

Conrady, Peter

Zum Lesen verlocken: Bücher sind zum Lesen da. Einführung Primarstufe

2021, 21 S.



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Zum Lesen verlocken: Bücher sind zum Lesen da. Einführung Primarstufe. 2021, 21 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219260 - DOI: 10.25656/01:21926

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219260>

<https://doi.org/10.25656/01:21926>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Peter Conrady

Zum Lesen verlocken: Bücher sind zum Lesen da

(Einführung Primarstufe; 2021)

Bücher sind zum Lesen da. So selbstverständlich, wie das klingt, war und ist es keineswegs. Jedem fallen genügend Beispiele des Misslingens ein. Die Gründe mögen vielfältig sein, einzelne Aspekte bedingen dabei einander. Ganz sicher reicht es nicht aus, die wesentliche „Schuld“ den sog. Neuen Medien zuzuweisen. Das hilft den Kindern am allerwenigsten.

ZUM LESEN VERLOCKEN (ein Titel, den ich mit der freundlichen Zustimmung von Richard Bamberger verwende) – ist dieser Wunsch wirklich ernst gemeint, so gilt es, die „Kinder dort abzuholen, wo sie leben“, um Lesespaß zu gewinnen und zu erhalten, hoffentlich ein Leben lang.

Einige Anregungen für die didaktisch-methodische Arbeit möchte ich geben.

Zentral für Lesespaß ist sicherlich das **thematische Interesse**. Diese Motivation trägt auch eine gewisse Zeit. Doch nicht auf Dauer, vor allem dann nicht mehr, wenn lesetechnische Probleme zu groß werden. So ist es unumgänglich, die spezifischen Wahrnehmungs- und Lern- und Lesevermögen sehr genau zu berücksichtigen.

Geschichten werden damit nicht zu inhaltlich, linguistisch und typographisch vereinfachten Texten, sondern zu Texten, die Kinder-Lesern angemessen sind.

Wie müssen solche sog. „Erstlesetexte“ aussehen, um den Leseanfängerinnen und –anfängern wirklich gerecht zu werden?

Um 1975 machte der Verlag Otto Maier (heute: Ravensburger AG) erstmals im deutschsprachigen Raum den Versuch, Kinderbücher speziell für Leseanfänger herauszugeben. Die Reihe hieß „Mein erstes Taschenbuch“. Das Konzept wurde allerdings nicht weitergeführt.

Dann (1981/1982) erschienen beim Arena-Verlag (Würzburg) Bücher, die „vor allem den Spaß am Lesen fördern wollen, indem sie lesepädagogische Gesichtspunkte berücksichtigen“. Auf der Basis eigener mehrjähriger Forschungsarbeit in den Bereichen der Wahrnehmungs- und Lesepsychologie wurden Bücher für Kinder im Grundschulalter herausgegeben, die konzeptionell beispielgebend für viele Kinder- und Jugendbuchverlage waren. Die Reihentitel „ERSTLESEBUCH“, „LiLaLeseratz“ und „Leseprofi“ dokumentieren das (hgg. von Peter Conrady und Herbert Ossowski).

Heute bieten alle Kinder- und Jugendbuchverlage Kinderbücher an, für die postuliert wird, bei ihnen seien die spezifischen Wahrnehmungsfähigkeiten der kindlichen Leserinnen und Leser beachtet worden. Der Markt ist inzwischen kaum mehr zu überschauen.

Die Auswahl erscheint als der erste Problembereich:

Welche Texte sollen es sein, für welches Alter und wie konzipiert und wie gestaltet?

Auf diese Fragen möchte ich Antworten geben.

Vorgeschlagen wird zunächst, abzusehen von einer Lebensalter- und Schuljahr-Bindung zugunsten einer **Lesejahr-Orientierung**. So wird im funktionalen Sinn ausgesagt, welche Verstehensprobleme zu erwarten sind und welche lesetechnischen Ansprüche gestellt werden. Denn nicht jedes Kind im zweiten Schuljahr ist auch im zweiten Lesejahr. Vielleicht ist es lesedidaktisch überhaupt nicht sinnvoll, wenn alle Kinder einer Klasse zu selben Zeit dasselbe Buch lesen (sollen wollen dürfen).

Lerntheoretische und inhaltliche Aspekte

Diese Kriterien erleichtern das Lesen und Verstehen (vgl. Groeben, Norbert: *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster 1982 und Groeben, Norbert und Peter Vorderer: *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster 1988):

- Semantisch zusammengehörende Inhalte werden besser behalten als einander fremde;
- semantisch eindeutige Inhalte sind dabei hilfreich;
- konkrete Wörter und Inhalte, die zudem noch bildhaft vorstellbar sind, werden schneller und länger behalten als abstrakte Wörter und Inhalte;
- gespeichert und erinnert wird mithilfe von selbst gegebenen Oberbegriffen;

- subjektiv erwartete und regelhafte Syntax und inhaltliche (subjektive) Wahrscheinlichkeit erhöhen die Fähigkeit sinnvoller Textarbeit;
- gezielte Hinweise, beispielsweise durch Überschriften, Bilder angeleitetes Lesen usw., erleichtern das Verstehen wesentlich.

Wichtig ist es, dass die Kinder von der Geschichte emotional und sozial unmittelbar betroffen sind oder sein können. Die Geschichte muss für den Leser zu „seiner“ Geschichte werden können. Darum sollte beachtet werden, dass

- der Inhalt eindeutig ist,
- der Inhalt für Kinder nicht fremd ist,
- der Inhalt auch in seinen Einzelszenen zusammenhängt,
- Syntax und Semantik lesertypisch wahrscheinlich und regelhaft sind,
- konkrete Wörter und Inhalte verwendet werden, die zudem noch bildhaft vorstellbar sind (im Gegensatz zu abstrakten Wörtern und Inhalten).

So erscheint es sinnvoll, immer nur eine inhaltlich zusammenhängende Geschichte zu haben, die durch Handlungen strukturiert ist, die sich in entsprechenden Absätzen und begleitenden Bildern spiegeln und so gegliedert sind.

Als Identifikationsfigur sollte ein Kind – etwa im Alter der Leserin, des Lesers – zentral agieren. Die Inhalte müssen dem möglichen Leben und Erleben der Kinder-Leser nahekommen. Es kann allerdings kein Themenkatalog fixiert werden, da jede und jeder anders und anderes wahrnimmt, verarbeitet, erinnert und reproduziert.

Lösungsvarianten sollten sehr stark von den handelnden (kindlichen) Figuren des Textes und/oder von den Leserinnen und Lesern her eröffnet und entwickelt bzw. Anregungen dazu gegeben werden. Das ermöglicht aktiven Umgang mit Texten, bedeutet auch Spannung im Text selbst und Freude am Text.

Sprachliche Aspekte

Folgende sprachliche Klippen verzögern nachweislich Lesen und Verstehen:

- Schwierige Satzkonstruktionen;
- attributive Verwendung von Adverbien, von Adjektiven und Gliedteilen und die adjektivistische Verwendung von Attributen;
- Komposita, Substantivierungen, Verkleinerungsformen, abstrakte Nomen, schwierige Adjektive;
- Zeiteinsparungen und Perspektivwechsel, z.B. bei der wörtlichen Rede.

So ist es wichtig, bei den Satzkonstruktionen die spezifischen Möglichkeiten des Kindes, Text selbst zu erlesen, zu berücksichtigen. Beispielsweise ist es bei der wörtlichen Rede hilfreich, wenn der anführende Teil vorn steht. Schwierige Wörter und

Wortkonstruktionen sollten ebenso vermieden werden wie Zeiteinsparungen und Perspektivwechsel. Nicht einfach zu verstehen ist auch die indirekte Rede.

Aspekte der Textgliederung

Jede Seite sollte Zeile für Zeile linksbündig beginnen und Zeile für Zeile nach Sinnschritten gegliedert sein, um besonders den Kindern im ersten und zweiten Lesejahr das Sinnverständnis zu erleichtern. In jeder Zeile steht dann nur das, was inhaltlich ganz eng zusammengehört. Trennungen von Wörtern in zwei Zeilen sind gänzlich zu vermeiden. Die Verwendung der üblichen Redezeichen und Satzzeichen ist selbstverständlich.

Jede Seite bzw. jede Doppelseite sollte in sich zusammengehören.

Eine Zeile sollte nie länger als etwa 9 cm sein. Absätze und eingestreute Bilder geben zusätzliche Lesehilfen.

Typografische Faktoren

Die Schriftgröße muss dem Lesejahr in besonderer Weise entsprechen. Eine zu große Schrift würde die Zeile zu sehr verlängern, sodass beim Erlesen nicht genügend Buchstaben „auf einen Blick“ genommen werden könnten. Eine zu kleine Schrift brächte Wahrnehmungs- und Differenzierungsprobleme. So ist eine Schriftgröße von 14 pt optimal.

Das Verhältnis zwischen Schriftgröße und Zeilenabstand gewährleistet, dass das Kind beim Lesen auch „die Zeile halten kann“, also nicht zwischen zwei Wörtern in die nächste Zeile rutscht. Das wird dadurch erreicht, dass dieser Zeilenabstand größer ist als der Abstand zwischen den Wörtern innerhalb einer Zeile.

Als Schriftart ist eine Druckschrift zu wählen, weil Schreibschrift nachweislich Lesenlernen und Lesen verzögert und behindert.

Die Schrifttype sollte der Druckschrift „Bayern“ ähnlich sein, weil damit ein hoher Grad an Unterscheidbarkeit gewährleistet ist.

Bildnerische Aspekte

Illustrationen müssen den ganzen Text begleiten. Bilder sollten nicht nur illustrieren oder gar lediglich die Druckseite auflockern. Die Bilder müssen einladen zu verweilen, zu interpretieren, zu fragen, zu lesen. Sie orientieren sich jeweils am inhaltlichen

Zusammenhang, ohne darin ganz aufzugehen. Bewusst müssen einige Illustrationen so gestaltet sein, dass sie zum Weitermachen und Weiterfragen verlocken.

Diese Kriterien sind hilfreich bei der Auswahl von Texten und Büchern für Kinder.

Lehrerinnen und Lehrer haben damit ein begründetes Instrumentarium.

- Auf jeder Doppelseite und auf jeder Seite steht nur das, was inhaltlich zusammengehört.
- In jeder Zeile steht nur das, was inhaltlich ganz eng zusammengehört (= sinnbezogener Flattersatz).
- Druckschrift ist leichter zu lesen als Schreibschrift.
- Die Schriftgröße entspricht dem kindlichen Auge besonders gut.
- Die Zeile kann gut gehalten werden, weil der Abstand zwischen den Zeilen größer ist als der Abstand zwischen den Wörtern.
- Reihungen, Reime, Wiederholungen erleichtern das Lesen.
- Die Satzkonstruktionen sind überschaubar, aber nicht simpel-monoton.
- Der anführende Teil der wörtlichen Rede steht vorn, damit die Leserin/der Leser gleich weiß, wer spricht.
- Inhaltliche Vorverweise im Text erzeugen hier Fragehaltungen.
- Inhaltliche Zusammenfassungen im Text bestätigen und schließen ein Geschehen ab.
- Die Bilder laden ein, zu lesen, zu fragen, zu verweilen, zu interpretieren.

Konzeptionell weitergeführt und weiter entwickelt wurden diese Erkenntnisse zur inhaltlichen, lerntheoretischen und typografischen Gestaltung im ARENA-Verlag mit dem **BÜCHERBÄR** und dem Leselern-Stufensystem.

Vorschule und 1. Klasse.

- Mein Lesebilderbuch
- Wir lesen zusammen
- Mein ABC-Lesestart
- Allererstes Lesen
- Sachwissen für Erstleser

1. Klasse.

- Kleine Geschichten
- Eine Geschichte für Erstleser
- Hexe Lilli für Erstleser

2. Klasse.

- Kurze Geschichten
- Klassiker für Erstleser

3./4. Klasse mit verschiedenen Kinderbuch-Reihen für „Zweitleser“.

Auch hier gilt, wie bei allen Zuordnungen, dass das spezifische Lese- und Verstehensvermögen und das Interesse des jeweiligen Kindes vorrangig sind (Stichwort: Lesejahr!).

Einen besonderen Stellenwert hat die **Klassische Kinder- und Jugendliteratur**. Der ARENA-Verlag bietet die umfangreichste Sammlung von Texten – eine Verlagsphilosophie seit Gründung des Verlages in den 1950er Jahren.

Diese Texte wurden, wenn notwendig, von hervorragenden Autoren und Übersetzern ins Deutsche übertragen, so z.B. das „Dschungelbuch“ von Hans-Georg Noack. Ihr Erscheinungsbild im Cover wird ab und an aktualisiert – die Texte bleiben. So kann aus vielen, vielen Möglichkeiten ausgewählt werden. Für Kinder sind im BÜCHERBÄR Ausgaben erschienen, die entsprechend der Leserinnen / Leser verkürzt wurden. Und von sechs Klassikern liegen Bilderbücher vor, denen eine Hör-CD beiliegt:

- James Matthew Barrie: Peter Pan
- Lewis Carroll: Alice im Wunderland
- Brüder Grimm: Märchen
- Rudyard Kipling: Das Dschungelbuch
- Selma Lagerlöf: Nils Holgerssons wunderbare Reise
- Johanna Spyri: Heidis Lehr- und Wanderjahre

Was zeichnet diese klassische Kinder- und Jugendliteratur als „**klassisch**“ aus? Mit „Klassisch“ wird in der Kinder- und Jugendliteratur kein Zeitabschnitt der Literaturgeschichte benannt. Eigentlich bezieht sich dieser Begriff auch nicht auf einzelne Autorinnen oder Autoren, obwohl man z.B. Astrid Lindgren durchaus als „klassische Kinderbuchautorin“ bezeichnet.

Vielmehr sind **einzelne Werke der Kinder- und Jugendliteratur** gemeint. Augenfällig erscheinen hier diese Aspekte:

(1.) **beliebt und weit verbreitet und in der Gegenwart noch gelesen**. Zudem gesellt sich von literaturpädagogischer Seite ein Wertungsbündel hinzu: Klassische Kinder- und Jugendbücher werden

(2.) als **pädagogisch vorbildlich** bewertet. Ihnen wird Erziehungsfunktion zugesprochen.

Mit diesen beiden Kriterien bleiben wir sehr der allgemeinen Charakterisierung von Kinder- und Jugendliteratur verhaftet. Spannend wird es dann, wenn zudem eine

(3.) **zeithistorische und zeitkritische Sichtweise** hinzu kommt. So werden rezeptionsgeschichtliche Fragen gestellt und an einzelnen Texten konkret untersucht. Das zeigt sich z.B. an „Alice im Wunderland“ (erschienen 1865/1866). In der englischen literarischen Welt hat dieses Buch immer schon seinen festen Platz – bis hin zu Rätseln, Redewendungen, Kalauern in der Umgangssprache. Weltbekannt wurde „Alice“ aber erst 1951 mit der Disney-Verfilmung, in Deutschland dann verstärkt durch die originelle Übersetzung von Christian Enzensberger (1963) mit Zeichnungen von Caroll. An diesem Buch oder auch an „Pippi Langstrumpf“, ähnlich bei den „Kinder- und Hausmärchen“, wird ein vierter Kriterienbereich deutlich, die

(4.) **besondere literarische Qualität**. Auch hier ist der Vorbild-Charakter des einzelnen Werkes zentral. Einzelne Aspekte sind z.B. Ästhetische Sprache; Fantasie; kindliche Erlebniswelt; Einfachheit der Sprache; gleichzeitig Polyvalenz in den Deutungsebenen; Innovativität; zugleich repräsentativ für ein bestimmtes (sprachliches/literarisches) Phänomen.

Die drei letztgenannten Kriterien muten zeitabhängig an, sozial beeinflusst, auch politisch bestimmt, durchaus weltanschaulich gefärbt, also eher subjektiv. Hingegen sichtbar und ggf. messbar ist das erste Kriterium: beliebt, weit verbreitet, in der Gegenwart noch gelesen; das sind eher objektive Aspekte. Das öffnet

(5) **die aktuellen Fragen nach den Ursachen der Langlebigkeit.** Sie müssen wohl in tiefliegenden menschlichen Empfindungen und Sehnsüchten beheimatet sein. Hier gilt es, durch die zahlreiche Sekundärliteratur hindurch diese grundlegenden Lebensentwürfe aufzuspüren.

Welche Lebensentwürfe werden literarisch ausgespielt, die so vorbildhaft wirken? Nie sind das die angeblich vorbildhaften Tugenden der Erwachsenen, zu denen sich die Kinder hingezogen fühlen. So faszinieren die „bösen Kinder“ der Literatur, wie z.B. Pinocchio oder Max und Moritz, genau als diese bösen Kinder, als die „Grenzüberschreiter“. Oder beispielsweise Pippi Langstrumpf, die Thomas und Annika überredet, gegen das Großwerden Krummeluse Pillen zu schlucken; ein Motiv, das grundlegend im „Peter Pan“ ist. Oder, aber anders, das Mädchen Alice, das mit ihren Worten kraftvoll die Unsinn redenden Richter beiseite fegt, also mit Wahrheit und Sinn die vermeintlich Erwachsenen übertrumpft.

Nicht die erwünschte Anpassung an die Erwachsenenwelt, sondern Leben mit fantasievollen kindlichen Lebensentwürfen! Diese Sehnsüchte werden empfindsam geweckt durch die treibenden Figuren und ihr Leben in der klassischen Kinder- und Jugendliteratur. Nicht selten öffnen diese (wieder-)erweckten Sehnsüchte neue fantasievolle Welten, die den angeblichen Erziehungsfunktionen widersprechen. Und das ist gut so.

Literatur

Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon. Hg. Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart 1999/2004

Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Hg. Bettina Hurrelmann. Frankfurt 1995

Für den konkreten Unterricht sind weitere und andere Aspekte zu bedenken und zu entscheiden.

Die Arbeit mit Kinderbüchern – sie sollte nicht 2 Schulwochen übersteigen – verlangt von uns eine besondere Einstellung.

Früher wurden solche Bücher „Ganzschriften“ genannt, in den weiterführenden Schulen war und ist der Begriff „Lektüren“ verbreitet - zu Anfang des vorigen Jahrhunderts gebräuchliche Kampfbegriffe gegen die Häppchenliteratur im Lesebuch.

Wenn wir heute im Grundschulbereich „Kinderbuch“ sagen, meinen wir das nicht nur moderater. Im Vordergrund stehen nunmehr nicht die Idee des Abgeschlossenen (Ganzschrift), nicht der schulische Lesestoff (Lektüren) und nicht das Nur-Lesen (Lektüre), sondern:

Das Kinderbuch soll ein Buch für Kinder sein, eigentlich für die Freizeit, gelegentlich auch in der Schule, dann aber gekoppelt mit zahlreichen Aktivitäten rund ums Buch, um Kinder zum Lesen und Schreiben, zum Sprechen und Hören zu verlocken - ohne das Buch zu verschulen.

Didaktische Prämissen

Lernen entwickelt sich und geschieht im sozialen Raum und in sozialen Zusammenhängen. Der Mensch lernt vom Menschen. Immer und (hoffentlich) gut. Lernen ist so gesehen eine spezifische Tätigkeit in einem bestimmten sozialen Raum. Die besonderen institutionellen Zusammenhänge und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sollten und dürften aber nicht ein demokratisches Menschenbild, eine demokratische Pädagogik behindern.

In der Pädagogik wurde immer versucht, die Planung von Lernen zu strukturieren und auch lehrbar zu machen. Für unsere Arbeit sind die Anregungen von Wolfgang Klafki wichtig. Er macht deutlich, dass diese Aspekte bei der Auswahl der Inhalte wichtig seien:

- Elementares und
- Fundamentales und
- Exemplarisches!

Darüber hinaus sei es notwendig, sich als Lehrkraft mit der Gegenwartsbedeutung und der Zukunftsbedeutung des Inhaltes für die Schülerinnen und Schüler intensiv

auseinanderzusetzen: Was bedeutet der Inhalt für die Schülerinnen und Schüler heute und morgen?

In seinen Überlegungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik ergänzt Wolfgang Klafki diese Entscheidungsfelder durch Forderungen an eine sinnvolle Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit der Inhalte und mit Ideen zur Lehr-Lern-Prozessstruktur.

Wir plädieren weitergehend dafür, sich (wieder) stärker auf den Menschen und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu besinnen. Damit nehmen wir Anregungen der Tätigkeitspsychologie auf. Denn beim Zusammenleben spielen die Tätigkeiten des Menschen im Umgang mit der Sprache die wesentliche Rolle. Durch seine Aktivitäten greift der Mensch vorhandene Möglichkeiten auf und bewirkt etwas. Er reagiert nicht nur, sondern agiert. Seine Aktivitäten haben Folgen. Dabei stehen die Art und Weise seiner Tätigkeiten in Beziehungen zu seinen Fähigkeiten. Ausprägungen dieser wechselseitigen Verbindungen sind biologisch und gesellschaftlich vermittelt. Insofern sind all unsere Tätigkeiten entwickelt und verwickelt zugleich, von Mensch zu Mensch je verschieden.

Doch warum mag der Mensch lernen? Mag er wirklich? Was motiviert ihn?

Um diese Fragen sinnvoll zu beantworten, sind Anregungen aus der Organisationspsychologie hilfreich. Immer dann, wenn Menschen ernst genommen werden und sie eigenständig entscheiden können, stärkt das ihr Selbstwertgefühl und ihre Bereitschaft, sich einzusetzen und zu entwickeln. Darum ist es wünschenswert, auch bei didaktischer Planung diese Aspekte für Lernende und Lehrende zu berücksichtigen:

- Bescheid wissen darüber, was getan wird;
- Bescheid wissen darüber, wozu es getan wird;
- Bescheid wissen darüber, warum es getan wird;
- und das Wollen eines Ziels!

Basierend auf diesen Prämissen lassen sich Lernlandschaften planen, die es den Schülerinnen und Schülern eröffnen, sich ihren Lernweg zu suchen, auszuwählen und Schritt für Schritt zu gehen. Diese Lernlandschaften beinhalten als integrativen Teil einzelne **Lerndörfer**. Getreu des afrikanischen Wortes: „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen oder ein Kind stark zu machen.“

Dies ist auch so zu interpretieren: Es braucht ein ganzes Dorf herausfordernder Aufgaben, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, auszusagen: Ich möchte hier wohnen und leben und lernen ...

Oder auch so: Wir entwickeln „**Häuser des Lernens**“ mit interessanten Aufgaben für Kinder und Jugendliche. Für die Klassische Kinder- und Jugendliteratur haben wir diese anregenden und fantastischen Welten geschaffen: ein Alice-im-Wunderland-Haus; eins mit Peter Pan; ein anderes mit Abenteuern zum Dschungelbuch; eines, in dem es mit Nils Holgersson auf seine wundersame Reise geht; eins mit dem nostalgischen Leben rund um Heidi und eins mit den „Kinder- und Hausmärchen“ ...

Bei dieser Unterrichtsentwicklung kann eine Fülle von Aufgaben entdeckt werden, vor allem auch dann, wenn zum Kern-Thema (dem Kinder- und Jugendbuch) Themen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler eingebracht werden. Der reine Fachunterricht wird über die Fachorientierung zum fächerübergreifenden Unterricht. Die Fachdidaktik strebt dann neben fachlichen Zielen wichtige überfachliche Fähigkeiten an, wie argumentieren, modellieren, Problem lösen, experimentieren, recherchieren, kommunizieren.

Für dieses Vorhaben braucht es einen Orientierungsrahmen, eine Planungsgrundlage: **Die kognitive Lernlandkarte**. Sie bildet die verschiedenen Aufgaben, Aufträge und Lernangebote eines Lernhauses ab.

Innerhalb eines Lernhauses werden die Aufgaben so differenziert gestellt, dass eine eigenverantwortliche persönliche Passung möglich ist, dass alle Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiv sind und von verantwortlichen Lehrpersonen unterstützt werden können.

Innerhalb des Orientierungsrahmens werden Aufgaben entwickelt, die folgende Fähigkeiten fördern und fordern (**A E I O U**-Aufgaben; die Buchstaben dienen als Eselsbrücke beim Entwickeln der Aufgaben! – nach A.v.d.Groeben und I. Kaiser):

Argumentieren

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Warum kann man es so oder anders sehen?

Erkunden, Entdecken

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Was ist Sache, wie ist es?

Imaginieren, Fabulieren

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Wie wäre es wenn?

Ordnen

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Welchem Plan folgt es, wie passt es zu anderem?

Urteilen

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?

Wenn es das Ziel ist, das Lernen als aktiven, selbstgesteuerten Prozess zu betrachten, in dem Wissen für das Heute und das Morgen erworben, vernetzt und angewendet wird, kommt der Auswahl und Gestaltung der Aufgaben also eine besondere Rolle zu. Wir haben uns für AUFGABENKARTEN entschieden – und nicht für Arbeitsblätter. Damit eröffnen wir das Lernen IN den Schülerinnen und Schülern und sind selbst (lediglich) als Lernbegleiter aktiv.

Die Lehrkraft als Lernbegleiterin/Lernbegleiter wird damit zum „Gerüstbauer“, indem sie/er systematisch Strukturen und Hilfen anbietet und eröffnet. Die Schülerinnen und Schüler können damit ihren Weg des Lernens zur nächsten Kenntnis oder Fähigkeit selbstständig gehen (Scaffolding).

Sie arbeiten nach diesen Karten und dokumentieren ihre Arbeiten in individuellen Lerntagebüchern. Bisweilen arbeiten sie allein oder mit dem Partner oder in der 4-er Gruppe – bis hin zur gesamten Lerngruppe. Hilfreich ist dabei der sozialpädagogische 3-Schritt: Think – Pair – Share, bei dem kognitives Lernen und soziales Lernen in einem Gleichgewicht praktiziert werden.

Didaktische Strukturen

Beispielhaft haben wir zu den wunderbaren Kinder- und Jugendbuch-Klassikern eigene Lernhäuser mit anregenden Lernlandschaften entwickelt. Sie locken und verlocken zu den drei Buch-Präsentationen: einmal in einer umfangreichen Fassung, die dem Original sehr, sehr nahe ist; einmal in einer neu erzählten Fassung und gekürzten Fassung für Kinder ab dem 2. Lesejahr; und einmal in einer Bilderbuch-Fassung mit kongenialen Bildern und einer Hör-CD:

Die **Bilderbuchfassung** mit der Hör-CD präsentiert sich vorzüglich für den Kita-Bereich und die Schuleingangsphasen; begleitet von dem lesekundigen Erwachsenen, der die „großen“ Fassungen parat hat.

Die **Bücherbär-Fassung** kann ab dem 2. Lesejahr selbst gelesen werden; auch im Vergleich zur Bilderbuchfassung.

Für die **Jugendbuch-Fassung** braucht es erfahrene Leserinnen und Leser, vielleicht auch mit dem Forscherwunsch, etwas mehr über das Leben unserer nahen Vorfahren zu entdecken. Vergleiche zu anderen Medien und zum sog. Merchandising-Bereich sind wichtig.

All das eröffnet Lernlandschaften für ganz unterschiedliche Lerngruppen, einschließlich der Kinder mit Handicap (Stichwort: Inklusion) mit ganz verschiedenen Tätigkeiten: Argumentieren; Erkunden/Entdecken; Imaginieren/Fabulieren; Ordnen; Urteilen.

Im didaktischen Material haben wir für die Lehrkraft die kognitive Lernlandkarte für das jeweilige Lernhaus zusammengefasst. Dort sind die Verstehensziele und Kompetenzen aufgelistet und die Themenschwerpunkte der einzelnen Aufgabenbereiche übersichtlich dargestellt.

Für diese Aufgabenbereiche haben wir jeweils 8 Aufgabenkarten entwickelt. Weiterhin finden Sie jeweils 2 Blankokarten für die Entwicklung eigener Aufgabenkarten.

Diese Aufgabenkarten sollten kopiert werden, zur Unterscheidung am besten auf farblich unterschiedlichem Papier, dann laminiert und in Karteikästen den Kindern zugänglich sein.

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenkarten ist sehr unterschiedlich und kann im Niveau von den Kindern zudem selbst angepasst werden.

Genau das eröffnet und ermöglicht extrem differenziertes Arbeiten:

- für unterschiedliche Jahrgänge
- sogar auch für den Kita-Bereich; angeleitet von der Erzieherin
- für jahrgangsübergreifende Klassen
- und immer offen für die Schwerpunkte Inklusion und Migration

Jeder Aufgabenbereich beinhaltet als Kopiervorlage eine SELBSTEINSCHÄTZUNG, passend zu dem Aufgabenbereich. Ergänzend haben wir hierbei die entsprechenden Lernfelder aus dem SPRACHTURM eingefügt (= unterlegte Felder).

Durch das breite Materialangebot werden verschiedene Lernkanäle angesprochen und verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt. Die freie Wahl der Reihenfolge der Aufgabenkarten und die Selbstkontrolle fördern das selbstständige Lernen auf einem individuellen Lernweg - aber ohne zu vereinzeln, weil wir die Aufgaben bewusst auch auf gemeinsames Denken und Handeln angelegt haben.

Literatur

Conrady, Peter / Sengelhoff, Barbara: Sprachtürme.

In: www.ifas-verlag.de/shop/sprachturme/

(zuvor: Zeitschrift GRUNDSCHULE, 44. Jg. (2012), H. 2: Lernwege im Deutschunterricht. Beobachten – Begleiten – Gestalten, mit dem Beihefter: SPRACHTURM)

Conrady, Peter: Lernlandschaften entwickeln und gestalten. In: Daniela A. Frickel/Andre Kagelmann (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 2016 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Band 33), S. 265 -280

Conrady, Peter: Sichtbares Lernen in Lernlandschaften. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur von 5 bis 12. In: transfer Forschung – Schule. 2 (2016). H. 2 (Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis), S. 15 -33. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (www.pedocs.de/volltexte/2021/21709)

von der Groeben, Annemarie / Kaiser, Ingrid: Werkstatt Individualisierung. Hamburg 2012

Hattie, John: Visible Learning für Teachers. Maximizing Impact on Learning. London/Ney York 2011 / Abingdon 2012

Klafki, Wolfgang: Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft. In: Eierdanz, Jürgen / Kremer, Armin (Hrsg.): Weder erwartet noch gewollt – Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des kalten Krieges. Baltmannsweiler 2000, S. 152–178

Zeitschrift GRUNDSCHULE, 44. Jg. (2012), H. 7/8: Was wirkt? Was das Lernen positiv beeinflusst und was ihm schadet

Weitere didaktische Anregungen

Ich möchte in einer Übersicht die vielfältigen Hilfen für den Umgang mit Büchern im Unterricht darstellen. Diese Anregungen beziehen sich zum einen auf **ein Buch (I.)** und zum anderen auf **„Langzeit“-Arbeiten mit Büchern (II.)**.

In der Literaturkartei **Kinderbücher: Lesen – Schreiben – Handeln** von Edelgard Moers (**auf der CD = ZUM LESEN VERLOCKEN**) finden Sie detaillierte Tipps zur Texterschließung in der Grundschule.

Zur Auswahl von Büchern

- Voraussetzungen der Kinder: Lesefähigkeit und Lesefertigkeit
- Sachbezug des Buches und Erfahrungen der Kinder
- Beziehungen der Kinder zur Hauptfigur des Buches
- Ziel: Freude am Lesen

I. Unterrichtliche Möglichkeiten beim Umgang mit einem Buch

(1) Vorinformationen (advance organizers)

- zum Inhalt
- zum Thema
- zur Lebenssituation zentraler Figuren (evtl. auch historisch; geografisch)
- zu den Figuren
- zur Sprache (mit schwierigen Wörtern; ggf. Zubringertexte erstellen)
- zur Textsorte

(2) Einführung durch Lehrerin/Lehrer, Kinder

- Impulse durch Titel, Umschlagbild, Autorennamen, Verlagsnamen
- Kinder blättern allein/mit der Partnerin, dem Partner, äußern sich dann
- Innenillustration(en)
- Klappentext oder Rezension
- nur Illustrationen betrachten, dann antizipieren
- Ausgang von der Autorin/dem Autoren oder der Illustratorin/dem Illustratoren
- Sachbezug und Erlebnisbereich der Kinder

(3) Häusliche Lektüre (Lesen in Phasen)

- ein Kapitel; eine bestimmte Anzahl von Seiten
- nur einige Kinder lesen zu Hause einen Teil und stellen diesen Teil in der Schule vor
- ausgewählte Kapitel als „Pflicht“-Lektüre, die anderen freiwillig (nicht jede und jeder muss immer alles gelesen haben!)
- gezielte Lese-(inhalts-)Aufgaben
- Hausaufgaben in der Schule vorlesen, darüber sprechen

(4) Unterrichtsmethodische Arbeit

- Kreisgespräch und Meinungsaustausch
- weiterführende Leseaufgaben mit einbringen
- Klärung schwieriger/unverstandener Stellen
- Vergleich zwischen antizipiertem und tatsächlichem Handlungsverlauf
- Vorlesen wichtiger, besonders schöner, lustiger, ... Stellen; auch als „Kniebuch“ möglich
- Lesefähigkeit entwickeln und ausbilden
- gestaltendes Lesen, z. B. von Dialogteilen
- erzählen, fragen, untersuchen, ...
- „Steckbrief“ zu einzelnen Figuren des Textes
- mündliches/schriftliches „Weiterspinnen“
- Fantasiereisen
- weitere Geschichten zum Buch oder zu Teilen des Buches oder zu Bildern erfinden (mündlich, bildlich, schriftlich; auch in anderen Sprachen/in der Erstsprache des Kindes)
- lyrische Ausdrucksformen
- szenische Gestaltung einzelner Stellen
- Dialogisierung, Rollenbuch, Spiel mit Aufführung; auch Karton-Theater
- bildnerische Gestaltung
- musikalische Gestaltung
- plastische Gestaltung
- Gestaltung durch Bewegung

(5) Zusammenfassende Arbeiten

- Kreuzworträtsel
- Würfelspiel mit Stationen
- Quiz

(6) Vergleich des Sachthemas mit Darstellungen in anderen Medien: andere Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Lesebuch, Rundfunk, CD-ROM, Film, Fernsehen/Video

(7) Unterrichtsprojekt im Zusammenhang mit einem Buch, mit einem bestimmten Thema, mit Figuren aus einem Buch; z. B. Teilnahme an Leseaktionen, etwa von Stiftung Lesen.

II. „Langzeit“-Arbeiten mit Büchern

(1) Feste wöchentliche Lesezeit: Bücherstunde

- gemeinsam betrachten, vorlesen, dann malen, spielen, musizieren
- Lehrkraft/Kind liest Anfangskapitel, Kinder antizipieren, ein Kind liest zu Hause weiter und stellt das Buch in der nächsten Bücherstunde vor

- Kinder lesen eigene oder entlehene Bücher, Lehrerin/Lehrer liest währenddessen mit einer Kleingruppe
- Kinder lesen - vor der Ausleihe - aus spannenden Büchern vor
- Kinder stellen ihr Lieblingsbuch vor: lesen erzählen, Bilder zeigen
- blättern und schmökern
- Werbeplakat o. Ä. für andere erstellen („Lesen ist wie FLIEGEN“)
- Figurengruppen zu einem besonders gern gelesenen Buch basteln („Schuhkarton-Theater“)

(2) Bücherschaukasten

Vorstellen von Büchern zu wichtigen Themen oder zu besonderen Anlässen oder zu preisgekrönten Büchern; immer mit zusätzlichen Materialien, wie Plakaten, Bildern, Figuren usw.

(3) Hitliste als klasseninterne „Bestsellerliste“

Rangfolge mit Titeltärtchen an der Pinnwand

(4) Lesetagebuch

Notieren und Bewerten von eigenen Leseerfahrungen

- gemeinsames Lesetagebuch
- individuelles Lesetagebuch

(5) Taschenbuchkoffer mit etwa 20 Büchern für Bücherstunden, Vertretungsstunden, Schullandheim

(6) Lesecke/Klassenbücherei/Schulbücherei (Mediothek)

- Buchauswahl
 - Lehrerin/Lehrer muss selbst viel lesen
 - Lehrerin/Lehrer muss sich informieren: Kataloge, Auswahllisten
 - Kinder nach Interessen befragen
 - unterschiedliches Anforderungsniveau beachten
 - pro Kind mindestens zwei Bücher
 - Bestand immer wieder aktualisieren
- Finanzierung
 - Klassen- und Schulfest
 - Buchausstellungen, Spenden
 - Bücher von Eltern (Beschaffenheit? Niveau?)
 - Leihgaben aus öffentlichen Büchereien
- Aufstellung der Bücher
 - Lesecke, Bücher frei zugänglich
 - offene Regale
 - Freiflächen
 - evtl. Klarsichtfolien, um Bücher zu schützen

- geordnet nach Themen (durch Farben oder Symbole)
- Ordnung auf einem Plakat notieren
- Karteikarten als Autorenkartei
- Karteikarten als Sachregister
- Ausleihverfahren
- in Pausen, feste Termine
- Ausleihfristen
- Kinder und Lehrerin/Lehrer gemeinsam
- kostenlos

(7) Bau einer „Lesestadt für Kinder“

Die Idee geht zurück auf Hansheinrich Rütimann („Die Lesestadt. Spiele, die auf der Hand liegen.“ Bern 1989): In überkindergroßen Holzhäusern liegen freie Leseangebote bereit i. S. ganzheitlichen Lernens, auch nach Themen geordnet

(8) Bücher lesen - in der Schule und anderswo

Die „Büchernacht“ für Kinder und Eltern – in der Schule, in der Bibliothek

(9) „Freizeit für Leseratten“

Eine Kindergruppe verbringt einige Tage in einem Schullandheim oder einer Jugendherberge mit vielen Büchern zu einem bestimmten Thema (z.B. Zaubern oder Märchen) und liest, schreibt, spielt, setzt kreative Anregungen um.

(10) Auswahlhilfen für die Privatlektüre geben

- Kataloge, Auswahllisten
- Buchausstellungen
- Bücherclub, Bücherbund

(11) Öffentliche Bücherei besuchen

- Absprache
- Vorbereitung der Kinder
- Besuch
- Ausleihe
- Information der Eltern

(12) Buchhandlung und Buchabteilung in Kaufhäusern

Führungen und Veranstaltungen nach Absprache

(13) Wie entstehen Bücher?

- Autorin/Autor, Illustratorin/Illustrator, Verlag, Druckerei

- selbst ein Buch erstellen

(14) Elternarbeit

- Informations- und Leseabende für Eltern
- Informationsmaterial und Aktivitäten:
Stiftung Lesen, Römerwall 40, 55131 Mainz;
Tel. (06131) 28890-0;
Homepage: www.StiftungLesen.de
- Auswahllisten
Empfohlen werden Broschüren des „Arbeitskreises für Jugendliteratur“ in München:
Steinerstr. 15 Haus B D, 81369 München;
Tel. (089) 45 80 806;
Homepage: www.jugendliteratur.org

(15) Autorenlesungen

Die originale Begegnung mit einer Schriftstellerin/einem Schriftsteller ist für die Kinder ein besonderes Erlebnis. Das wird nachweislich dann nachhaltiger, wenn diese Autorenlesung nicht eine Einmaligkeit ist, sondern eingebaut wird in z.B. eine „Woche des Buches“. So steigern sich mehrere Aktivitäten der Kinder rund ums Buch gegenseitig. In einer umfangreichen Untersuchung wurde dieser Effekt nachgewiesen („Lebendige Literatur“. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen. Hg. Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise/Peter Conrady. Braunschweig 2008).

Die Vermittlung von Schullésungen erfolgt durch die Friedrich-Bödecker-Kreise der jeweiligen Bundesländer, von denen auch ein Teil der Kosten übernommen werden. Das Autorenverzeichnis „Autoren lesen vor Schülern - Autoren sprechen mit Schülern“ (gegen Schutzgebühr) und die Adresse des entsprechenden Landesverbandes sind zu erhalten: Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise e. V., Bundesgeschäftsstelle; Brandenburger Str. 9, 39104 Magdeburg
Tel. (0391) 244 51 69;
Homepage: www.boedecker-kreis.de

Auswahl der Autorin/des Autors

Sie wählen aus dem Autorenverzeichnis „Ihre“ Autorin/„Ihren“ Autor. Es kann aber auch eine Autorin/ein Autor sein, der nicht in dem Verzeichnis aufgeführt ist.

Nehmen Sie Kontakt mit ihr/ihm auf, telefonisch oder schriftlich: Termin, Honorar, Spesen, Übernachtung, Ort und Art der Veranstaltung, Anzahl und Alter der Teilnehmer, Themenschwerpunkte der Lesung bzw. des Workshops.

Wichtig: Schriftliche Vereinbarung zur gegenseitigen Sicherheit!

Finanzierung

Der Landesverband des Friedrich-Bödecker-Kreises Ihres Bundeslandes kann die Lesung/den Workshop an Ihrer Schule mitfinanzieren. Durchschnittlich verbleiben für Sie pro Lesung etwa 150 Euro.

Vielleicht finden Sie einen lokalen Sponsor (Sparkasse, Volksbank z.B.). Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen zahlt sich aus, auch mit Nachbarschulen.

Vorbereitung der Lesung/des Workshops

- biografische Informationen (Klappentexte, Prospekte, Autorenkarten, Lexika zur Kinder- und Jugendliteratur, Verlage, Internet)
- bibliografische Informationen (Bücherliste, Sekundärliteratur; Suche im Internet)
- Buchausstellung zur Autorin/zum Autoren und/oder zum thematischen Aspekt der Veranstaltung (gemeinsam mit der örtlichen Bibliothek, dem Buchhandel)
- Lesen eines Buches oder Ausschnitte aus mehreren Büchern (vorher mit der Autorin/dem Autoren absprechen!); spezielle Lese- und Sach- und Sammelaufgaben für Schülergruppen
- Vorbereitung der Lesung/des Workshops mit Fragen und kreativen Gestaltung und Aufführungen, Variationen des Textes
- Vorbereitung des Raumes: Tische zum Arbeiten und Stühle im Kreis zum Sprechen

Öffentlichkeitsarbeit

Informieren Sie die örtliche Presse; verfassen Sie ggf. einen eigenen Bericht zur Autorin/zum Autoren, den Sie der Presse als Anregung mitgeben können (mit Foto).

Denken Sie auch an das Lokalradio!

Binden Sie unbedingt den örtlichen Buchhandel mit ein.

Selbstverständlich vergessen Sie nicht die örtlichen Büchereien/Bibliotheken.

Informieren Sie die Eltern der Schule; vielleicht können Sie Eltern anregen, auch bei der Autorenlesung anwesend zu sein.

Die Veranstaltung selbst

Sie gliedert sich meist in die Lesung und ein Werkstattgespräch oder in Gespräch und Workshop. Dauer zirka 90 Minuten.

Sorgen Sie für einen ruhigen Raum, in dem alle Kinder und auch die Schriftstellerin/der Schriftsteller sich wohl fühlen können.

Ggf. ist technische Ausstattung nötig.

Wichtig: Je kleiner die Gruppe (eine Klasse), desto effektiver wird die Veranstaltung.

Bei allem bitte dies:

Die Autorin/der Autor ist Gast, nicht Dienstleister für Vertretungsstunden.

Auswertung

Das ist keine Frage, sondern nötig im Unterrichtsgespräch: Spannung, Neugier, Interesse am Text, kontroverse Inhalte, die Arbeit eines Schriftstellers usw.

Erkennbare Folgen können angeregt werden, indem z.B. zum Thema oder zur Person weitergearbeitet wird. Ein Bericht für die Schülerzeitung wäre wichtig, ggf. auch für die örtliche Presse – aber keine Klausur oder eine Prüfung mit Zensuren!

Auf den folgenden Seiten finden Sie als Kopiervorlagen Checklisten für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Autorenlesungen.

Diese Listen sind entnommen dem Buch:

„Lebendige Literatur“. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen. Hg. Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise/Peter Conrady. Braunschweig 2008

A. Organisatorische Vorbereitung (Kopiervorlage 1 + 2)

B. Unterrichtliche Vorbereitung (Kopiervorlage 3)

C. Nachbereitung (Kopiervorlage 3 + 5)

Die Autorenbegegnung (Kopiervorlage 4)

Allgemeine Fragen an den Autor oder die Autorin (Kopiervorlage 5)

A. Organisatorische Vorbereitung

Vorüberlegungen

- Stehen Geldmittel zur Verfügung, um die Kosten der Lesung/en tragen zu können? (Rückfrage nach der Kostenhöhe bei der jeweiligen Landesgeschäftsstelle des FBK)
- Sind Kooperationen mit anderen Institutionen möglich (Nachbarschule, Volkshochschule, Kindergarten etc.)? Können diese sich an den anfallenden Kosten beteiligen oder z. B. Räume zur Verfügung stellen?
- Sind entsprechende Räumlichkeiten vorhanden? (zu große Räume – Aula o. Ä. – sind nicht geeignet.)
- Passen der vorgesehene Autor/die vorgesehene Autorin mit den vorgesehenen Büchern zu der Zielgruppe?

Kontakt zum FBK

- Geschäftsstelle des FBK anrufen/anschreiben – Wünsche nach bestimmten Autoren und Terminen absprechen.
- Terminabstimmung und andere Absprachen mit dem Autor/der Autorin werden vom FBK vorgenommen.
- Bestätigt der FBK Ort, Termin und Autor, so wird nachfolgend eine bindende Absprache (schriftlicher Vertrag) zwischen Mitveranstalter und FBK getroffen – ab diesem Zeitpunkt gilt die Lesung als fest vereinbart.

Autorenbetreuung

- Ständigen Ansprechpartner benennen.
- Evtl. Abholung und Begleitung organisieren.
- Ablauf der Veranstaltung kurz besprechen.

Kopiervorlage 2: Autorenbegegnung – Checkliste 1.2

Vorbereitung

- Geeignete Lektüre aussuchen und mit dem Autor/der Autorin absprechen (Klassenlektüre/Lesebuch) – ggf. Klassensätze besorgen (Bücherei oder Buchhandel).
- Räumlichkeit:
 - Ausreichend Stühle besorgen und aufstellen.
 - Ist die Akustik in Ordnung? (Technische Unterstützung notwendig?)
- Wenn nötig, Hotelreservierung für den Autor/die Autorin vornehmen, Adresse und Anfahrtsbeschreibung mitteilen (nach Absprache mit dem FBK).
- Getränke (meist stilles Wasser) für die Lesung bereitstellen.

Öffentlichkeitsarbeit

- Tageszeitungen, Anzeigenblätter, auch Stadtanzeiger und Lokalradio frühzeitig informieren und zur Lesung einladen.
- Weitere Informationsmöglichkeiten überlegen. (Finden evtl. Elternabende, Schulpflegschaftssitzungen statt?)
(s. auch Nachbereitung und Checkliste 2)

B. Unterrichtliche Vorbereitung

- Informationen über den Autor/die Autorin (Homepage, Verlag, Buchhandel).
- Einbindung in den Unterricht.
- Bücherkisten/-koffer in Umlauf bringen.
- Büchertisch.

C. Nachbereitung

- Öffentlichkeitsarbeit: Pressebericht und Besucherreaktionen an Autor/Autorin und FBK weiterleiten.
- Lob, Verbesserungsvorschläge, Reaktionen der Schüler und der beteiligten Lehrer dem FBK mitteilen.
- Lesungsprotokoll (wichtig für die Verbesserung der Arbeit des FBK):
 - Was war gut?
 - Was war nicht gut?
 - Reaktionen und Anregungen der Schüler und Lehrer festhalten.

Kopiervorlage 4: Autorenbegegnung – Checkliste 2

Die Autorenbegegnung**Der Autor/die Autorin**

- ... hat eine Anfahrtsskizze mit dem Hinweis auf Parkmöglichkeiten?
- ... hat einen Ablaufplan der Veranstaltung?
- ... wird von seinem Ansprechpartner in Empfang genommen und begleitet?

Das Kollegium

- ... ist über die Autorenbegegnung informiert und kennt den Ablaufplan?
- ... hat einen Ansprechpartner benannt?
- ... hat die betreuenden Lehrer benannt?
- ... hat den Hausmeister über die Autorenbegegnung informiert?

Ausstattung

Der Raum für die Autorenbegegnung ist vorbereitet:

- Getränke und Snacks für den Autor/die Autorin stehen bereit?
- Der Lesetisch ist dekoriert? Ablageflächen?
- Aktionsfläche? Beleuchtung/Verdunkelung?
- Technische Ausstattung ist aufgebaut (Overhead-Projektor, Beamer, ...) und getestet?
- Bestuhlung?
- Die Pausenklingel ist ausgeschaltet?

An was muss sonst noch gedacht werden?

- Die lokalen Pressevertreter sind eingeladen (Presstext ist vorbereitet)?
- Fotoapparat/Digitalkamera für eigene Bilder ist vorhanden?

Allgemeine Fragen an den Autor oder die Autorin

Zur Person:

- Haben Sie ein Lieblingsbuch?
- Waren Sie ein guter Schüler/eine gute Schülerin?
- Hat Ihnen der Deutschunterricht Spaß gemacht?
- Haben Sie noch einen anderen Beruf?
- Schreiben Sie auch Bücher für Erwachsene?
- Lesen Sie gerne und wenn ja, was?
- Haben Sie die Geschichte(n) selbst erlebt?

Zum Beruf des „Autors“:

- Wann haben Sie mit dem Schreiben angefangen?
- Wann wussten Sie, dass Sie Schriftsteller werden wollen?
- Woher bekommen Sie Ihre Ideen?
- Wann schreiben Sie?
- Wie schreiben Sie (Computer/per Hand/Schreibmaschine)?
- Was ist das Beste daran, Autor zu sein?
- Wie fallen Ihnen die Namen der Figuren ein?
- Warum haben Sie das Buch ... geschrieben?

Hinweis:

Bei diesen Fragen soll es sich auf gar keinen Fall um eine dogmatisch abzuarbeitende Liste handeln, vielmehr verstehen wir die Fragen als Anregungen zum Gespräch! Den Schülerinnen und Schülern sollte aber auch die Möglichkeit gegeben werden, *unwichtige* oder *unkonventionelle* Fragen, wie die nach der Leibspeise oder dem Einkommen, zu stellen.