Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium

Im Rahmen des strukturellen Wandels in der Lichtenberger Schullandschaft wurde das ursprüngliche Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium (JGH) mit seinem auf langer Tradition beruhenden bilingualen Profil mit dem Lichtenberg-Gymnasium, das sich durch sein ökologisches Profil auszeichnete, fusioniert. Die eine Schule behielt den Namen, die andere den Standort bei.

Das bilinguale Profil der Schule ist im gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich angesiedelt. Englisch wird ab der 5. Klasse nicht im Klassenverband, sondern in Teilungsgruppen von ca. 15 Schüler:innen mit einem Umfang von 5 Wochenstunden unterrichtet, ab der 7. Klasse wird Geografie und ab der 8. Klasse Geschichte bzw. Gesellschaftswissenschaften auf Englisch unterrichtet. In der Sekundarstufe II werden die Fächer Politische Bildung, Geschichte und Geografie auf Englisch angeboten und gern gewählt. Fast alle Schüler:innen des JGH belegen in der Qualifikationsphase Englisch als Leistungskurs.

Das Gebäude und Gelände des JGH zeugen von der ökologischen Ausrichtung der Schule durch Solarpaneele an einer Hauswand sowie einen parkähnlichen Hof mit Hügeln, Nutzbeeten, Wasserläufen, Teichen und einer Regenwasserbrauchanlage. So ist für die Schulgemeinschaft das übergeordnete Ziel, einen Beitrag zu mehr Nachhaltigkeit zu leisten, sichtbar und erfahrbar gemacht.

Das Schulprogramm ist darauf ausgerichtet, dass Sprachen als Zugang zur globalen Welt gesehen werden, die es den Lernenden ermöglichen, ihren persönlichen Beitrag zu einem fairen Miteinander auf lokaler und globaler

Margitta Kutý

11 *Home and safety – where children sleep around the world:* Eine Unterrichtseinheit für Klasse 6/7

Kinder und Jugendliche leben in Deutschland (im Vergleich zu anderen Ländern) grundsätzlich in relativ gesicherten Verhältnissen. Die sozialen und sozioökonomischen Bedingungen sind leider nach wie vor sehr unterschiedlich und führen auch bei deutschen Kindern und Jugendlichen zu Benachteiligungen, u. a. im Lebens- und Wohnbereich (vgl. Kutý in Beitrag 8 dieses Bandes). In dieser Unterrichtseinheit lernen Schüler:innen verschiedene Lebensverhältnisse auf der Welt kennen. Sie lernen, vor dem Hintergrund der Schlafplätze anderer Kinder und Jugendlicher, ihr eigenes Wohnumfeld besser einzuschätzen und zugleich darüber nachzudenken, wie es gelingen kann, dass alle Kinder und Jugendliche auf der Welt in sicheren Wohnverhältnissen leben können.

Materialien

Materialvorschläge für die Durchführung dieser Unterrichtseinheit:

Download-Material: • Arbeitsblätter **M 11.1** und **11.2** 

Fotos und Texte: • James Mollison: *Where Children Sleep*. London: Thames & Hudson, 2010

• Homepage des Autors: <https://www.jamesmollison.com/>

• Posterprojekt der Metro West Housing Solutions *What Home Means to Kids in the USA*: <https://www.mwhsolutions.org/home-is-where-the-help-is/kids-share-what-home-means-to-them>

Hörtext: • Hörtext der Lehrkraft zu James Mollison

11.1 Begründungen für den Einsatz der Unterrichtseinheit im Englischunterricht

Im Zuge der Ziele innerhalb der SDG 11 (vgl. Beitrag 10) fokussiert der Beitrag auf die Fragestellung: Wo und wie können Kinder und Jugendliche in Deutschland und auf der Welt sich sicher(-er) fühlen? Um den Schüler:innen in dieser Altersstufe eine Vorstellung von Sicherheit zu vermitteln, bietet es sich besonders an, an die konkrete Lebenswelt anzuknüpfen und diese vor dem Hintergrund von Lebenswelten anderer Kinder in verschiedenen (bewusst nicht nur englischsprachigen) Ländern zu reflektieren. Für den Englischunterricht spie-

len dabei neben inhaltlichen vor allem sprachliche und interkulturelle Aspekte eine Rolle. Ein Fotoprojekt des Künstlers James Mollison (vgl. Abb. 1) bietet dafür beeindruckende visuelle Einblicke in die Lebenswelten von Kindern aus vielen verschiedenen Ländern und für Lernende dieser Altersstufe angemessene kurze authentische englischsprachige Hintergrundinformationen zu jedem Kind. Sie bilden neben den eigenen Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen sowie ausgewählten Zeichnungen zu ‚exploring homes in words and pictures‘ von Kindern in den USA (Metro West Housing Solution 2018) die Basis für die Auseinandersetzung mit der Thematik.

Neben der Bearbeitung von Aufgaben auf der Inhalts- und Bild-/Textebene könnte – bei Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bedingungen – die direkte oder medial vorbereitete Verständigung mit dem Künstler und/oder den abgebildeten Kindern ein hohes Motivationspotenzial für Lernende bieten. Möglich wird das über die Verankerung der Ergebnisse der Schüler:innen auf einer passenden digitalen Plattform, auf die auch externe Kinder, Jugendliche und Erwachsene Zugriff erhalten, sowie über eine digitale Kontaktaufnahme zum Künstler, z. B. über seine Homepage.



Abb. 1: *Where Children Sleep*: aus der Homepage von James Mollison (<https://www.jamesmollison.com/wcs-copystand>)

11.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Befragt nach seinen Motiven zu diesem Projekt antwortet James Mollison:

When, in 2004, Fabrica (Benetton's creative research centre) asked me to come up with an idea for engaging with children's rights, I found myself thinking about my bedroom: how significant it was during my childhood, and how it reflected what I had and who I was. It occurred to me that a way to address some of the complex situations and social issues affecting children would be to look at the bedrooms of children in all kinds of different circumstances. From the start, I didn't want it just to be about 'needy children' in the developing world, but rather something more inclusive, about children from all types of situations ...

(Grahame 2021)

Getragen von diesen Gedanken soll den Lernenden zum einen die Vielfalt von Lebensentwürfen deutlich werden, die auch jenseits westlicher Vorstellungen (z. B. bezüglich Konsum oder Lebensumständen) zu einer sicheren und erfüllten Kindheit führen können; zum anderen soll aufgezeigt werden, dass es (nicht nur in den sog. Entwicklungsländern) Kinder und Jugendliche gibt, die in Armut leben. Dafür bietet die Unterrichtseinheit eine hohe Flexibilität und Übertragbarkeit, denn die Entscheidung, über welche und wie viele der porträtierten Kinder und Jugendlichen im Unterricht gesprochen wird, erfolgt durch die Lehrperson entsprechend dem Bedingungsgefüge in ihrer Lerngruppe. Im Folgenden werden konkrete Vorschläge unterbreitet; die Materialien für die Lernenden sind jedoch flexibel und auf verschiedene Lebenskontexte übertragbar gestaltet.

Die Kinder und Jugendlichen im Projekt des Künstlers leben in sehr heterogenen Kulturen auf allen Kontinenten der Welt. Hier zeigt sich die globale Perspektive des Unterrichtsprojektes: Die Nutzung des Englischen als *lingua franca* ermöglicht den globalen Blick in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. In der Unterrichtseinheit wird es nicht (vollumfänglich) möglich sein, das kontextuelle Wissen zu jedem Land eines ausgewählten Kindes zu erarbeiten. Das ist auch nicht nötig, denn einerseits erfahren die Lernenden aus den visuellen Produkten und den Texten des Künstlers wichtige Hintergründe und andererseits geht es um den Rückbezug zur eigenen Lebenswelt der Lernenden: Wie verändert sich mein Blick auf mein Zuhause?

Um allen Schüler:innen den Zugang zu diesem Unterrichtsvorschlag zu ermöglichen, bietet der Beitrag vielfältige und auch differenzierte Anregungen zur Unterstützung der Lernenden an. Diese betreffen zunächst das kleinschrittige Vorgehen: Jedes Zwischenergebnis bildet einen Baustein für die *target task* (das Erstellen einer Video-/Audiobotschaft an die in Mollisons Projekt porträtierten Kinder). Kooperative Lernformen ermöglichen die gegenseitige Unter-

stützung der Lernenden, z. B. bei der Erschließung der authentischen Texte, die nicht didaktisch reduziert werden. Das ggf. notwendige generische Lernen erfolgt durch Modelltexte für z. B. die Zwischenprodukte. Für alle sprachproduktiven Aufgaben werden zudem sprachliche Hilfen und Feedbackschleifen angeboten. Bei allen Bemühungen um die oftmals gewünschte Einsprachigkeit im Unterricht bedarf es in diesem Unterrichtsprojekt einer Abwägung oder Balance hinsichtlich inhaltlicher und sprachlicher Anforderungen an die Lernenden (vgl. auch Kuty in Beitrag 8). Vor diesem Hintergrund bieten Aspekte des *translanguaging* eine gute Alternative, um eine authentische Auseinandersetzung mit dem Thema für alle Lernenden zu ermöglichen. Vorstellbar sind z. B. die gemeinschaftliche inhaltliche und sprachliche Annäherung an die authentischen Texte, wobei die Schüler:innen bewusst auch ihre Erstsprachen nutzen, oder die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten basierend auf den kulturellen Hintergründen, aus denen die Kinder und Jugendlichen selbst kommen. Nur so kann es gelingen, das umzusetzen, was sich (nicht nur) der Künstler wünscht:

In the end, I hope the pictures and the stories in this book speak to children. Yes, so that lucky children (like I was) may better appreciate what they have. But more than that, I hope this book will help children think about inequality, within and between societies around the world, and perhaps start to figure out how, in their own lives, they may respond. (Grahame 2021)

Damit ist ein wichtiger weiterer Anknüpfungspunkt dieser Einheit für BNE gegeben: die Sensibilisierung für und die Bekämpfung von Ungleichheiten.

11.3 Rahmenbedingungen und Ziele der Unterrichtseinheit

Die vorgeschlagene Unterrichtseinheit ist für die Jahrgangsstufe 6/7 mit einem Umfang von ca. 8–10 Stunden vorgesehen. Inhaltlich lässt sich die Einheit curricular in Themenfeldern wie *All about me – my home – teenage life – life in the city/countryside – dreams – safety etc.* verankern. Zu den wichtigsten Zielstellungen sowohl bezogen auf Kompetenzziele des Englischunterrichts als auch die Zielstellungen von BNE (vgl. Beitrag 2) gehören die folgenden:

- *Erkennen:* Die Schüler:innen erkennen die Vielfalt unterschiedlicher Lebensverhältnisse auf regionaler, nationaler und globaler Ebene, indem sie sprachrezeptiv Informationen über Kinder aus verschiedenen Ländern aus multimodalen Texten entnehmen (Lese- und Sehverstehen) und für andere angemessen sprachproduktiv aufbereiten (Sprechen). Sie verstehen exemplarisch (im Ansatz) die Ursachen für bestehende Lebensverhältnisse (kulturelles Lernen).

- *Bewerten:* Die Schüler:innen entwickeln in der Lerngruppe Kriterien für *home* und *safety* und gleichen diese mit den Lebensverhältnissen verschiedener Kinder ab. Sie entwickeln Empathie für ein ausgewähltes Kind (interkulturelle Kompetenz). Sie bewerten ihre persönliche Lebenssituation vor dem Hintergrund der Vielfalt von Lebensumständen. Sie reflektieren die selbst aufgestellten Kriterien kritisch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensformen und erkennen, dass es Kinderrechte wie das Recht auf soziale Sicherheit, das Recht auf besonderen Schutz im Krieg oder auf der Flucht, das Recht auf Hilfe oder das Recht auf Privatsphäre gibt, die weltweit für alle Kinder gelten (vgl. UNICEF 2021).
- *Handeln:* Die Schüler:innen suchen die Verständigung mit den porträtierten Kindern, indem sie sprachproduktiv eine positiv konnotierte Video-/Audiobotschaft für jedes Kind erstellen, in der sie auch aufzeigen, welchen Einfluss das jeweilige Foto auf die eigene Haltung zu unterschiedlichen Lebensumständen und auf die persönlichen Vorstellungen von *home* und *safety* hat (Sprechen). Die Schüler:innen finden erste Lösungsansätze dafür, was getan werden müsste, um für alle Kinder sichere Wohnverhältnisse herzustellen.
- *Materialien/Medien:* Die Lernenden setzen sich in der Unterrichtseinheit mit gezeichneten Bildern von Kindern in den USA *What home means to me* (nationale Ebene) und mit ausgewählten Buchseiten und/oder der Fotoserie *Where Children Sleep* einschließlich authentischer Texte vom Fotografen über seine Beweggründe für das Projekt und Informationen über die porträtierten Kinder auseinander (globale Ebene). Sie selbst fertigen ein eigenes Poster an, bearbeiten Arbeitsblätter bzw. beenden Satzanfänge auf Satzstreifen und bringen einen Gegenstand aus ihrem eigenen Kinderzimmer in den Unterricht ein (lokale Ebene). Benötigt werden zudem eine Kamera oder Tablet bzw. Handy für die Erstellung einer Videobotschaft (bzw. alternativ einer Audiobotschaft).

11.4 Das Grundkonzept der Unterrichtseinheit

Das Ziel dieser komplexen Unterrichtseinheit ist es, individualisierte Video- oder Audiobotschaften für diejenigen Kinder zu erstellen, die auf den eingesetzten Fotos mit ihren Schlafplätzen zu sehen sind. Dabei liegt – entsprechend der Schwerpunktsetzung SDG 11 – der Fokus auf der Bedeutung von *home* und *safe environment*. In einer Video- oder Audiobotschaft an die Kinder

- stellen sich die Schüler:innen dann selbst vor,
- beschreiben ihre Sichtweisen auf *home* und *safety*,
- machen deutlich, inwieweit die Fotos für sie Denkanstöße bieten oder ihre Sichtweise verändern,
- stellen Fragen an die Kinder und übermitteln ggf. individualisierte Wünsche.

Die Video- bzw. Audiobotschaften können schulintern oder an den Künstler und die Kinder gerichtet veröffentlicht werden. Die Unterrichtseinheit lässt sich in 5 Blöcke (zu je ca. 90 Min.) untergliedern (vgl. Abb. 2). Die Zwischenergebnisse nach jedem Block bilden die Grundlage für die Video- bzw. Audiobotschaft.

1 my house vs. home	2 my safe environment	3 where other children sleep	4 solutions for a safe home for all kids	5 my video/audio message for a child
---------------------------	-----------------------------	------------------------------------	---	---

Abb. 2: Aufbau der Unterrichtseinheit

11.5 Unterrichtliches Vorgehen

11.5.1 Wortschatz zum Thema Haus/Zimmer sammeln (lokale Ebene)

An der (interaktiven) Tafel befindet sich der Umriss eines Hauses mit mehreren Zimmern, die leer sind. Die Lernenden wiederholen den Wortschatz zu Zimmerarten und (Einrichtungs-)Gegenständen, indem sie sich kurz in Partnerarbeit dazu austauschen und anschließend Begriffe an das Haus schreiben (*kitchen, bedroom, living-room* etc.) bzw. Gegenstände einzeichnen und benennen (*table, chair, teddy* etc.). Dies dient der systematischen und zugleich visualisierten Aufbereitung des Wortfeldes. Anschließend nutzen die Lernenden das Placemat-Verfahren, um sich innerhalb einer Vierergruppe über ihr Kinderzimmer auszutauschen: ‚What’s in your room? Write the words in the placemat and talk about them in your group: In my room there is/are ... I share my room with .../My room is next to/behind/opposite the ...‘

11.5.2 Den Unterschied zwischen *house* und *home* erkennen (nationale Ebene)

Die Lernenden werden gebeten, den Lieblingsgegenstand in ihrem Zimmer zu benennen: ‚What is the most important thing in your room? Is it the table, the chair or is it the teddy or a mascot, a ball?‘ Sie können begründen, warum dieser Gegenstand so wichtig für sie ist. Dafür kann die Lehrperson ein Beispiel geben: ‚In my living-room there is a little fountain (ggf. anzeichnen an Tafel). It is my favourite thing in the room because I can relax when it is on. It feels like home.‘

Die Lehrperson macht dabei deutlich, dass es viele verschiedene Dinge geben kann, die das Gefühl von Zuhause vermitteln. Sie bittet die Schüler:innen darum, sich einige von Kindern in den USA erstellte Poster (vgl. Abb. 3) anzuschauen und Notizen zu machen, was für diese Kinder *home* bedeutet.

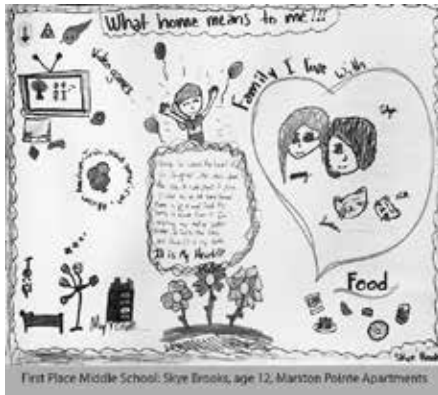


Abb. 3: *What home means to me* – ein Beispiel (Metro West Housing Solutions 2018)

Nach dem Anschauen erstellen die Schüler:innen gemeinsam eine analoge oder digitale Wortsammlung zum Thema *home*, z. B. *family, food, games, play, animal (dog, cat), love, school, listen, dreams, happiness, friends, security*. Als Differenzierung bzw. Weiterführung kann die Wortsammlung dann durch Schüler:innen systematisiert (z. B. *things to touch, things you can't see, things to feel, things to do together*) und zu chunks erweitert werden (z. B. *games to play, listen to friends, to feel secure*).

11.5.3 Ein persönliches Poster zum Thema *home* erstellen

Die Lernenden kreieren nun eigene kleine Poster auf einem A4-Blatt: ‚What does home mean to you? Make a poster.‘ Sie nutzen dazu die Wortwolke bzw. die erstellten Wortfelder und die Anregungen, die durch die Zeichnungen der amerikanischen Kinder entstanden sind. Natürlich können sie ganz eigene Ideen einbringen (lokale Ebene).

An der (interaktiven) Tafel finden sich je nach Lerngruppenspezifika unterschiedlich viele Redewendungen und Sprüche, die mit dem Begriff *home* verbunden sind:

M

Redewendungen zum Begriff *home*

Home is our happy place. • There is no place like home. • Home sweet home. • Home is the nicest word there is. • Home is shelter from storms – all sorts of storms. • Home is not a place, it's a feeling. • Home is where we should feel secure and comfortable. • My home is my castle. • When there is love in the home there is joy in the heart. • Home is where one starts from. ...

Nach dem gemeinsamen Erarbeiten der Bedeutungen suchen die Lernenden die für sie passenden heraus und schreiben diese auf ihr Poster (Vorder- oder

Rückseite). Als Differenzierung bietet es sich an, die Schüler:innen nach ihren Redewendungen, ggf. aus ihren Erstsprachen, zu befragen und auch diese in die Liste mit aufzunehmen.

Alle Poster werden gesammelt und im Unterrichtsraum ausgehängt. Im *gallery walk* schauen sich die Lernenden die Produkte an und stellen Fragen an die Gestalter:innen, z. B.: ‚Why is your home your castle?‘ Abschließend erfragt die Lehrperson die Bedeutung des Satzes ‚It’s not how big the house is, it’s how happy the home is‘. Hierfür bieten sich die folgenden Fragen an: ‚What does that mean? Is home only the place where you live? Can it be a different place, too? What about the school or the street/a special place/district/village/your grandparents’ house or flat? Can they be home for you, too?‘

11.5.4 Die Bedeutung von Sicherheit (safety) erkennen (lokale Ebene)

Ausgehend von einem wichtigen Kinderrecht formuliert die Lehrperson ein Statement: ‚Home is where we should feel secure and comfortable‘, und erklärt, dass es nicht immer möglich ist, sich sicher und geborgen zu fühlen: ‚Do you know that each of us has a special feeling that lets us know when things are not safe? The feeling is called fear, an instinct that warns us when something is wrong or we are in danger. When we feel unsafe, fear can make our heart beat faster, and it can be hard for us to breathe.‘

In der Lerngruppe werden Situationen zusammengetragen, in denen sich die Schüler:innen nicht sicher fühlen und/oder auch Angst haben. Alternativ können je nach Lerngruppe und Bedingungsgefüge auch Situationen vorgegeben werden (vgl. Kasten 2). Die Lernenden ordnen dann zu, ob sie diese als sicher oder nicht sicher ansehen:

M

Situationen, die angstbesetzt sein können

I am alone overnight. It is dark and thundering. It’s creaking inside the house/flat. The light suddenly goes out. My parents are arguing loudly. The dog/cat always jumps up at me. It is dark in the cellar/in the park. My parents (dad and/or mum) grumble a lot. There’s a spider/ a snake on the wall/in the grass. The neighbour has a grim face. ...

Gemeinsam wird an der (interaktiven) Tafel zusammengetragen, welche Gefühle bei den Schüler:innen entstehen, wenn sie sich nicht sicher fühlen: ‚When I don’t feel safe, I feel ... sad/angry/confused/anxious/scared/mad/worried‘ etc. Die Schüler:innen überlegen, was sie tun können, um solchen Situationen angemessen zu begegnen: ‚Trust your feelings. They are there to protect you. What can you do to overcome that feeling? I can talk to people I trust (Dad, Mum, a friend, Grandma, my sister, my teacher etc.). I can call the police.‘

I can call the emergency service. I can go to a neighbour next door. I can shut the door to my room.’ Bei Interesse können die Schüler:innen Plätze benennen, die ihnen Sicherheit und Geborgenheit bieten: ‚What cosy and safe places do you go to when you feel scared or sad?’

11.5.5 Das Zuhause von Kindern in verschiedenen Ländern kennenlernen (globale Ebene)

Nachdem sich die Lernenden über ihre Wohnsituation und ihr Sicherheitsgefühl austauschen konnten, lernen sie nun einen Künstler kennen, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, Kinder und ihre Schlafplätze an vielen Orten der Welt zu fotografieren. Dazu werden den Schüler:innen durch die Lehrperson einige Hintergrundinformationen gegeben (globales Hörverstehen mit einem durch die Lehrkraft vorgetragenen Text), und es wird ein Blick in das Buch oder die Website des Künstlers bzw. auf einzelne Seiten ermöglicht (Mollison 2010, S. 118f.) (vgl. Abb. 4). Im Unterrichtsgespräch tragen die Lernenden die wichtigsten Informationen zusammen: ‚Who can tell me why the artist has chosen the bedrooms for his photographs? Is it a book only about poor kids and their bedrooms? How does he feel about having had his own bedroom?’



Abb. 4: Eine Doppelseite aus James Mollisons Buch: *Where Children Sleep* (<https://www.jamesmollison.com/wcs-copystand>)

B

Beispiel für einen Hörtext über James Mollison

James Mollison is a British photographer who was born in Kenya and grew up in England. Today he lives in Venice. He is the author of *Where Children Sleep*, an ongoing project about children and their bedrooms around the world. The first book was published in 2010. Here you can see the book cover. What can you see? Yes, lots of toys, a guitar, a bed, a lamp ... – what do they stand for? Have a look at this page (p. 118/119). What can you see here? The different continents and countries and the names of the children and the pages. Which countries can you identify? What are some of the kids’ names?

In an interview James Mollison said: When I was asked to come up with an idea for engaging with children's rights, I found myself thinking about my bedroom: how significant it was during my childhood, and how it reflected what I had and who I was. From the start, I didn't want it just to be about 'needy children' in the developing world, but rather something more inclusive, about children from all types of situations. Millions of families around the world sleep together in one room, and millions of children sleep in a space of convenience, rather than a place they can in any sense call their room. I came to appreciate just how privileged I am to have had a personal kingdom to sleep in and grow.

(angelehnt an Grahame 2021)

Die Schüler:innen lernen (exemplarisch) zehn Kinder aus unterschiedlichen Ländern kennen, z. B. Lamine/Senegal, Hang/China, Jamie/USA, Indira/Nepal, Kaya/Japan, Douha/Palästina, Doug/China, unknown boy/Italien, Roathy/Kambodscha und Nantio/Kenia. Sie erschließen sich arbeitsteilig (Partner- oder Kleingruppenarbeit) die Lebensumstände der dargestellten Personen, indem sich jede Gruppe mit einem Kind beschäftigt (Arbeitsblatt M 11.1). Zunächst betrachten sie dafür das Einzelfoto des Kindes. Sie stellen Vermutungen darüber an, aus welchem Land das Kind kommen könnte und wie alt es ist. Dann gleichen sie ihre Vermutungen mit der Karte ab, die ihnen an der interaktiven Tafel weiterhin angezeigt wird (siehe Abb. 4). In einem nächsten Schritt schauen sie sich die Schlafgelegenheiten an und beschreiben sich diese gegenseitig. Anschließend lesen sie den Text, der jeweils zu den porträtierten Kindern mit abgebildet ist und im Präsenzunterricht als Kopie bzw. im hybriden/digitalen Format bereitgestellt wird. Im Zuge des kooperativen Lernens nutzen die Schüler:innen das Format des *Reciprocal Reading* (reziproken Lesens) oder *Paired Reading* (Tandemlesens) und unterstützen sich durch wechselnde Rollen beim Verstehen der Textpassage (zu diesen Methoden vgl. Grieser-Kindel/Henseler/Möller 2016, S. 145, 217). Ergänzend können einzelne Schüler:innen oder Schüler:innengruppen zusätzliche Informationen zu dem Land recherchieren, in dem das von ihnen betrachtete Kind lebt. Dazu nutzen sie vorgegebene Internetseiten, die die Lehrkraft ihnen zur Verfügung stellt. Diese Zusatzinformationen binden sie in die Vorstellung des Kindes mit ein. Im Anschluss an diese Arbeitsphase stellen die Lernenden das von ihnen betrachtete Kind entweder in Gruppen oder im Plenum vor. Dazu werden ihnen sprachliche Hilfen angeboten (siehe Arbeitsblatt M 11.1), z. B.: *Welcome to our talk. We'd like to introduce ... to you. He/she is ... years old. He/she lives in ... In his/her family there are ... brothers/sisters. He/she sleeps in/at ... with ... In her/his room there are ... Have a look at this picture ... here you can see ... He/she attends a school ... He/she goes/does not go to school (by) ... In his/her spare time he/she ... He/*

she likes ... His/her favourite food is ... He/she wants to become a/an ... Do you have any questions? Thanks.

Alternative: Eine Möglichkeit des Scaffolding kann die Besprechung eines Beispiels vorab im Plenum sein (vgl. Abb. 5). Das kann anhand eines beliebigen Fotos aus dem Buch erfolgen, beispielhaft hier für Tzvika aus Israel illustriert.



Abb. 5: Beispiel Tzvika (<https://www.jamesmollison.com/where-children-sleep>)

B

Beispiel: Besprechung eines Fotos im Plenum

Einführung der Lehrkraft:

First just look at the photo of the child. Have a guess: where does he come from? How old is he? What might his name be? Let's find out more about him: Look at the map. Which country is he from? Yes, Israel. Now let's have a look at the bedroom. What can you see in general? How many beds? What else can you see on the left/right/at the top of the picture? Now let's read the text about him. Listen and read along with me. What can you tell me about his name, age, his bedroom, school and subjects, his free time activities and his favourite food? Let's take notes on the board. Now tell me about Tzvika. Use the notes on the board. Take turns.

Lesetext zu Tzvika aus dem Buch:

Tzvika is nine years old and lives in Beltar Illit, an Israeli settlement in the West Bank. It is a gated community of thirty-six thousand Haredi (Orthodox) Jews, who live their lives according to a strict religious code set out in a Jewish holy book, the Talmud. TV and newspapers are banned from the settlement. The average family has nine children, but Tzvika has just one sister and two brothers, with whom he shares his room. Tzvika wants to become a rabbi when he is older. He lives in a modern apartment block and is taken by car to school, a two-minute drive away. Religion is the most important subject, followed by Hebrew and maths. Sport is banned from the curriculum. Tzvika goes to the library every day and enjoys reading the holy scriptures. All the books in the library are religious books. Tzvika also likes to play religious games on his computer. His favourite food is schnitzel and chips.

(Mollison 2010, S. 64)

11.5.6 Die Wohnsituation der Kinder bewerten (lokale und globale Ebene)

Nach der Präsentationsphase gleichen die Lernenden die Wohnverhältnisse mit ihren eigenen ab, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Um dies am Beispiel von Tzvika zu verdeutlichen, könnte ein solcher Vergleich so aussehen:

B

Tzvika sleeps in one room with his three brothers and sisters. I share my room with my sister. There is a wardrobe and a picture in the room – we have that at home, too. I cannot see any toys, instruments or books in the room. We have lots of puppets, toys and some books in our room.

Anschließend stellen die Lernenden Vermutungen darüber an, was *home* für ihr jeweiliges Kind bedeuten könnte und ob es sich wohl sicher fühlt. Um dies zu erfragen, nutzt die Lehrperson die mit den Schüler:innen erstellten Wortwolken zu *home*:

B

What might home mean for this child? Have a look at our cloud (family, food, games, play, animals, love, school, listen, dreams, happiness, friends, safety etc.). Which words can you use for your child? Which words do we need to add? In your opinion – does your child live in a safe environment? Why/why not? Find reasons for your choice in your group. I cannot see any toys, instruments or books in the room. We have lots of dolls, toys and books in our room.

Differenzierung: Auch hier kann vor der Gruppenphase zunächst wieder gemeinsam an einem Beispiel gearbeitet und der porträtierte Junge Tzvika gemeinsam in den Blick genommen werden:

B

Let's find out about Tzvika. What's your opinion: does he live in a safe environment? How do you know? What could home mean to him? Choose words from our cloud/table. Which one could you use for Tzvika: family, games, school, food, dream? Do we need to add a word, for example 'library' as part of his home? Why?

11.5.7 Den veränderten Blick verbalisieren (lokale Ebene)

Die Schüler:innen finden heraus, inwieweit die Fotos und ihre Auseinandersetzung mit den Texten ihren Blick auf *home* und *safety* verändert haben. Dazu werden ihnen Satzanfänge an der Tafel präsentiert, die sie zu Ende führen. Diese dienen der Vorbereitung der Video- bzw. Audiobotschaft an das jeweilige Kind.

B

Satzanfänge: Satzbausteine für Videobotschaft

1. When I first saw your picture, it was / it made me feel ...
2. After reading the text I understood that / I was ... because ...
3. I have learnt from your picture that ...

Die Sätze werden auf weiße Blätter geschrieben und an die ausgedruckten Fotos gelegt oder gepinnt. Anschließend lesen sich alle Lernenden die Fotos mit den Sätzen ihrer Mitschüler:innen durch und können Ergänzungen vornehmen.

Differenzierung: Die Lehrperson erarbeitet mögliche Satzbausteine am Beispiel von Tzvika: ‚Have a look at Tzvika and his bedroom again. What have you learnt about home and safety? Find endings for the following sentences: When I first saw the picture ... (it was strange because the room was so empty and small). After reading the text, I understood ... (that Tzvika does not need a room full of toys to be happy and feel safe). I have learnt from the pictures and the texts, that ... (a room of your own is not always necessary for feeling safe and home. There can be other places, like a library, too).‘

11.5.8 Wünsche an die Kinder richten (globale Ebene)

Abschließend erarbeiten die Schüler:innen innerhalb ihrer Gruppe ein bis drei Wünsche, die sie an ihr porträtiertes Kind richten möchten (z. B. ein Wunsch pro Schüler:in). Diese Wünsche können sich auf konkrete Gegenstände beziehen (z. B. einen Gegenstand, der zum Wohlbefinden des Kindes beitragen könnte), sollen vor allem jedoch Bezüge zu den Aspekten *home* and *safety* herstellen: ‚a friend to talk to‘, ‚a cosy place to feel safe‘, ‚your own room‘, ‚a teddy when you feel scared at night‘, ‚a loving mum and dad‘, ‚fun at school‘, ‚your dream come true‘, ‚a ball for Tzvika to try a ball game with friends‘ etc. Die Wünsche können auf Indexkarten (DIN A6) geschrieben, ggf. zeichnerisch untermalt (Vorder- und Rückseite) und anschließend an die Fotos und Satzstreifen angefügt werden.

11.5.9 Eine Videobotschaft für ein Kind erstellen (globale Ebene)

Die Schüler:innen erstellen eine kurze Videobotschaft für ihr porträtiertes Kind (Arbeitsblatt M 11.2). Je nach Leistungsniveau und Lerngruppenspezifik werden alle Zwischenprodukte der Unterrichtseinheit integriert. Sprachliche Unterstützung erhalten die Lernenden durch die während der Unterrichtseinheit bearbeiteten Materialien, durch ihre eigenen bereits erstellten Produkte und durch das Arbeitsblatt M 11.2 selbst, das heißt, es liegen ihnen bereits alle Inhalte und Sätze vor, die sie nutzen können. Alternativ zu einer

Videobotschaft können die Lernenden eine Audiobotschaft erstellen, indem sie ihre Nachricht mit dem Handy aufnehmen.

Differenzierung: Die Lehrperson bietet Schüler:innen eine mögliche Botschaft für Tzvika an. Anhand dieser Botschaft können sie die Sätze für ihr porträtiertes Kind auswählen und/oder modifizieren. Schüler:innen, die nicht in der Lage sind, einen eigenen Text zu verfassen, wählen Sätze aus der Botschaft an Tsvika aus und üben das ausdrucksstarke Vortragen. Dazu hören sie sich die Audiobotschaft mehrmals an und lesen den Text mit.

B

Beispiel für eine Audiobotschaft

Hi, Tzvika, this is me: Peter. I am 12. I live in Germany, in Greifswald, a town not far from the Baltic Sea. We live in an apartment. I share my room with my brother. Sometimes we quarrel but not too often. In my room there are two beds, a wardrobe and two desks. Have a look at my poster: This is what home means to me. Here you can see my bed: I often sit on it and play games with my mobile phone. My family is important, too. I can trust my brother. We talk a lot. Can you read this at the back of my poster? "There is no place like home." I agree: When I come home, I feel safe and relaxed. And look here: This is my special friend: a seal called Rusty – my favourite toy. Sometimes, when I feel sad or worried, Rusty listens to me.

When I saw your room for the first time, it was strange because it is so empty and small. There are no toys in the room. That made me feel sorry for you. After reading the text, I understood that you do not need a room full of toys to feel home and safe. But: Do you have a desk to do your homework? Do your brothers snore at night (like my brother)? Do you never do any kind of sports? In Germany Physical Education is a subject at school.

I've learnt from your picture that there are other places to feel safe and at home, too. You often go to the library and read books. The library seems to be a great place for you. It is a good idea to find another place – maybe the bench in the park near our house could be such a place for me. Nobody can annoy me, then.

It was nice to get to know you a bit. I hope you'll get to know me a bit, too. There is one wish I'd like to send you: Look here: This is a ball for outdoor games with friends. Try some ball games with friends at the weekends. I hope you'll have fun and find friends to play with and talk to. Bye, Peter.

11.5.10 Lösungen für sichere Wohn-/Lebensverhältnisse für alle Kinder finden (globale Ebene)

Nach der Präsentation der Video- bzw. Audiobotschaften schauen sich die Schüler:innen noch einmal alle Produkte an, die sie erstellt haben und die sich an einer Pinnwand im Klassenraum finden (Poster, Fotos der Kinder, Satzstreifen und Indexkarten). Anschließend überlegen sie gemeinsam, was nötig wäre, damit alle Kinder auf der Welt ein sicheres Lebens- und Wohnumfeld haben. Dabei gehen sie von ihren Beispielkindern, ihren eigenen Lebenser-

fahrungen und ihren Wünschen an die Kinder aus. Ihre Ideen schreiben sie auf Streifen, die außen um alle Produkte angebracht werden. Die Lehrperson kann ein Beispiel vorgeben, z. B.: ‚Peace in the country! No hunger! Good work for parents – not for children! School and friends for every child! Money/material to build a house! No hurricanes! Healthy mum and dad! Free time for every child!‘ etc.

11.6 Mögliche Weiterführung: Kontakt zum Künstler oder zu den Kindern suchen

Bei erfolgreichem Verlauf der Unterrichtseinheit, Interesse der Lerngruppe und unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bedingungen an der Schule können die Video- bzw. Audiobotschaften mittels einer passenden digitalen externen Plattform oder innerhalb der internen Schulplattform veröffentlicht werden. Zudem wäre es möglich, den Kontakt zum Künstler (über seine Homepage) herzustellen. Die Schüler:innen erstellen einen Fragenkatalog zum Fotoprojekt und interviewen den Künstler in einer Videokonferenz. Vielleicht hat der Künstler noch Kontakt zu einigen Kindern, denen die Videobotschaften über einen Link zugeschickt werden könnten.

Literatur

- Grahame, Julie (Hrsg.) (2021): James Mollison: Where Children Sleep. In: *aCurator magazine*. <https://acurator.com/blog/2012/05/james-mollison-where-children-sleep.html> [21.12.2021].
- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswita/Möller, Stefan (2016): *Method Guide 2: Methoden für den Englischunterricht Klasse 5–13*. Braunschweig: Schöningh/Westermann.
- Metro West Housing Solutions (2018): *What Home Means to Kids in the USA*. <https://www.mwhsolutions.org/home-is-where-the-help-is/kids-share-what-home-means-to-them> [21.12.2021].
- Mollison, James (2010): *Where Children Sleep*. London: Thames & Hudson. <https://www.jamesmollison.com/wcs-copystand> [21.12.2021].
- Mollison, James (2021): *Homepage*. <https://www.jamesmollison.com> [21.12.2021].
- UNICEF (2021): *Die UN-Kinderrechtskonvention: Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [21.12.2021].