**Министерство образования и науки Российской Федерации**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**

**высшего образования**

**«Ярославский государственный педагогический**

**университет им. К.Д. Ушинского»**

**У Т В Е Р Ж Д А Ю**

**Проректор по учебной работе**

**(заочная форма обучения)**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Ермаков А.М.**

**«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2017 г.**

**ПРОГРАММА ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ИСПЫТАНИЙ**

**по** **направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование**

**Магистерская программа “Технологии обучения в лингвистическом образовании (английский и немецкий языки)”**

**Квалификация (степень) выпускника - магистр**

**Форма обучения - заочная**

**Ярославль 2017**

Рассмотрено

на заседании кафедры

английского языка «\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2017,

протокол \_\_\_\_\_

Рассмотрено

на заседании кафедры

теории и методики преподавания

иностранных языков

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2017,

протокол \_\_\_\_\_

Рассмотрено

на заседании кафедры

теории языка и немецкого языка «\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2017,

протокол \_\_\_\_\_

*Разработчики:*

*Ю.В. Слободская, доцент кафедры*

*английского языка,*

*к.п.н., доцент*

*О.В.Соболева, доцент кафедры*

*теории языка и немецкого языка,*

*к.филол.н., доцент*

1. **Определение содержания вступительных испытаний**

В магистратуру по направлению подготовки **44.04.01 Педагогическое образование** на магистерскую программу **Технологии обучения в лингвистическом образовании (английский м немецкий языки)**  принимаются граждане, имеющие высшее образование любого уровня (бакалавриат, специалитет или магистратура), подтвержденное документом о высшем образовании и о квалификации (бакалавра, специалиста, магистра) и свидетельствующее о наличии у поступающего сформированных компетенций, включая, в том числе, владение базовыми навыками сбора и анализа языковых фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий; владение государственным языком общения, понимание законов развития природы и общества, способность занимать активную гражданскую позицию и навыки самооценки.

Подготовка магистра по образовательной программе **Технологии обучения в лингвистическом образовании (английский и немецкий языки)**  ориентирована на получение современных профессиональных знаний и умений; выработку навыков практической деятельности, связанной с использованием знаний и навыков в рамках преподавания иностранных языков на всех уровнях образования:

* начальное общее образование.
* основное общее образование.
* среднее общее образование.
* начальное профессиональное образование.
* обучение в образовательных учреждениях среднего профессионального образования.
* обучение в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для специалистов, имеющих среднее профессиональное образование.
* обучение в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (университетах, академиях, институтах и в др.).
* образование для взрослых и прочие виды образования, не включенные в другие группировки.

Абитуриенты зачисляются на магистерскую подготовку по программе **Технологии обучения в лингвистическом образовании (английский и немецкий языки)** на конкурсной основе. **Цель вступительных испытаний** – выявить уровень *теоретических знаний* в области теории и методики преподавания иностранных языков, а также отдельных *умений и навыков* практического владения английским языком, достаточных для освоения заявленной образовательной программы, согласно требованиям ФГОС ВО.

Поступающий в магистратуру должен продемонстрировать:

**знание**

* профессионально-ориентированного английского и немецкого языков на фоне, сформированных представлений об истории, современном состоянии и перспективах развития отечественной и зарубежной теориях обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации;

**умение**

* понимать содержание аутентичных текстов на английском и немецком языке;

**владение**

* системой основных понятий и терминов теории обучения иностранным языкам;
* системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемых иностранных языков, их функциональных разновидностей.

1. **Характер вступительного испытания и содержание экзаменационных заданий**

Вступительные испытания в магистратуру по программе специализированной подготовки **Технологии обучения в лингвистическом образовании (английский и немецкий языки)** по заочной форме обучения проходят в виде письменного теста. Тест носит комплексный характер и состоит из **трёх разделов**:

**Первый раздел теста** содержит задания на проверку освоения основных категорий и понятий, законов и закономерностей в области методики преподавания иностранных языков:

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Лингводидактика как общая теория обучения иностранным языкам | Объект, предмет, методы исследования. Место лингводидактики в системе знаний. Языковая личность как центральная категория лингводидактики. |
| 1. Методика обучения иностранным языкам | Методика обучения иностранным языкам как наука и ее место в системе наук. Взаимосвязь лингводидактики и методики. Связь методики с педагогикой, психологией, лингвистикой. Объект методики. Методы исследования. Методические понятия: принцип, метод, методическая система. |
| 1. Иностранный язык как учебный предмет: специфика, место в системе современного образования. | Система обучения и системный подход. Характеристика системы обучения языку (функциональность, сложность, открытость). |
| 1. Цель обучения иностранному языку как социально-педагогическая и методическая категория. Содержание обучения иностранному языку: компоненты, их отбор и организация | Виды целей обучения: практическая цель, общеобразовательная, воспитательная цель, развивающая цель. Содержание обучения иностранному языку: компоненты, их отбор и организация. Содержание обучения в зависимости от объекта обучения (усвоения) языка (язык – знание, речь – навыки, речевая деятельность – умения, культура – межкультурная коммуникация). Коммуникативная компетенция как результат обучения. |
| 1. Принципы обучения иностранным языкам как концептуальные положения методической системы. | Понятие «принцип обучения», источники, требования к выделению. Общие, частные и специальные принципы обучения иностранным языкам. Дидактические принципы. Психологические принципы. Собственно методические принципы. |
| 1. Языковая личность как центральная категория лингводидактики. | Определение языковой личности. Процесс формирования вторичной языковой личности на уроке иностранного языка. Уровни развития вторичной языковой личности. |
| 1. Условия и закономерности развития билингвальной (полилингвальной) и бикультурной (поликультурной) языковой личности в процессе обучения и преподавания иностранных языков. | Билингвальная языковая личность: а) определение и характерные черты билингвальной языковой личности; б) типы и степени двуязычия. Психосоциальные основы билингвизма (полилингвизма). Двуязычие и двукультурность. |
| 1. Понятия «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция». Общеевропейские и российские уровни владения иностранным языком. | Понятия «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция». Общеевропейские и российские уровни владения иностранным языком. Компетенция и компетентность.  Лингвистическая, речевая (социолингвистическая), социокультурная, социальная (прагматическая), стратегическая (компенсаторная), дискурсивная, предметная, профессиональные компетенции и их соотнесенность с коммуникативной компетенцией. |
| 1. Иностранный язык как объект овладения и обучения. Стили и категории овладения иностранным языком. Факторы, влияющие на специфику процессов овладения иностранным языком. | Различия процесса овладения языком и процесса изучения языка. Типы владения языком (монолингвизм, билингвизм, многоязычие). Понятие искусственного билингвизма. Специфические особенности процесса неуправляемого овладения языком. |
| 1. Обучение лексике: цели, методическая типология лексических единиц, принципы отбора для обучения устной речи и чтению, основные этапы работы над лексическим материалом. | Краткая характеристика лексической системы иностранного языка. Пути и способы предупреждения и преодоления межъязыковой и внутриязыковой интерференции при обучении устной речи и чтению. Требования государственного образовательного стандарта к объему лексического материала, подлежащего усвоению в средней школе. Критерии отбора лексики для устной речи и чтения по ступеням обучения в средней школе. Методическая типология лексики. Основная цель обучения лексической стороне устной речи – усвоить значение и формы слов, уметь употреблять их в речи и понимать на слух, то есть формирование лексических навыков. Основные этапы работы над лексическими навыками. Классификация лексически направленных упражнений. |
| 1. Обучение грамматике: цели, отбор и организация грамматического материала, основные этапы работы над грамматическим материалом. | Роль грамматики при обучении устной речи, чтению и письму. Краткая характеристика грамматической системы иностранного языка в сопоставлении с родным языком учащихся. Требования государственного образовательного стандарта к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе. Критерии отбора грамматического материала для обучения устной речи и чтению. Основные этапы работы над грамматическим материалом. Различные взгляды на типологию грамматических упражнений (языковые подготовительные, речевые, условно-речевые, подлинно-коммуникативные). |
| 1. Обучение фонетике: цели, специальные принципы обучения произношению, ознакомление учащихся с новым фонетическим материалом, фонетические упражнения. | Краткая характеристика звуковой системы иностранного языка в сопоставлении с родным языком. Основные источники интерференции. Требования государственного образовательного стандарта к объему фонетического материала, подлежащего усвоению в средней школе, последовательность его изучения. Критерии отбора фонетического материала. Типология фонетических упражнений. Использование технических средств при обучении произношению. Приемы и способы контроля произносительных и ритмико-интонационных навыков. |
| 1. Обучение говорению: говорение как вид речевой деятельности, основные виды речевых ситуаций и способы их создания, упражнения для обучения говорению. | Говорение как вид речевой деятельности. Автоматизированные и неавтоматизированные компоненты говорения. Понятие «речевая ситуация». Основные виды речевых ситуаций и способы их создания.  Обучение монологической речи. Требования государственного образовательного стандарта к монологической речи учащихся по ступеням обучения. Упражнения для обучения монологической речи: а) логически связное сочетание предложений; б) обучение развернутым высказываниям по тексту, по теме, на основе ситуаций. Приемы и способы контроля уровня владения монологической речью.  Обучение диалогической речи. Характеристика основных типов диалогических единств для обучения диалогической речи и последовательность овладения их сочетанием в соответствии с целями обучения. Упражнения для развития диалогической речи: а) обучение речевому реагированию на реплику собеседника; б) обучение речевому стимулированию (то есть умению начинать диалог); в) обучение двухсторонней речевой активности (умение поддерживать разговор). |
| 1. Обучение аудированию: аудирование как вид речевой деятельности, факторы, определяющие успешность аудирования иноязычной речи; система упражнений для обучения аудированию. | Аудирование как вид речевой деятельности. Основные лингвистические и психологические трудности при восприятии и понимании речи на слух (стиль произношения, темп звучащей речи, направленность внимания, композиционные и стилистические особенности воспринимаемых речевых сообщений); способы их предупреждения и преодоления. Основные ступени обучения аудированию и их взаимосвязь. Упражнения, направленные на развитие умения аудирования: а) упражнения в аудировании диалогической речи; б) упражнения в аудировании монологической речи. Приемы и способы контроля понимания диалогической и монологической речи на слух по ступеням обучения. |
| 1. Обучение письменной речи: письмо как вид речевой деятельности, система упражнений для обучения письменной речи. | Письмо как вид речевой деятельности. Краткая психофизиологическая характеристика письма. Методика обучения умениям выражать свои мысли в письменной форме. Виды письменных работ (изложение или сочинение на изученную тему, аннотация или рецензия на прочитанный текст, составление текста письма). Работа над ошибками. |
| 1. Обучение чтению: чтение как вид речевой деятельности, специальные принципы обучения чтению, обучение различным видам чтения. | Чтение как вид речевой деятельности. Роль и место чтения в обучении иностранным языкам в средней школе. Виды чтения; различные способы их классификации. Отбор текстов и их адаптация. Требования к текстам для различных видов чтения. Контроль чтения; виды домашних заданий и приемы их проверки; критерии оценок. |
| 1. Средства обучения иностранному языку: классификация, особенности использования в разных условиях обучения предмету. Современный учебник иностранного языка: основные концепции, структура, содержание и принципы | Понятия «средства обучения». Средства обучения для преподавателя: образовательный стандарт, программа по иностранному языку, книга для преподавателя, справочная и научная литература, методическая литература.  Средства обучения для учащихся: учебник (книга для учащихся), книга для чтения |
| 1. Урок иностранного языка как основная единица учебного процесса: типы, виды уроков, планирование и технология их проведения. | Современный урок иностранного языка: структура, требования, этапы планирования и подготовка учителя к нему, классификация уроков (по дидактическим целям, методике проведения, по организации). Методическое содержание урока иностранного языка, включающее в себя основные положения (индивидуализация, речевая направленность урока, ситуативность, структура, логика и приемы работы). Основные черты урока иностранного языка. Формы взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения иностранным языкам. Функции и роли учителя и учащихся на уроке. |

Первый раздел теста представлен *вопросами с множественным выбором ответа*, а также *заданиями на установление соответствий* и *правильной последовательности* определенных смысловых элементов (в общей сложности **25 заданий)**.

**Второй раздел теста** направлен на проверку базового умениячтения на английском языке, а также отдельных лексических и грамматических навыков. Он представлен двумя оригинальными публицистическими текстами на английском языке по педагогической тематике, примерным объемом соотв. 235 – 850 слов и соответствующими заданиями к ним:

* лексико-грамматическое задание: подстановка в текст правильного по смыслу и грамматической форме слова  (из предложенных вариантов);
* вопросы с множественным выбором ответов по содержанию текста.

(Примеры заданий см. в Приложении 1).

**Третий раздел теста** направлен на проверку базового умениячтения на немецком языке, а также отдельных лексических и грамматических навыков. Он представлен двумя оригинальными публицистическими текстами на немецком языке по педагогической тематике, примерным объемом соотв. 235 – 850 слов и соответствующими заданиями к ним:

* лексико-грамматическое задание: подстановка в текст правильного по смыслу и грамматической форме слова  (из предложенных вариантов);
* вопросы с множественным выбором ответов по содержанию текста.

(Примеры заданий см. в Приложении 2).

1. **Критерии оценки на вступительных испытаниях**

Каждое правильно выполненное задание **первой части** теста оценивается максимально в **2 балла**. Снятие одного балла предусматривается в заданиях на установление соответствий и правильной последовательности смысловых элементов в случае, если соответствия или последовательность выявлены частично.

Каждое правильно выполненное задание **второй и третьей части** теста оценивается максимально в **1 балл**.

**Пороговый уровень** положительного результата составляет **40 баллов** (не ниже **20 баллов** за первую часть и **10 баллов** за каждую из последующих двух частей экзаменационного теста).

1. **Рекомендуемая литература по теории и методике преподавания иностранных языков:**
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. –5-еизд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
3. Пассов, Е.И. Методика как наука [Текст]. В3 т. Т. 1.Методика как теория и технология иноязычного образования/Е.И. Пассов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2010. – 542 с.
4. Пассов, Е.И. Методика как наука [Текст]. В3 т. Т. 2. Методология методики: эмпирические методы исследования/ Е.И. Пассов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2010. – 647с.
5. Пассов, Е.И. Методика как наука [Текст]. В3 т. Т. 3. Методология методики: теоретические методы исследования / Е.И.Пассов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2010. – 634 с.
6. Соловова, Е.Н.Методика обучения иностранным языкам: базовый курс [Текст]: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
7. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст]/ А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 476 с.

**Приложение 1**

**(Образец заданий ко второй части экзаменационного теста)**

**Text 1**

***For questions 1-12, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap. There is an example at the beginning (0).***

**Book Review**

**Galapagos: The islands that changed the world**

I was lucky enough to (**0**) … an ambition and visit the Galapagos Islands two years ago. It’s only when you experience the place first (**1**) … that you really appreciate why the early explorers gave this isolates archipelago the (**2**) … “The Enchanted Isles’.

(**3**) … no substitute for a visit, this superbly attractive book provides a fascinating commentary and scientific background to the Galapagos experience. BBC books have (**4**) … their usual high-quality job in producing the volume that will accompany their TV series of the same name.

Nothing can compare to exploring the strange landscapes. (**5**) … up close and personal with the unique wildlife and witnessing the rich biological and environmental history that is so very apparent on the islands. However, this book does (**6**) … close. The superb prose of award-winning cameraman Paul Stewart is another plus (**7**) …, as is the fact that this is punctuated by his iconic photography. This book (**8**) … in celebrating the weird and wonderful sights and unique life (**9**) … that are hidden amongst these fascinating islands. It also comes (**10**) … with a comprehensive gazetteer section.

**0 A** fulfil **B** accomplish **C** manage **D** perform

**1 A** foot **B** person **C** flesh **D** hand

**2 A** label **B** badge **C** emblem **D** token

**3 A** Despite **B** However **C** Whilst **D** Whereas

**4 A** set **B** done **C** made **D** given

**5 A** getting **B**  reaching **C**  arriving **D** gaining

**6 A** run **B** come **C** go  **D**  pass

**7 A** spot **B** point **C** mark **D** tip

**8 A** attains **B** succeeds **C** achieves **D** obtains

**9 A** sorts **B** types **C** forms **D** ways

**10 A** complete **B** entire **C** intact **D** joined

**Text 2**

***You are going read an article about the effects of digital media on people’s minds. For questions 13-19 choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.***

**Is the Internet making us stupid?**

In an article in *Science*, Patricia Greenfield, a developmental psychologist who runs UCLA’s Children’s Digital Centre, reviewed dozens of studies on how different media technologies influence our cognitive abilities. Some of the studies indicated that certain computer tasks, like playing video games, increase the speed at which people can shift their focus among icons and other images on screens. Other studies, however, found that such rapid shifts in focus, even if performed adeptly, result in less rigorous and ‘more automatic’ thinking.

In one experiment at an American university, half a class of students was allowed to use internet-connected laptops during a lecture, while the other half had to keep their computers shut. Those who browsed the web performed much worse on a subsequent test of how well they retained the lecture’s content. Earlier experiments revealed that as the number of links in an online document goes up, reading comprehension falls, and as more types of information are placed on a screen, we remember less of what we see.

Greenfield concluded that ‘every medium develops some cognitive skills at the expense of others’. Our growing use of screen-based media, she said, has strengthened visual-spatial intelligence, which can strengthen the ability to do jobs that involve keeping track of lots of rapidly changing signals, like piloting a plane or monitoring a patient during surgery. However, that has been accompanied by ‘new weaknesses in higher-order cognitive processes’, including ‘abstract vocabulary, mindfulness, reflection, inductive problem-solving, critical thinking and imagination’. We’re becoming, in a word, shallower.

Studies of our behavior online support this conclusion. German researchers found that web browsers usually spend less than ten seconds looking at a page. Even people doing academic research online tend to ‘bounce’ rapidly between documents, rarely reading more than a page or two, according to a University College London study. Such mental juggling takes a big toll. In a recent experiment at Stanford University, researchers gave various cognitive tests to 49 people who do a lot of media multitasking and 52 people who multitask much less frequently. The heavy multitaskers performed poorly on all the tests. They were more easily distracted, had less control over their attention, and were much less able to distinguish important information from trivia. The researchers were surprised by the results. They expected the intensive multitaskers to have gained some mental advantages. That wasn’t the case, though. In fact, the multitaskers weren’t even good at multitasking. ‘Everything distracts them’, said Clifford Nass, one of the researchers.

It would be one thing if the ill effects went away as soon as we turned off our computers and mobiles, but they don’t. The cellular structure of the human brain, scientists have discovered, adapts readily to the tools we use to find, store and share information. By changing our habits of mind, each new technology strengthens certain neural pathways and weakens others. The alterations shape the way we think even when we’re not using the technology. The pioneering neuroscientist Michael Merzenich believes our brains are being ‘massively remodelled’ by our ever-intensifying use of the web and related media. In 2009, he said that he was profoundly worried about the cognitive consequences of the constant distractions and interruptions the internet bombards us with. The long-term effect on the quality of our intellectual lives, he said, could be ‘deadly’.

Not all distractions are bad. As most of us know, if we concentrate too intensively on a tough problem, we can get stuck in a mental rut. However, if we let the problem sit unattended for a time, we often return to it with a fresh perspective and a burst of creativity. Research by Dutch psychologist Ap Dijksterhuis indicates that such breaks in our attention give our unconscious mind time to grapple with a problem, bringing to bear information and cognitive processes unavailable to conscious deliberation. We usually make better decisions, his experiments reveal, if we shift our attention away from a mental challenge for a time.

But Dijksterhuis’s work also shows that our unconscious thought processes don’t engage with a problem until we’ve clearly and consciously defined what the problem is. If we don’t have a particular goal in mind, he writes, ‘unconscious thought does not occur’. The constant distractedness that the Net encourages is very different from the kind of temporary, purposeful diversion of our mind that refreshed our thinking. The cacophony of stimuli short-circuits both conscious and unconscious thought, preventing our minds from thinking either deeply or creatively. Our brains turn into simple signal-processing units, shepherding information into consciousness and then back again. What we seem to be sacrificing in our surfing and searching is our capacity to engage in the quieter, attentive modes of thought that underpin contemplation, reflection and introspection.

**11.** What do we learn about Patricia Greenfield’s research in the first paragraph?

**A** It focused on problems resulting from use of media technologies.

**B** It did not produce consistent patterns in connection with computer use.

**C** It involves collating the results of work done by other people.

**D** It highlighted differences between people when using computers.

**12**. Two of the experiment mentioned in the second paragraph concerned

**A** the amount of attention people pay to what they see on computers.

**B** the connection between computer use and memory.

**C**  the use and non-use of computers for studying.

**D** changes that happen if people’s computer use increases.

**13.** One of Greenfield’s conclusions was that

**A** certain claims about the advantages of computer use are false.

**B** computer use has reduced a large number of mental abilities.

**C** people do not care about the effects of computer use on their minds.

**D**  too much emphasis has been placed on the benefits of computer use.

**14.** One of the pieces of research mentioned in the fourth paragraph indicated that

**A** some people are better at multitasking than others.

**B** ‘mental juggling’ increases the mental abilities of only a few people.

**C** beliefs about the effectiveness of multitasking are false.

**D** people read online materials less carefully than other materials.

**15.** What is the writer’s purpose in the fifth paragraph?

**A** to advise on how to avoid the bad effects of new media technology

**B** to present opposing views on the consequences of use of new media technology

**C** to warn about the damage done by use of new media technology

**D** to summarise the findings of the previously-mentioned research

**Приложение 2**

**(Образец заданий к третьей части экзаменационного теста)**

**Aufgabe 1. *Lesen Sie den Text zum ersten Mal. Setzen Sie in den Lücken 1-12 die Wörter, die nach dem Text kommen, in richtiger Form ein. Gebrauchen Sie jedes Wort nur einmal. Passen Sie auf: 6 Wörter bleiben übrig.***

**Ein ungewöhnliches Projektseminar**

Dieses Jahr kann am Friedrich-Schiller-Gymnasium das erste Mal ein ungewöhnliches Projektseminar \_\_**1**\_\_ werden**:** eine Alpenüberquerung mit Mountainbikes. „So etwas gab’s schon mal in München und in ein paar anderen Städten. Und jetzt machen wir es selbst“, freut sich Simon Straller, \_\_**A**\_\_ der 17 Seminarteilnehmer.

Der Gedanke, \_\_**B**\_\_ in der Schule zu büffeln, mit dem Fahrrad die Alpen zu überqueren, klingt wohl für jeden Schüler erst einmal \_\_**2**\_\_. Jedoch steckt auch eine \_\_**3**\_\_ Organisation hinter dem ganzen Projekt. „Die erste \_\_**4**\_\_ war die Suche nach Sponsoren. Es ist gar nicht so einfach, jemanden zu finden, der einen da unterstützt“, sagt Maximilian Hecht. „Am Ende haben es die Jungs und Mädels \_\_**C**\_\_ eigener Kraft geschafft. Das ist schon toll, da merkt man, dass sie wirklich motiviert sind. Schließlich haben sie die Sponsoren \_\_**D**\_\_ viele Monate in ihrer

Freizeit gesucht“, erzählt Seminarleiter Benjamin Schmidt. Als schließlich alle Sponsoren gefunden \_\_**E**\_\_, \_\_**5**\_\_ die Schüler Teams: ein Organisationsteam, ein Erste-Hilfe-Team, ein Fahrtechnikteam und ein Reparaturteam. Jedes Team bekam bestimmte Aufgaben zugeteilt.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. belegen 2. beteiligen 3. bewerben 4. bilden | 1. hinreißen 2. Hürde 3. Menge 4. nachgehen | 1. Strapaze 2. Umstand 3. zumuten |

**Aufgabe 2. *Lesen Sie zuerst den Text (*Interview)*, dann lösen Sie die darauf folgenden Aufgaben!***

**Interview mit Jurorinnen des Deutschen Jugendliteraturpreises**

Sie sind die Zielgruppe, warum sollten sie nicht auch bestimmen, was gut für sie ist? Innerhalb der Jugendjury des Deutschen Jugendliteraturpreises haben junge Leser seit zwei Jahren offiziell die Möglichkeit, eigene Lieblingsbücher ins rechte Licht zu rücken. Lesen in Deutschland unterhielt sich mit der 17-jährigen Elisabeth Böker und der 14-jährigen Meike Hamm über ihre Tätigkeit als Jurorinnen für den Deutschen Jugendliteraturpreis.  
**Lesen in Deutschland:** Aus wie vielen Jugendlichen besteht die Jugendbuch (JuBu) Crew Göttin-gen und wie alt sind die Mitglieder? Was ist eure Motivation als Jurorinnen mitzumachen?

**Elisabeth Böker:** Derzeit besteht die Jubu-Crew aus mehr als 19 Mitgliedern. Die Jüngsten sind 9 Jahre, die Ältesten sind 17 Jahre alt. Es macht mir viel Freude, mich wöchentlich mit anderen lese-begeisterten Jugendlichen über ganz neue Lektüre unterhalten zu können.

**Meike Hamm:** Man hat total viel Spaß bei den Treffen und hat Zugang zu den neuesten Büchern, stellt ein Buch für den Deutschen Jugendliteraturpreis auf und darf mit nach Frankfurt zur Preis-verleihung.

**Lesen in D.:** Welche Bücher haben euch persönlich besonders fasziniert, was nehmt ihr mit, wenn ihr ein tolles Buch gelesen habt?

**E. Böker:** Es gibt so viele gute Bücher! Immer wieder greife ich gerne ins Bücherregal und hole mir Klassiker von Astrid Lindgren oder Erich Kästner hervor. Aber auch die Bücher von Jostein Gaarder wie zum Beispiel „Das Orangenmädchen“ oder der Roman „Krokodil im Nacken“ von Klaus Kordon gehören zu meinen Lieblingsbüchern.   
**M. Hamm:** Ich mag Bücher mit Action und Gefühlen oder Fantasy. Wenn mir ein Buch gut gefällt, dann denke ich darüber nach und empfehle es weiter.  
**Lesen in D.:** Wie sehen die Aufgaben der JuBu über das Jahr bis hin zum großen Termin aus – der Verleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises?

**E. Böker:** Vielseitig! Der Hauptbestandteil der Arbeit ist natürlich das Lesen selber. Aus den vie-len Neuerscheinungen eines Jahres wählen wir jeweils 15 Titel aus, die die Präferenzliste für den nächsten Deutschen Jugendliteraturpreis bilden. Aus dieser Präferenzliste mit cirka 60-80 Büchern schlagen wir eine Nominierung und zwei „Nachrücker“ für den Preis vor. Vorangegangen sind viele lange Diskussionen. Nachdem alle sechs Titel feststehen, schreibt jede Jury zu ihrer Nomi-nierung eine Rezension. Auf der Leipziger Buchmesse stellen wir dann die Nominierungen vor. Jetzt beginnt die Lesephase für die Preisentscheidung. Die sechs Titel müssen alle von jedem Juror gelesen, begutachtet und bewertet werden. Die Bewertung erfolgt über ein Punktesystem. Jeder gibt den Büchern Punkte von 0-12. Anschließend werden diese in der Gruppe zusammengerechnet und durch die Anzahl der Leser geteilt. Das Buch mit den meisten Stimmen aller Jugend-jurys er-hält den Preis der Jugendjury, den wir während der Preisverleihung des Deutschen Jugendliteratur-preises auf der Frankfurter Buchmesse bekannt geben. Doch gibt es auch noch die „normale“ Ju- bu-Crew-Arbeit. Jeden Monat wählen wir ein Buch des Monats, schreiben hierzu eine Kritik, die wir vierteljährlich an über 350 Interessenten im In- und Ausland verschicken. Das Buch des Mo- nats stellen wir in der Göttinger Buchhandlung Hertel mit der Rezension und den Büchern, die wir zur Wahl vorgeschlagen hatten, aus. Darüber hinaus nehmen wir an zahlreichen Aktivitäten in Göttingen und der Umgebung teil, um unsere Arbeit vorzustellen. Wir sind zum Beispiel Jurymit-glied im Kreisentscheid des Vorlesewettbewerbs des Börsenvereins des deutschen Buchhandels.

**Lesen in D.:** Was ist besonders wichtig an einem Buch, damit es Gefallen bei euch findet, ver-wendet ihr so etwas wie einen Kriterienkatalog, wird jedes Mal neu argumentiert oder spielt das Bauchgefühl eine große Rolle, welche der Bücher nominiert werden?

**E. Böker:** Einen festen Kriterienkatalog, nach dem wir das Buch beurteilen müssen, haben wir nicht. Doch bei der Begründung zur Wahl eines Buches ist mir wichtig, dass auf den Inhalt (Ist es

interessant, neu, verständlich, fesselnd? etc.), auf die Sprache (Ist es passend zur Handlung, passend zu den sprechenden Personen, stilistisch eindrucksvoll, etc.?) und gegebenenfalls auf die Illustrationen geachtet wird. Auch die Aufmachung des Buches (Ist das Cover ansprechend, passt es zum Buch?) wird bewertet.

**Lesen in D.:** Wie finden die 25 Mitglieder der JuBuCrew zu einer gemeinsamen Entscheidung für eines der vielen nominierten Bücher?

**E. Böker:** Bereits zwei Monate vorher überlegen wir das erste Mal, welche Bücher wir für unsere Nominierung in Erwägung ziehen. Dann werden diese Bücher gezielt von möglichst allen Mitglie-dern gelesen, damit wir ein großes Spektrum an Meinungen haben. Einen Monat vor der Entschei-dung überarbeiten wir diese Liste noch einmal. Nehmen eventuell Titel hinzu oder streichen ande-re, die wir doch nicht als geeignet betrachten. Die Entscheidung erfolgt nach langen Diskussionen. Es sollte ein Titel sein, der möglichst allen in der Gruppe gefällt.

**Lesen in D.:** Die Jugendjury entscheidet sich für Bücher, über die sich die „übrige“ Jury immer wieder überrascht zeigt. Im Jahr 2005 habt ihr zum Beispiel das Buch von Haruki Murakami „Kafka am Strand“ nominiert, ein literarisch sehr anspruchsvoller Roman, bei dem die wenigsten an so genannte „Jugendliteratur“ denken würden. Wie ist es umgekehrt, könnt ihr die Entschei-dungen für die Sparten Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch nachvollziehen oder seid auch ihr oft erstaunt über Entscheidungen der „Erwachsenen“?

**E. Böker:** Auf jeden Fall gibt es auch in der Auswahl der Erwachsenen-Titel, die wir keineswegs nominiert oder gar ausgezeichnet hätten. Einer dieser Titel ist „Schneeweiß und Russenrot“. Kein Jugendlicher aus der Jugendjury hat meines Wissens diesen Titel zu Ende gelesen. Alle anderen Titel in der Sparte Jugendbuch standen auch auf unserer Präferenzliste und waren in den sechs Jugendjurys meines Wissens alle auch in der engeren Auswahl. Die anderen prämierten Titel sind so weit ich sie kenne hervorragende und preiswürdige Bücher.

**M. Hamm:** Ich finde, manchmal können die Erwachsenen nicht so gut einschätzen, was Kinder- und was Jugendbuch ist.

**Lesen in D.:** Was lässt sich bei der Tätigkeit als Jurorin in der JuBuCrew lernen?

**E. Böker:** Die Arbeit in der Jugendjury ist für mich eine große Bereicherung. Die wöchentlichen Diskussionen über Literatur mit anderen Lesefreudigen ermöglichen mir neue Perspektiven auf Bücher. Auch eine gute Begründungsstrategie für oder gegen ein Buch habe ich gelernt.

**Lesen in D.:** Die Jugendlichen der sechs Leseclubs, die zur Jugendjury des Deutschen Jugendlite-raturpreises gehören, lesen gerne und können in kurzer Zeit ein Buch lesen und bewerten. Lese-schwache Jugendliche werden über eure Entscheidungen nicht repräsentiert. Habt ihr eine Idee, wie auch die Meinung von eher leseungeübten Jugendlichen mit einfließen könnte?

**M. Hamm:** Man könnte sie fragen, warum sie welches Buch gelesen haben. Denn dann sieht man, welche Bücher die ansprechen, die nur das lesen, wovon sie etwas erwarten. Denn wir lesen eigentlich alles, weil es für uns oft so ist, dass man ein langweilig aussehendes Buch liest, was dann doch gut ist.

**E. Böker:** Auch leseschwächere Jugendliche kommen manchmal in die Jubu-Crew und arbeiten in der Gruppe mit, bekommen Lust am Lesen, werden immer geübter und werden schließlich zu Viellesern.

1. ***Kreuzen Sie an:***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | ***Richtig*** | ***Falsch*** | ***Kommt im Text nicht vor*** |
| 1. In der JuBu Crew arbeiten neunzehn Mitglieder. |  |  |  |
| 1. Die Jugendlichen hoffen auf eine gute Note im Literaturunterricht. |  |  |  |
| 1. Elisabeth liest nur deutsche und Meike vor allem englische Bücher. |  |  |  |
| 1. Die Jugendjury verleiht zur Frankfurter Buchmesse ihren eigenen Preis. |  |  |  |
| 1. Die Bücher werden von den Jugendlichen nach strengen, einheitlichen Kriterien bewertet. |  |  |  |
| 1. Elisabeth hat sehr gut gelernt, wie man über Bücher diskutiert. |  |  |  |
| 1. Auch leseungeübte Jugendliche arbeiten manchmal in der Jury mit. |  |  |  |

***2 . Kreuzen Sie die Satzergänzung an, die dem Inhalt des Interviews entspricht!***

1. Jugendliche bewerten Jugendbücher, weil …
2. sie diese ja auch selbst lesen.
3. Erwachsene das nicht so gern tun.
4. das sonst keiner macht.
5. die Autoren das ausdrücklich wünschen.
6. Für die jungen Juroren ist es vor allem interessant…
7. die Schriftsteller kennen zu lernen.
8. sich selbst in ihrem Urteil zu testen.
9. sich mit anderen über die gelesenen Bücher auszutauschen.
10. kostengünstig an die neuesten Bücher heranzukommen.
11. Jede der sechs Jugendbuchjurys
12. liest alle Bücher von der Präferenzliste.
13. erstellt eine Liste von guten Büchern.
14. schlägt 15 Bücher für den Jugendliteraturpreis vor.
15. nominiert ein Buch und zwei als Reserve für den Preis.
16. Mitglieder der Göttinger Jurygruppe…
17. arbeiten u.a. im Buchhandel mit.
18. einigen sich auf ein Buch des Monats.
19. nehmen am Vorlesewettbewerb teil.
20. lesen mindestens ein Buch pro Monat.
21. Ein für die Nominierung ausgewähltes Buch
22. wird niemals allen Jugendlichen gefallen.
23. darf nicht langweilig sein.
24. sollten möglichst alle JuBu Mitgliedern gut finden.
25. sollte ein großes Spektrum an Themen berühren.
26. Manchmal wählen die Jugendlichen Bücher aus, die…
27. den Erwachsenen gar nicht gefallen.
28. man nicht direkt zur Jugendliteratur zählt.
29. eigentlich zur Sparte der Kinderliteratur gehören.
30. dann überraschend zu Bestsellern wurden.
31. Die Entscheidungen der Erwachsenen- und der Jugendlichenjury
32. stimmen meistens überein.
33. sind oft sehr gegensätzlich.
34. sind nicht immer nachvollziehbar
35. sind sehr transparent.
36. Die Arbeit als Jurorin in der JuBuCrew
37. bietet den Jugendlichen sehr gute Jobaussichten.
38. gibt Lesefreudigen die Möglichkeit, etwas Geld zu verdienen.
39. gibt die Möglichkeit, mit anderen über Literatur zu diskutieren. führt dazu, dass sie selber poetische Texte schreiben