

SANDRA FOLIE

Von Grimms Märchen bis Houellebecq oder alt, weiß, männlich – ein Wiener Literaturkanon für Schüler/innen

Internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und PIRLS zufolge lesen österreichische Schüler/innen weder gern noch besonders oft oder gut. Nachdem die Einführung der Zentralmatura im Schuljahr 2014/15 Ängste schürte, dass die Literatur gänzlich aus dem Unterricht verschwinden könnte, gab Wiens (damalige) Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl eine allgemein verbindliche Leseliste für Schüler/innen in Auftrag. Mit dem rund 200 Werke umfassenden Ergebnis beschäftigt sich dieser Beitrag. Nach einer Erörterung jener Gründe, die zur Initiierung der Liste geführt haben, wird durch eine intersektionale Analyse mit Fokus auf die Geschlechterverteilung und Herkunft der Autor/innen und literarischen Protagonist/innen die stereotypenreproduzierende Gefahr eines Literaturkanons aufgezeigt, dessen Durchschnittspublikationsjahr im frühen 19. Jahrhundert liegt und dessen Werke hauptsächlich von weißen Männern stammen.

Schlüsselwörter: Leseliste, Literaturkanon, Geschlecht, Intersektionalität, Weltliteratur

„Ein Kanon ist ein *normatives* Instrument, das nicht nur feststellt, was ist, sondern vorschreibt, was sein soll.“ (ASSMANN 1992: 112)

1 Der Auslöser: Das drohende Verschwinden des Literaturunterrichts

Internationale Bildungsvergleichsstudien zeigen, dass die Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen höchstens moderat ausfällt. Das bekannteste Beispiel stellt die PISA (*Programme for International Student Assessment*)-Studie dar, deren Schwerpunkt 2018 bereits zum dritten Mal auf dem Lesen als „Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (BMBWF 2019) lag. Dass die getesteten 15/16-Jährigen nicht mehr (wie noch im Jahr 2000 und 2009) statistisch signifikant unter dem OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*)-Schnitt lagen, ist weniger auf deren bessere Leistungen als auf die Abnahme der Lesekompetenz in anderen Staaten zurückzuführen (vgl.

Tab. 1). Jede/r zweite Jugendliche gab an, nur zu lesen, wenn es sein müsse (53% – im Vergleich zu 41% im Jahr 2000) und über ein Drittel betrachtet Lesen gar als Zeitverschwendung (35% – im Vergleich zu 28% im Jahr 2000) (vgl. SUCHAŇ/HÖLLER/WALLNER-PASCHON 2019: 65). Die Leistungsstudie PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), an der sich Österreich bislang dreimal (2006, 2011 und 2016) beteiligte, zeigt für die Zehnjährigen am Ende der Grundschule zwar eine deutlich höhere Lesebegeisterung und -frequenz, diese bezieht sich jedoch insbesondere auf das außerschulische Leseverhalten und schlägt sich darüber hinaus kaum in der – insgesamt nur durchschnittlichen – Leseleistung nieder (vgl. WALLNER-PASCHON/ITZLINGER-BRUNEFORTH/SCHREINER 2017: 66). Obgleich sich die Ergebnisse nach dem Abwärtstrend von 2006 bis 2011 – ähnlich wie bei PISA – wieder verbessert haben, weist Österreich im internationalen Vergleich einen eher geringen Anteil an leistungsstarken Leser/innen auf. Die sogenannte Spitzengruppe liegt konstant unter dem europäischen Mittelwert (vgl. Tab. 1).

Ergebnisse Lesekompetenz	PIRLS			PISA		
	2006	2011	2016	2000	2009	2018
Gesamtpunkte (Mittelwert Vergleichsländer ^a)	538 (540)	529 (545)	541 (540)	492 (500)	470 (493)	484 (487)
Spitzengruppe ^b (MW)	8% (10%)	5% (11%)	8% (12%)	7% (9%)	5% (7%)	7% (9%)
Risikogruppe ^c (MW)	16% (17%)	20% (15%)	16% (18%)	20% (18%)	28% (19%)	24% (23%)

Tab. 1: Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen in PIRLS und PISA

a Der in Klammern angeführte Mittelwert (MW) der Vergleichsländer bezieht sich bei PIRLS auf die teilnehmenden EU-Länder und/oder Nachbarländer Österreichs, die sich strukturell (vgl. BIP pro Einwohner/in, Kaufkraft) nicht wesentlich von Österreich unterscheiden; bei PISA auf die teilnehmenden OECD-Länder. Für eine detaillierte Auflistung der Vergleichsländer in den jeweiligen Erhebungsjahren siehe die Ergebnisse von PIRLS 2006, 2011 und 2016 sowie PISA 2000, 2009 und 2018. URL: <https://www.bifie.at/system-schule/internationale-studien/> [03.02.2020].

b Die Spitzengruppe umfasst jene leistungsstarken Schüler/innen, die eine der höchsten Lese-Kompetenzstufen – bei PIRLS Level 4 (mind. 625 Punkte) und bei PISA Level 5 (mind. 626 Punkte) oder 6 (mind. 698 Punkte) – erreichen.

c Die Risikogruppe umfasst jene leistungsschwachen Schüler/innen, die eine der niedrigsten Lese-Kompetenzstufen – bei PIRLS (weniger als 474 Punkte) wie auch bei PISA (weniger als 407 Punkte) Level 1 und darunter – erreichen.

Es konnte bereits aufgezeigt werden, dass Lesekompetenz nicht nur von der Häufigkeit, sondern auch von der Art der Lektüre abhängig ist und „sich die Textsorten, die Kinder außerhalb der Schule lesen, qualitativ unterscheiden“ (ebd.) können. In Österreich lesen gerade einmal 15 Prozent (im Vergleich zu 44% im EU-Raum) der Schüler/innen in der vierten Volksschulklasse wöchentlich längere literarische Texte. Sie haben im Unterricht somit wenig „Gelegenheit, literarische Erfahrungen mit längeren Texten zu machen und dadurch ihre Lesemenge zu erweitern“ (ebd. 91). Diese in der Auswertung der Studien nicht näher erläuterten ‚literarischen Erfahrungen‘, die als abhängig von der Qualität, Literarizität und Länge der Texte betrachtet werden, weisen bereits auf die wechselseitige Beeinflussung von Lese- und literarischer Kompetenz hin: Erstere stellt nicht nur eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, dass aus der Begegnung mit einem Text überhaupt „eine literarische Auseinandersetzung wird“ (KEPSEK/ABRAHAM 2016: 76), sondern kann und sollte womöglich auch an literarischen Texten erprobt und geschult werden. Petra Eisenstecken beanstandet, dass durch eine seit Mitte der 1980er Jahre in der Leseförderung praktizierte Form der Leseanimation, die vor allem auf die individuellen Vorlieben der Kinder setzt, „das eigentliche literarische Lesen etwas vernachlässigt“ (EISENSTECKEN 2013: 404) worden sei. Sie spricht sich folglich dafür aus, dass im Leseunterricht „bereits ab der ersten Grundschulklasse“ (ebd.) literarische Texte eingebaut werden. Darunter versteht sie in erster Linie „Märchen, Fabeln, Sagen, Gedichte mit und ohne Reim“ und nicht „Easy Reader, aktuelle Kinder- und Jugendbücher, Sachbücher, Comics, Filmbücher, Kinderzeitschriften“ (ebd.). Diese Aussage verdeutlicht, dass die Diskussion über Klassizität vs. Trivialität von Texten noch keineswegs abgeschlossen ist. Dass Kinder- und Jugendliteratur „an der Wende zum 21. Jh. zur kanonwürdigen Schullektüre“ (STUCK 2013: 189) gehört, scheint nicht ganz so unumstritten zu sein, wie die österreichischen Lehrpläne, zumindest bis zur Oberstufe, nahelegen.¹

1 Diese sehen für die Volksschulen neben der Lektüre von dramatischen Szenen, Erzählungen, Märchen, Fabeln und Sagen, Kinderlyrik, Reimen, Gedichten und Umweltgeschichten, zumindest für die 1. und 2. Schulstufe, auch die „Einbeziehung von Privatlektüre“ (LEHRPLAN VS 2003: 6) vor. Die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen (NMS) und der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) geben an, dass Schüler/innen „[p]ersönliche Zugänge zu literarischen Texten finden [sollen], im Besonderen aus der Kinder- und Jugendliteratur“ (LEHRPLAN NMS 2018: 32–34; LEHRPLAN AHS 2020: 52–53). Erst in der Oberstufe wird dieses Genre durch „ästhetische[-] Texte[-] aller Medienformate“ (LEHRPLAN AHS 2020: 119) ersetzt.

Während die statistisch signifikanten Knicke nach unten in PISA 2009 und PIRLS 2011 (vgl. Tab. 1) vor allem Ängste im Hinblick auf die mangelnde Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen schürten, geriet mit der bevorstehenden Einführung der Zentralmatura 2014/15 verstärkt die Art der Lektüre bzw. das drohende Verschwinden des Literaturunterrichts in den Blick. Das rührt vor allem von der Gleichsetzung der allgemeinbildenden (AHS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS) her. Obgleich der Literaturunterricht in den AHS eine ungleich größere Rolle spielt als in den BHS, absolvieren die Schüler/innen im Fach Deutsch dieselbe schriftliche Zentralmatura. Das hat zur Folge, dass eine „[s]pezifische Werkkenntnis („Literaturkanon““ (APA 2016) nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Die Prüfungskandidat/innen wählen aus drei Aufgabenpaketen, von denen nur eines eine literarische Fragestellung enthalten muss (vgl. ebd.). Literatur ist im Rahmen der Reifeprüfung folglich abwählbar geworden.

Vor diesem Hintergrund ist die Polemik des Philosophen Konrad Paul Liessmann *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung* (2014) zu verstehen, in der er prophezeit, dass „[n]ach einigen Jahren kompetenzorientierten Unterrichts [...] die bedeutendsten Werke der Weltliteratur [...] zu Fremdwörtern geworden sein“ (LIESSMANN 2014: 53) werden. Der literarische Text, an dem allenfalls noch bestimmte Lesekompetenzniveaus erarbeitet und überprüft würden, interessiere an sich überhaupt nicht mehr (vgl. ebd.: 76). Ähnliche Bedenken wurden von Seiten der Literaturdidaktik bereits im Hinblick auf die Einbeziehung literarischer Texte bei PISA vorgebracht. Die Beispielaufgaben würden „einem rein werkimmanenten Verstehensansatz [folgen] und [...] historische und kulturelle Hintergründe vollkommen aus[blenden]“ (KEPSEK/ABRAHAM 2016: 76). Solch eine Ausblendung des Entstehungskontexts wurde bei der Generalprobe der Zentralmatura im Fach Deutsch im Mai 2014 evident, im Zuge derer die Maturant/innen einen Text (*Die Schnecke*, 1947) des Dichters Manfred Hausmann vorgelegt bekamen, ohne dass dessen Nähe zu nationalsozialistischen Ideologemen thematisiert worden wäre. Die österreichische Interessengemeinschaft *IG Autorinnen Autoren* übte heftige Kritik an der Auswahl dieser Kurzgeschichte über einen Gärtner, der zwar die Schönheit der Schnecke erkennt, sich aber doch zur Vernichtung des Schädlings entschließt. Es handle sich dabei um eine „Parabel zur Rechtfertigung des Holocausts“ (Ruess in BRÜHL 2014). Liessmann legt nahe, dass „die Kritik der Auswahl dieses einen Textes“ noch zu kurz greife und es darüber hinaus das „Prinzip dieser Art von kompetenzorientierter Prüfung an sich“ zu kritisieren gelte:

Dass literarische Texte offenbar nur mehr als Anlassfall für modische [hier: ökologische, SF] Themenstellungen benutzt werden, dass es als fortschrittlich gilt, dazu drittklassige Autoren [...] zu verwenden, dass niemand einen Gedanken daran verschwendet, was es bedeutet, wenn für eine Reifeprüfung aus dem Fach Deutsch die grundlegenden Kenntnisse der deutschsprachigen Literatur als entbehrlich, ja hinderlich gelten [...].“ (LIESSMANN 2014: 90)

Die Erstklassigkeit von Texten – ihr literarischer Wert – wird dabei als in den Werken selbst angelegt betrachtet:

Wer es mit der vielbeschworenen Lesekompetenz ernst meint, muss die Rückkehr der Literatur in den Unterricht fordern; das öffentliche Nachdenken und die Diskussion über einen verbindlichen Kanon europäischer und außereuropäischer Werke, deren Lektüre allen Höheren Schulen empfohlen werden könnte, würde mehr Aufmerksamkeit und Leselust bewirken, als alle Leichtlesehbücher, Lesetests und Lesedidaktiken zusammen. (Ebd.: 148).

Eine altbewährte, wenn auch selten mit ‚Leselust‘ assoziierte Methode, um einen verbindlichen Kanon durchzusetzen, stellt die Lektüreliste dar, die insbesondere bei „institutionell festgeschriebener Prüfungsrelevanz“ (STUCK 2013: 192) stabilisierend wirkt. Wiens damalige Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl gab solch eine „allgemein[e] und verbindlich[e]“ Leseliste in Auftrag, da „[...] man [...] auch Standardwerke gelesen haben [muss], um in der Bildungsgesellschaft mitreden zu können“ (APA 2015a).² Einen verbindlichen, in den Lehrplänen vorgegebenen Lektürekanon gab es an österreichischen Schulen allerdings seit Jahrzehnten nicht mehr. In der Fassung des Lehrplans für Gymnasien 1978 wurden zwar noch einige ‚große Namen‘, Epochen, Strömungen und Gattungen benannt, die konkrete Werkauswahl aber bereits größtenteils den Lehrenden überlassen (vgl. DONNENBERG 1990: 144–146). Ähnlich wie in der unentschieden wirkenden Forderung Liessmanns, der von einem „verbindlichen Kanon“ spricht, der „empfohlen werden könnte“ (LIESSMANN 2014: 148), wurde von Seiten des Stadtschulrats betont, dass es sich bei der an alle Wiener Schulen ausgesendeten allgemein verbindlichen Liste um „explizite Empfehlungen“ (APA 2015b) handle. Ihre Verbindlichkeit bestehe nicht darin, dass „jedes Kind alle Bücher lesen müsse – sondern dass

² Es entbehrt, wie ein/e *Presse-Leser/in* online kommentierte, nicht einer gewissen Ironie, dass Brandsteidl, die nach der Aufregung um die Generalprobe der schriftlichen Zentralmatura noch verlaublich war, dass es Dummheit sei oder sogar an Boykott grenze, „wenn der Text eines Nazi-Dichters unrelativer Prüfungsstoff ist“ (APA 2015a), „stolz eine Leseliste“ an alle Wiener Schulen versandte, „auf der u. a. Knut Hamsun zu finden ist – ein klar deklarierter Anhänger des Naziregimes“ (FIZLIPUZLI in APA 2015b).

die Liste bei jedem Lehrer ankommen müsse“: „Lehrer könnten diese entweder für den Unterricht verwenden oder auch ihren Schülern zum Lesen ans Herz legen“ (ebd.). Es darf bezweifelt werden, dass eine rund 200 Werke umfassende Liste (vgl. Tab. 2 im Anhang), die zwar verbindlich geheißen wird, de facto jedoch keinerlei Verbindlichkeit besitzt, geeignet ist, um einen „gewisse[n] Stock an Literaturerfahrung“ (APA 2015a) zu generieren und die verpflichtende Kenntnis „gewisse[r] Standardwerke“ (ebd.) durchzusetzen; zumal diese in der Zentralmatura nur optional abgefragt werden dürften.

2 Die Lösung: Der (un)verbindliche Lektürekanon

Die im Februar 2015 an alle Wiener Schulen verschickte Leseliste wurde von einer aus drei Männern – Gerhard Ruiss (Vorsitzender IG Autorinnen Autoren), Heinz Sichrovsky (NEWS-Kulturchef, Moderator „erLesen“ ORF III) und dem emeritierten Universitätsprofessor Herbert Zeman (Germanist, Universität Wien) – bestehenden Jury erarbeitet und von einem Expert/innen-gremium österreichischer Autor/innen – Arno Geiger, Maja Haderlap, Elfriede Jelinek, Robert Menasse, Christine Nöstlinger und Gerhard Roth – unterstützt. Deren Mitspracherecht fiel mit nur drei Literaturempfehlungen pro Person jedoch gering aus. Die Initiatoren der Leseliste eint, außer ihrer Fachexpertise und ihrem öffentlichen Tadel der Deutsch-Zentralmatura (vgl. SICHROVSKY 2018: 28–34), ihre kritische Haltung gegenüber geschlechtersensibler Sprache. Ruiss bezeichnet sich selbst als einen „radikalen Gegner des Binnen-I“ (Ruiss in BRÜHL 2015) und Zeman verfasste, gemeinsam mit vier weiteren Wissenschaftler/innen, einen offenen Brief zum Thema ‚Sprachliche Gleichbehandlung‘, der an die damalige Bildungs- und Frauenministerin Gabriele Heinisch-Hosek und den damaligen Wissenschafts- und Wirtschaftsminister Reinhold Mitterlehner adressiert war. Darin forderten die Verfasser/innen und ca. 800 Mitunterzeichnende, zu denen neben Liessmann auch Sichrovsky gehörte, schriftliche „Verunstaltungen“ wie das Binnen-I (z. B. StudentInnen) „aus dem Schreibgebrauch zu eliminieren“ (GLANDER et al. 2014: 2) und darüber hinaus auch auf ausweichende Formulierungen und Ersatzformen (z. B. Studierende) zu verzichten.³

3 Eine Stellungnahme, unterzeichnet von mehr als 124 Mitarbeiter/innen des Instituts für Germanistik der Universität Wien, erging ebenfalls an die damaligen Bundesminister/innen Heinisch-Hosek und Mitterlehner. Darin wenden sich die Unterzeichnenden explizit gegen den offenen Brief und treten für geschlechtergerechte Schreibweisen ein (vgl. AHLERS et al. 2014).

In Anbetracht dieser geteilten Ablehnung geschlechtersensibler Sprache, überrascht es nur wenig, dass die von Ruiss, Zeman und Sichrovsky zusammengestellte Lektüreliste im Hinblick auf das Geschlecht der Autor/innen nicht besonders ausgeglichen ausfiel. Das Missverhältnis – gerade einmal 25 (zwölf Prozent) von insgesamt 201 Titeln⁴ wurden von Autorinnen verfasst – dürfte selbst jene bescheidenen Erwartungen enttäuschen, die sich an der ein Drittel Repräsentanz von Frauen⁵ orientieren, wie sie sich beispielsweise im Bereich der Literaturkritik hält (vgl. CLARK et al. 2018: 4, 16; SCHUCHTER 2019). Im Gegensatz zu der, auf die Gegenwartsliteratur fokussierten Literaturkritik richtet sich die Lektüreliste traditionell stärker an älterer Literatur aus, was insbesondere mit den Lehrplänen für die AHS Oberstufe harmoniert, in denen ästhetische Texte aus allen literarischen Epochen seit der Antike vorgesehen sind. Diese literaturgeschichtliche Ausrichtung erschwert die Parität im Syllabus, da es für Frauen lange Zeit ungleich schwerer war zu publizieren und bis heute nur wenige Autorinnen Eingang in einen schulischen Literaturkanon gefunden haben. Darüber hinaus läuft ein stark historisch ausgerichteter Literaturunterricht auch Gefahr, überholten Geschlechterrollenbildern und Rassismen mehr Raum zu geben als „den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft“ (LEHRPLAN AHS 2020: 118), die ebenfalls im Lehrplan für den Pflichtgegenstand Deutsch der AHS-Oberstufe verankert sind. In einem Berichtsentwurf des Europaparlaments über die Beseitigung von Geschlechterstereotypen in der EU wurde darauf hingewiesen, dass Medien, in denen traditionelle Geschlechterrollen vorherrschen, wesentlich zu Stereotypisierungen beitragen. Gerade Schulen seien in der Verantwortung, Schulungsprogramme und Unterrichtsmaterialien bereitzustellen, die dazu beitragen, Geschlechterstereotype abzubauen (vgl. LIOTARD 2012: 9). Spätestens seit der Thienemann-Verlag angekündigt hatte, „veraltete und politisch nicht mehr korrekte Begrifflichkeiten“ (GREINER 2013) aus

4 Die Zahl 201, die hier für Zählungen (100 Prozent) herangezogen wurde, entspricht der Gruppierung der Werke von Ruiss, Zeman und Sichrovsky. Sie haben jedoch gelegentlich zwei Werke, wenn diese vom selben Autor/ von derselben Autorin stammen und aufeinander folgen (z. B. Homers *Illias* und *Odysee*, Twains *Die Abenteuer des Tom Sawyer* und *Die Abenteuer des Huckleberry Finn*), zu einem Eintrag zusammengefasst. Darüber hinaus gibt es in der Liste Mehrfachnennungen, z. B. werden Homers *Illias* und *Odysee* oder das *Nibelungenlied* einmal für die Unterstufe (in Form vereinfachter Nacherzählungen) und ein zweites Mal für die Oberstufe (im übersetzten Original) empfohlen.

5 Das eine Drittel bezieht sich dabei sowohl auf den Anteil an Autorinnen, deren Bücher von der Literaturkritik besprochen werden, als auch auf den Anteil an Literaturkritikerinnen, die diese besprechen.

Kinderbüchern zu entfernen, war neben dem Umgang mit Sexismen auch jener mit Rassismen in deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur ein öffentlichkeitswirksames Thema. Während sich konservative Literaturkritiker wie Ulrich Greiner über diese Form der „Zensur oder Fälschung“ (GREINER 2013) eschauffierten, machte die neunjährige Ishema Kane in ihrem Leserinnenbrief an *Die Zeit* auf etwas aufmerksam, das in der sogenannten N-Debatte oft unterging: Die Definitionsmacht darüber, was rassistisch ist, sollten ausschließlich jene besitzen, die davon betroffen sind (vgl. MAYR 2013). Selbst wenn man sich wie Peter Turrini gegen Korrekturen an literarischen Werken, wie die Ersetzung des ‚Negerkönigs‘ in Pippi Langstrumpf durch den ‚Südseekönig‘, ausspricht, scheint die Frage, „warum man mit allergrößter Fixiertheit an alten Kinderbüchern hängen muss“, wo es doch „hervorragende neue [gibt]“ (Turrini in SICHROVSKY 2018: 171) berechtigt – ein Punkt, der auch von einigen Leser/innen, die den *Standard*-Artikel über die ausgesendete Literaturliste kommentierten, aufgegriffen wurde (vgl. APA 2015c). Die Kommentare reichen von eher allgemeinen Anmerkungen, dass die Liste „mutlos, fad, verstaubt, von gestern“ (DASMUSSICHLÖSWERDEN in ebd.) sei, bis hin zur konkreten Kritik daran, dass sich „[a]uffallend wenig jugendbezogene Literatur“ (GAGARIN1961 in ebd.) und dafür „viel zu viel deutschsprachige Literatur und viel zu wenig aktuelles [sic] und viel zu wenig Avantgarde bzw. innovatives [sic.“ (MEIN KOMISCHER LÄPPI in ebd.) darin finden lasse. Ein/e Kommentator/in machte sich sogar die Mühe, das durchschnittliche Verfassungsjahr zu überschlagen, das „bei den Büchern bis 10 Jahren anno 1817 [liegt], bei den Büchern der Unterstufe anno 1805, bei den Büchern der Oberstufe anno 1812“ und „bei allen Büchern zusammen anno 1811“ (XX1XX in ebd.).

Da die vom Stadtschulrat beauftragte Liste kommentarlos ausgesandt wurde, kann über die Gründe der Literaturauswahl nur spekuliert werden. Der Umstand, dass die Liste unkommentiert blieb, stellt jedoch ein starkes Statement dar. Schließlich wird dadurch impliziert, dass die Liste bzw. die darauf angeführten Werke ‚für sich selbst sprechen‘ und keiner Erklärung bedürfen. Wiederum liefert Liessmann in seiner Streitschrift gegen die *Praxis der Umbildung* eine Argumentation, die auch für die Rechtfertigung der Lektüreliste plausibel erscheint:

Wir sind zu feige geworden, um uns noch zu geistigen Inhalten zu bekennen, die einen Wert an sich darstellen [...]. Aus der vielleicht nur vordergründig toleranten Haltung, nur niemanden auszuschließen, keine Denkform und keine Literatur, keine Kultur und keine Religion, keine Lebensweise und keine Meinung, aus dem Versuch, alles und alle zu inkludieren, wird auch verständlich, warum Inhalte aus den Lehrplänen verschwinden müssen: Denn natürlich kann man nicht alles

wissen, und wer [...] davon ausgeht, dass es Erkenntnisse und Werke gibt, die aufgrund ihres Eigenwerts vorrangig behandelt werden müssen, kann sich der Frage nach einem Kanon, nach dem Rang und Stellenwert wissenschaftlicher Forschungen und künstlerischer Produktionen nicht entziehen. (LIESSMANN 2014: 57)⁶

Ruiss, Sichrovsky und Zeman haben im Prinzip genau das gemacht, wozu Liessmann hier auffordert: Sie haben „Inhalte ausgewählt, gewichtet und bewertet“ (ebd. 124) und damit der auf Inklusion und Diversität setzenden „nackte[n] Ideologie“ (Roth in SICHROVSKY 2018: 35) und dem „Ausverkauf Europas“ (Zeman in ebd.: 34) abgeschworen. Diese deterministische Argumentationslinie der Expert/innen, die auch einige der online kommentierenden Zeitungsleser/innen vertreten, erweckt den Anschein, als stünde auf der einen Seite „gendergerechte, politisch Korrekte [sic], linke Literatur“ (GERHARD56 in APA 2015c) und auf der anderen ‚der Kanon‘, „abseits des gutmenschlichen P[olitical]C[orrectness]-Mainstream“ (APFELSYS in APA 2015b). Dadurch wird eine politisch aufgeladene Entweder-oder-Situation konstruiert: entweder Bücher, die allen Identifikationspotentiale anbieten, oder aber gute, hochliterarische, exklusive Literatur. Die Verfechter/innen eines ‚klassischen‘ schulischen Literaturkanons lasten Bildungsvergleichsstudien wie PISA und der Zentralmatura an, nicht nur zu messen, sondern vor allem auch vorzuschreiben (vgl. LIESSMANN 2014: 14), unterschlagen aber, dass es sich bei der Lektüreliste als einem „verbreitete[n] Typ des schulischen Kanons“ (STUCK 2013: 192) ebenfalls um „ein *normatives* Instrument [handelt], das nicht nur feststellt, was ist, sondern vorschreibt, was sein soll“ (ASSMANN 1992: 112).

Die chronologisch aufgebaute Lektüreliste gliedert sich in drei unterschiedlich umfangreiche Bereiche: „Standardwerke für unter 10-Jährige“ (zehn Titel, davon fünf von Autorinnen), „Empfehlungen für die Unterstufe“ (31 Titel, davon fünf von Autorinnen) und „Empfehlungen für die Oberstufe/Standardwerke“ (160 Titel, davon 15 von Autorinnen) (vgl. Tab. 2 im Anhang). Mittels einer intersektionalen Analyse⁷ mit Fokus auf die Geschlechterverteilung und die

6 Das Zitat liest sich wie ein Echo der 24 Jahre zuvor publizierten Aussage des Germanisten Johann Holzner: „Aus einem ‚Zuviel an Kultur‘ ergibt sich [...] am Ende ein ‚Zuwenig‘. Jedenfalls dann, so ist wohl zu ergänzen, wenn das Festhalten an einem kulturellen Pluralismus, der das Widersprüchlichste harmonisch einigt, als Ausweg aus dem Dilemma betrachtet wird: wenn beispielsweise das didaktische Prinzip regiert, die Kulturgüter möglichst aller Parteiungen nicht nur zu tolerieren, sondern gleichzeitig mitzuverehren. Wie immer in einem solchen Konnex ein Kanon aussieht: es ist in jedem Fall ein unheimlicher Kanon.“ (HOLZNER 1990: 134)

7 Der 1989 von der amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw geprägte Begriff

Herkunft der Autor/innen sowie auf den Zusammenhang von Geschlecht und Gattung wird im Folgenden verdeutlicht, welche problematischen Normvorstellungen sich hinter der vom Stadtschulrat ausgesendeten Liste verbergen.

2.1 Standardwerke für unter Zehnjährige und Empfehlungen für die Unterstufe

Im ersten Abschnitt der Liste für unter Zehnjährige, in der Märchen, Sagen und Kinderliteratur aus der arabischen Welt, Skandinavien, Deutschland und Österreich versammelt sind, ist das Geschlechterverhältnis der Autor/innen ausgewogen: Fünf Autorinnen stehen vier Autoren und einem Werk (*Tausend und eine Nacht*) mit unbekannter Urheber/innenschaft gegenüber. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen dieser, bei den Empfehlungen für die Unter- und insbesondere die Oberstufe nicht mehr vorhandenen Ausgewogenheit und den vertretenen Genres herstellen: Fast die Hälfte (elf) der insgesamt 25 von Autorinnen verfassten Titel auf der Lektüreliste gehören der marginalisierten und weiblich konnotierten Kinder- und Jugendliteratur an.⁸ Bis auf Else Lasker-Schülers Gedichte, die auf Empfehlung Elfriede Jelineks in die Liste aufgenommen wurden, findet sich keine Lyrik von Frauen. Die 32 angeführten Dramentexte stammen sogar ausschließlich von Männern und das, obwohl Österreich mit Jelinek eine seit den späten 1970er Jahren aktive und mehrfach ausgezeichnete Dramatikerin vorzuweisen hätte, die sich immer wieder zu hochaktuellen gesellschaftspolitischen Fragen – wie beispielsweise 2013 in den *Schutzbefohlenen* zur sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ – äußert.

Neben *Illias* und *Odyssee*, dem *Nibelungenlied* und Cervantes’ *Don Quijote* – bei dem sich ein/e Kommentator/in im *Standard* nachvollziehbarerweise fragt, ob dieser etwa „ungekürzt“ (CAPIVARA in APA 2015c)

Intersektionalität wird hier im Sinne einer Sensibilisierungsstrategie verwendet, die „auf Schnittmengen von Diskriminierungen [hier insbesondere jene von Geschlecht und Herkunft/Ethnizität, SF] aufmerksam [macht], für die Prozesshaftigkeit binärer Differenzlinien [sensibilisiert] und zudem die jeweiligen Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse [verdeutlicht], in die kategoriale Zuschreibungen eingebettet sind“ (KÜPPERS 2014).

8 Die elf Titel setzen sich folgendermaßen zusammen: Bei den Standardwerken für unter Zehnjährige: (1) Selma Lagerlöf: *Nils Holgersson*, (2) Astrid Lindgren: *Pippi Langstrumpf* und (3) *Karlsson vom Dach*, (4) Tove Jansson: *Winter im Mumintal* und (5) Christine Nöstlinger: *Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse*. Bei den Empfehlungen für die Unterstufe: (6) Marie von Ebner-Eschenbach: *Krabbambuli*, (7) *Das Tagebuch der Anne Frank*, (8) Christine Nöstlinger: *Rosa Riedl, Schutzgespenst*, (9) Joanne K. Rowling: *Harry Potter* (Bd. 1), (10) Cornelia Funke: *Tintenherz* und (11) Marie von Ebner-Eschenbach: *Dorf- und Schloßgeschichten* und *Neue Dorf- und Schloßgeschichten*.

gelesen werden soll⁹ – liegt der Schwerpunkt in der Unterstufe auf Klassikern der britischen, US-amerikanischen, französischen und deutschsprachigen Jugendliteratur des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, von *Robinson Crusoe* über *Winnetou* bis *Harry Potter*. Das mit 13 Titeln besonders stark vertretene 19. und frühe 20. Jahrhundert wird mit Ausnahme von Marie von Ebner-Eschenbachs Erzählung *Krambambuli* (1883) von männlichen Autoren dominiert, was in Anbetracht der vielen, aus dieser Periode überlieferten und nach wie vor zirkulierenden Jugendbuchtitel insbesondere englischsprachiger Autorinnen – genannt seien Louisa May Alcotts *Little Women* (1868/69)¹⁰ und Lucy Maud Montgomerys *Anne of Green Gables* (1908) – verwundert.

Beim Genre der Kinder- und Jugendliteratur fällt insgesamt auch das unausgeglichene Geschlechterverhältnis der Protagonist/innen in den Texten auf: Unter den acht von Frauen verfassten Titeln befinden sich lediglich drei – Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* (1945–48), Christine Nöstlingers *Rosa Riedl, Schutzgespenst* (1979) und Cornelia Funkes *Tintenherz* (2003) – mit einer weiblichen Heldin. Der umgekehrte Fall, dass ein männlicher Autor über ein Mädchen schreibt, ist nur mit einem, auf Vorschlag von Nöstlinger in die Liste aufgenommenen Titel – Kurt Kläbers (Pseud. Kurt Held) *Die rote Zora* (1941) – vertreten. Natürlich können sich Mädchen auch in Jungenfiguren hineinversetzen (und umgekehrt). Das Problem liegt vielmehr darin, dass Jungen dieses Identifikationspotential mit dem anderen Geschlecht seltener abverlangt wird; dass es immer noch häufig als unpassend wahrgenommen wird, wenn Jungen sogenannte ‚Mädchenbücher‘ lesen, aber Bücher mit männlichen Protagonisten für beide Geschlechter in Ordnung sind. Eine Leseerfahrung der Autorin und Übersetzerin Alison Anderson verdeutlicht die Gefahr solch eines Ungleichgewichts, das oft durch die Schule und andere gesellschaftliche Institutionen reproduziert wird:

9 Eine ähnliche Kritik äußert ein/e Leser/in in Bezug auf *Dracula*, das ‚im Original‘ als zu schwer für die Unterstufe eingeschätzt wird (vgl. JEHANE in APA 2015c). Dabei handelt es sich um ein generelles Manko der Liste. Obgleich Philologen an ihrer Erstellung mitwirkten, ist nur sehr selten angegeben, in welcher Ausgabe ein Werk zu lesen ist. Auf Angaben zu Übersetzungen wurde komplett verzichtet.

10 Im Zuge der Neuverfilmung des Romans (2019), die trotz beträchtlicher Einnahmen und exzellenter Kritiken kaum Preise erhielt, wurde bemerkt, dass *Little Women* wohl ein Männerproblem habe – und zwar nicht erst seit Kurzem. Der Roman begann in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ganz aus Schulleselisten zu verschwinden. In den 1990ern hatten ihn nur noch etwa 5 Prozent der amerikanischen öffentlichen Schulen auf ihrem Lehrplan. *Huckleberry Finn* wird hingegen an etwa 70 Prozent der amerikanischen High Schools gelehrt. (Vgl. GRADY 2020)

Ich erinnere mich, dass ich *Tom Sawyer* als Kind auf meiner Sommerleseliste hatte und es hasste; *Die Schatzinsel* sogar noch mehr. Diese Bücher hatten nichts mit mir zu tun. Bin ich also eine egoistische Leserin, die nur lesen kann, worauf sie sich bezieht? Gender-zentriert, wie so viele weiße männliche Leser? Aber diese Bücher wurden von meiner Schule, von der Gesellschaft, von der Welt im Allgemeinen vorgegeben, und die Botschaft war: Das ist die Welt, das ist der Kanon, gewöhne dich daran. (ANDERSON 2016: 14)¹¹

Wenn bedacht wird, dass sich die potentielle Leser/innenschaft an Wiener Schulen in etwa zur Hälfte aus Mädchen und Kindern/Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache zusammensetzt (vgl. EXPERTENRAT 2019: 32), stellt sich angesichts der vorgelegten Lektüreliste die Frage, warum ihre Ersteller voraussetzen, dass sich die äußerst heterogenen Wiener Schüler/innen mit mehrheitlich männlichen, *weißen* bzw. der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft angehörenden Kinder- und Jugendbuchhelden identifizieren. In einer von Sichrovsky in seiner Kolumne für die *Kronen Zeitung* wohlmeinend zitierten Aussage, deutet der ebenfalls Literaturempfehlungen zur Liste beistuernde Autor Gerhard Roth an, dass das Verschwinden der Literatur aus dem Deutschunterricht womöglich auch „vom hohen Prozentsatz zugewanderter Kinder“ herrühre, „für die deutschsprachige Literatur zu viel Lernmaterial bedeutet“ (Roth in SICHROVSKY 2018: 35). In einem Einwanderungsland wie Österreich, wo schulische Leistungen besonders stark vom sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund abhängen, liest sich die geforderte Aufstockung deutschsprachiger, kanonischer, größtenteils älterer und damit sprachlich schwieriger Literatur wie eine Zurechtweisung: „Das ist die Welt, das ist der Kanon, gewöhne dich daran“ (ANDERSON 2016: 14, Hervorhebung S.F.). Die hier im Fokus stehende Lektüreliste beinhaltet für die Grundschule und Unterstufe zwar nicht primär deutschsprachige Literatur¹², scheint sich aber an dem in die Jahre gekommenen, eurozentrischen Ideal einer ‚Weltliteratur für Kinder‘ nach dem Vorbild des französischen Komparatisten Paul Hazard (1932) zu orientieren, der neben europäischen ausschließlich US-amerikanische Titel empfahl und deshalb wiederholt kritisiert wurde (vgl. DODERER 1998,

11 Eigene Übersetzung. Original: „I remember having *Tom Sawyer* on my summer reading list as a child and hating it; *Treasure Island* even more so. These books had nothing to do with me. Am I an egotistical reader then, who can only read what she relates to? Gender-centric, like so many white male readers? But those books were assigned by my school, by society, by the world at large, and the message was, This is the world, this is the canon, get used to it.“

12 Neben 17 empfohlenen deutschsprachigen Titeln finden sich 13 englischsprachige (aus Britisch-Indien, England, Irland, Schottland und den USA), vier schwedische und drei französische Titel sowie ein arabisches, ein dänisches, ein griechisches und ein spanisches Werk.

O’SULLIVAN 2000). Die Unterrepräsentation der Literatur von/über Frauen und der Literaturen von Minderheiten, Migrant/innen und Autor/innen aus dem globalen Süden ist kein Unikum der Wiener Lektüreliste, sondern spiegelt ein generelles Forschungsdefizit wider: Der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur ist „weder von der feministischen Literaturwissenschaft noch von der Post-Colonial Theory, die sich beide um eine Ergänzung des Kanons bemühen, als wesentlicher Bestandteil eines erweiterten Literaturkanons eingestuft worden“ (KÜMMERLING-MEIBAUER 2003: 189).

2.2 Empfehlungen/Standardwerke für die Oberstufe

Die letzte und mit 160 Titeln umfangreichste Abteilung mit Empfehlungen/Standardwerken für die Oberstufe ist zugleich jene, welche die niedrigste Anzahl von Autorinnen aufweist: Den 145 von Männern verfassten Werken stehen gerade einmal 15 von Frauen gegenüber (neun Prozent) – zum Vergleich: Bei den unter Zehnjährigen war das Geschlechterverhältnis noch ausgeglichen und in der Unterstufe betrug die Autorinnenquote 23 Prozent. Es kann festgehalten werden, dass mit zunehmendem Alter der Leser/innen und höherem literarischem Niveau der Anteil der von Frauen verfassten Texte sinkt. Damit wird nahegelegt, dass es für Kinder und Jugendliche noch ein größeres kanonisches Angebot an von Frauen verfassten Texten gibt, spätestens ab der Oberstufe jedoch ‚richtige‘ Literatur, die in der Lektüreliste zu 91 Prozent von Männern stammt, gelesen werden sollte. Es ist auch bezeichnend, dass jene drei Autorinnen, die mit zwei Titeln auf der Lektüreliste vertreten sind – Astrid Lindgren, Christine Nöstlinger und Marie von Ebner-Eschenbach – alle dem Bereich der unter Zehnjährigen oder der Unterstufe und somit im weitesten Sinn der Kinder- und Jugendliteratur angehören. Hingegen werden von den 19 Autoren, von denen es mehr als ein Werk auf die Liste geschafft hat, keine für unter Zehnjährige und lediglich sechs für die Unterstufe empfohlen.¹³

Vergleichbare Ergebnisse liegen aus der genderorientierten Literaturkritikforschung vor. Obgleich Frauen insgesamt nur für ca. 30 Prozent der von Veronika Schuchter untersuchten 3420 Belletristik-Rezensionen in zwölf überregionalen Tages- und Wochenzeitungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz verantwortlich zeichnen, „kommen sie auf rund 66% der Kinder- und Jugendliteraturbesprechungen“, was bedeutet, „dass ein Viertel aller Besprechungen von Frauen in diesem Bereich erscheinen, während dieser für die Besprechungen von Männern mit nur 1,5% keine Rolle spielt“ (SCHUCHTER

¹³ Goethe ist mit vier Werken in der Liste vertreten, Schiller und Brecht mit je dreien. Von den restlichen 17 Autoren wurden je zwei Werke in die Liste aufgenommen.

2019). Auf der Lektüreliste finden sich für die unter Zehnjährigen und die Unterstufe ausschließlich Kinder- und Jugendbuchempfehlungen von Christine Nöstlinger, wohingegen sich die Autor/innen-Tipps auf Oberstufenniveau auf Arno Geiger, Maja Haderlap, Elfriede Jelinek, Robert Menasse, Gerhard Roth, Gerhard Ruiss, Heinz Sichrovsky und Herbert Zeman verteilen. Es lässt sich noch eine weitere Parallele zur Literaturkritik ziehen: So wie Männer zum Großteil Männer besprechen, empfehlen auch in der Lektüreliste Männer hauptsächlich Männer (15 von 18 empfohlenen Titeln), während Frauen keineswegs mehr Autorinnen (insges. drei) als Autoren (insges. neun) nennen. Schuchters Feststellung, dass die häufige Annahme, „je mehr Frauen es in der Literaturkritik gibt, umso mehr Autorinnen werden berücksichtigt“ (SCHUCHTER 2019), so nicht stimmt, sondern vielmehr ein höherer Anteil an Frauen zu mehr Ausgeglichenheit führt, bestätigt sich auch in der Zusammenstellung des Literaturkanons für Wiener Schüler/innen; ein Ergebnis, das sich mit Erkenntnissen aus der Sozialisations- und Rezeptionsforschung deckt:

Jungen und Mädchen wachsen mit einem männlich dominierten Kanon auf. Dem Bild des männlichen intellektuellen Autors im Geiste der Genie-Ästhetik steht kein weibliches Pendant auf Augenhöhe gegenüber, zumindest nicht im deutschsprachigen Raum [...]. Frauen sind von klein auf trainiert, männliche Perspektiven zu übernehmen, sowohl reale als auch fiktive. Sind sie es nicht nur gewöhnt [sic], Texte von Männern zu lesen, auch der spezifisch männliche Blick auf geschlechtsrelevante Themen und auf Frauen wird nicht als solcher markiert. Jungen und Männer hingegen werden kaum dazu geführt, eine andere als die eigene männliche Perspektive einzunehmen und mit sich selbst als Lesenden zu vereinen, was sich später in der Kritik und zuallererst bei der Textauswahl niederschlägt. (SCHUCHTER 2019)

Neben der exorbitant niedrigen Autorinnenquote unterscheidet sich die dritte Abteilung der Lektüreliste mit Empfehlungen für die Oberstufe durch ihre Gliederung in „Österreichische Literatur und Literatur in der Donaumonarchie“ (47 Titel, davon sieben von Autorinnen), „Deutsche und Schweizer Literatur“ (42 Titel, davon drei von Autorinnen) und „Weltliteratur“ (71 Titel, davon fünf von Autorinnen) – eine Aufteilung, die sich am AHS-Lehrplan für die Oberstufe orientiert, der vorgibt, dass ein „Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur“ gewonnen werden soll, wobei der „Schwerpunkt [...] auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen [ist]“ (LEHRPLAN AHS 2020: 117). Der österreichischen Literatur wird mit 47 Titeln (im Vergleich

zu 42 Titeln deutscher und schweizerischer Literatur) ganz klar solch ein besonderer Status eingeräumt, wenn auch, wie von mehreren online kommentierenden Leser/innen betont wird, dabei mindestens Heimito von Doderer (OSWALD VOM BERG & CHEMOTHERAPEUT in APA 2015c), Gernot Wolfruber (GAGARIN1961 & JAKE GITTES in APA 2015c) und Brigitte Schwaiger (GAGARIN1961 & BEOS in APA 2015c) vergessen worden seien. Zudem haben der Wiener Verlag *Das Vergessene Buch* (DVB) wie auch *Atelier*, *Droschl*, *Milena* und *Paul Zsolnay* in den letzten Jahren einige Werke ehemals berühmter österreichischer Autorinnen wie Maria Lazar, Marta Karlewis, Ilsa Barea-Kulcsar, Gina Kaus, Hermynia zur Mühlen oder Hilde Spiel wiederentdeckt und aufgezeigt, dass nicht alles, was aus der Literaturgeschichte hinausgeschrieben wurde, zurecht im literarischen Exil gelandet ist.

Wurden die Literaturen unterschiedlicher Länder und Sprachen bis zur Unterstufe, angeführt von deutsch- (17) und englischsprachigen Titeln (13), noch nebeneinander platziert, findet sich die fremdsprachige Literatur für die Oberstufe separiert in der Kategorie ‚Weltliteratur‘ gelistet. Diese Welt setzt sich aus vierzehn Publikationssprachen, angeführt vom Englischen (30 Werke) und Französischen (zwölf) zusammen, in denen auch die lediglich fünf inkludierten Autorinnen von Weltliteratur – Virginia Woolf, Patricia Highsmith, Sylvia Plath, Marguerite Duras und Toni Morrison – publizierten. Es scheint noch das alte und mittlerweile in Verruf geratene Konzept von Weltliteratur als einer „weißen, männlichen Angelegenheit“¹⁴ (DAMROSCH 2003: 16) zu dominieren. Sogar die Preisträgerinnen-Quote des Nobelpreises für Literatur ist höher und hätte sowohl für den Bereich der deutschen Literatur (Herta Müller, Nobelpreisträgerin 2009) als auch für jenen der Weltliteratur (u. a. Alice Munro, 2013; Doris Lessing, 2007; Nadine Gordimer, 1991) noch Inspirationen liefern können. Der Nobelpreis und die Lektüreliste haben neben der niedrigen Autorinnenquote auch ihre Unterrepräsentation nicht-weißer und nicht-europäischer Perspektiven gemeinsam. Sigrid Löffler attestierte der Schwedischen Akademie jedoch, „sich inzwischen von ihrem jahrzehntelangen gepflegten hegemonialen Eurozentrismus verabschiedet“ (LÖFFLER 2014: 17) zu haben:

Die Vergabe des Literaturnobelpreises an den Nigerianer Wole Soyinka signalisierte 1986 eine Öffnung ins Globale. Das Nobel-Komitee versteht sich seither zunehmend als Labor der neuen Weltliteratur, zeichnet immer mehr außereuropäische und migrantische Autoren aus ehemaligen Kolonien aus und hilft so, den mächtig anwachsenden, aber höchst fluktuierenden Gegenkanon der globalen Literaturen zu etablieren und im westlichen Bewusstsein zu verankern. (Ebd. 17f.)

14 Eigene Übersetzung. Original: „a white male affair“.

Die Titel auf der Lektüreliste verteilen sich bis auf wenige Ausnahmen wie Tadjib Salich (Sudan), Salman Rushdie (Britisch-Indien), Pablo Neruda (Chile) und Gabriel Garcia Márquez (Kolumbien) hingegen ausschließlich auf Literatur aus Europa und Nordamerika. Werden Geschlecht und Ethnizität der Autor/innen gemeinsam, in ihrer wechselseitigen Bedingtheit und Intersektionalität betrachtet, ergibt sich sowohl für die Lektüreliste als auch für die Nobelpreisträger/innen ein ernüchterndes Bild: Die afro-amerikanische Autorin Toni Morrison ist die einzige repräsentierte *woman of color*. Autorinnen des globalen Südens, von denen mit Gabriela Mistral (Chile) und der *weißen* südafrikanischen Autorin Nadine Gordimer immerhin zwei den Nobelpreis für Literatur erhielten, bilden nur eine der zahlreichen Leerstellen der Lektüreliste.

3 Ausblick: Ein dynamischer neuer Weltliteraturkanon für Schüler/innen

Auf das Argument, dass Toleranz nicht mittels Diktatur durchgesetzt werden könne (cf. Ruthner in SICHROVSKY 2018: 171) und, der Liste nach zu urteilen, wohl auch nicht sollte, ließe sich entgegenen, dass es umso gefährlicher ist, Intoleranz in Form eines überalterten, männlichen und tendenziell monokulturellen Literaturkanons institutionell zu reproduzieren. Dass sich solch ein Kanon nicht mehr diktatorisch durchsetzen lässt, wussten auch jene, die ihn erstellt und verabschiedet haben, weshalb aus der angekündigten allgemeinen Verbindlichkeit dann doch ‚nur‘ eine Empfehlung wurde. Ein verpflichtender Literaturkanon würde schließlich nicht nur den derzeitigen Erfordernissen der Zentralmatura im Fach Deutsch widersprechen, sondern auch neueren lese-/literaturdidaktischen Ansätzen zuwiderlaufen und in eine vor-kanonkritische Phase zurückführen. Auch die Begründung, dass eine vorgegebene Anzahl von Standardwerken wichtig wäre, um in bestimmten beruflichen und gesellschaftlichen Kreisen mitreden zu können, entspricht nicht (mehr) den Lebensrealitäten der meisten Menschen in Österreich. Im Hinblick auf die notwendige Revision des Literaturkanons gilt es, die bereits in den 1990er Jahren geäußerte Forderung zu berücksichtigen, dass der „Kanon als Institution auf die Stufe des Diskurses transformier[t]“ werden sollte, und zwar „an der Universität, an der Schule und in der Öffentlichkeit“ (DONNENBERG 1990: 138). Eine von drei ‚Experten‘ entworfene Lektüreliste wird diese Transformation im schulischen Bereich nicht bewerkstelligen können, zumal sich die Stufe des Diskurses, die im 21. Jahrhundert auch Dekolonisations- und Gleichbehandlungsbestrebungen einschließt, nicht im Alleingang und ‚ohne Kommentar‘ erklimmen lässt. Die Unkommentiertheit der gelisteten Werke stellt neben ihrer durchschnittlichen Publikation im frühen 19. Jahrhundert,

der eurozentrischen Ausrichtung und dem Geschlechterungleichgewicht einen weiteren, wenn nicht sogar übergeordneten Angriffspunkt dar. Die fehlende Erläuterung normalisiert die Zusammenstellung der Liste nicht nur, sondern verschenkt auch ein Potential: „[D]ie allermeisten Bücher stehen“, wie sich eine kommentierende Leserin ausdrückt, „isoliert da“ (JULIA CAESAR in APA 2015c), während ihr aus dem Deutschunterricht am besten in Erinnerung geblieben sei, „was ‚vernetzt‘ gelesen wurde, also ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven (z. B. aus verschiedenen Zeiten, von Autoren verschiedener Nationalitäten), z. B. Fauststoff (Goethe, Ibsen, Hochwälder)[.] Jeanne d’Arc (Shaw, Anouilh, Brecht)“ (ebd.). Diese vergleichende Perspektive ließe sich auch im Sinne einer „dynamische[n] Kanonlektüre“ (WILCZEK 2004: 216) denken, in der Klassiker mit Gegenwartsliteratur gekoppelt werden. Exil, Migration und Flucht könnten hier einen besonders geeigneten Themenkomplex bilden, um ältere (z. B. Heinrich Heine, Klaus Mann, Nelly Sachs, Anna Seghers) und neuere Literatur (z. B. Jenny Erpenbeck, Abbas Khider, Terézia Mora, Feridun Zaimoglu) wie auch kanonische ‚Höhenkammliteratur‘ und Kinder- und Jugendliteratur (z. B. Renate Welsh: *Ülkü, das fremde Mädchen*, 1975; Jylyla Rabinowich: *Dazwischen: Ich*, 2016) in einen Dialog zu bringen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Exil-, Gastarbeiter/innen-, Migrations- und Fluchtliteratur aufzuzeigen. Solche Lektürecluster würden darüber hinaus von einem dynamischeren Format, beispielsweise einer kollaborativ von Autor/innen, Germanist/innen, aber auch Komparatist/innen, Lehrer/innen wie auch Schüler/innen erarbeiteten Datenbank profitieren, die es erlaubt, fortlaufend Texte zu ergänzen, diese nach verschiedenen Kriterien zu ordnen und somit durchsuchbar zu machen.

Literaturverzeichnis:

- ANDERSON, Alison (2016): Of Gatekeepers and Bedtime Stories. The Ongoing Struggle to Make Women’s Voices Heard. In: *World Literature Today* 90/6, S. 12–15 [Print-Version]. Online verfügbar unter der URL: <https://www.worldliteraturetoday.org/2016/november/gatekeepers-and-bedtime-stories-ongoing-struggle-make-womens-voices-heard> [06.01.2020].
- ASSMANN, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
- DAMROSCH, David (2003): *What Is World Literature?* Princeton: Princeton University Press.
- DODERER, Klaus (1998): Das Konzept einer Weltliteratur der Jugend. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 48/1998, S. 109–114.

- DONNENBERG, Josef (1990): Kanon? Zeichen setzen! Kanon-Problem und Kanon-Revision in Österreich an Beispielen. In: *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi 1990, S. 137–162.
- EISENSTECKEN, Petra (2013): Effiziente Leseförderung durch ein gezieltes Trainingsprogramm. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 5–6/2013, S. 404–409.
- HAZARD, Paul (1932): *Les livres, les enfants et les hommes*. Paris: Flammarion.
- HOLZNER, Johann (1990): Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi, S. 113–135.
- KEPSEK, Matthias/ABRAHAM, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (2003): *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- LIESSMANN, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- LÖFFLER, Sigrid (2014): *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler*. München: C.H. Beck.
- NEUWIRTH, Erich/ PONOCNY, Ivo/ GROSSMANN, Wilfried (Hgg.) (2006): *PISA 2000 und PISA 2003: Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik*. Graz: Leykam.
- O’SULLIVAN, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Winter.
- SCHWANTNER, Ursula/ SCHREINER, Claudia (Hgg.) (2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.
- SICHROVSKY, Heinz (2018): *Betrachtungen eines Unkorrekten*. Wien: ueberreuter.
- STUCK, Elisabeth (2013): *Schule im deutschsprachigen Bereich*. In: *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Hrsg. v. Gabriele Rippl u. Simone Winko. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 188–193.
- SUCHAŃ, Birgit/ HÖLLER, Iris/ WALLNER-PASCHON, Christina (Hgg.) (2019): *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- SUCHAŃ, Birgit/ WALLNER-PASCHON, Christina/ BERGMÜLLER, Silvia/ SCHREINER, Claudia (Hgg.) (2012): *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- SUCHAŃ, Birgit/ WALLNER-PASCHON, Christina/ STÖTTINGER, Elisabeth/ BERGMÜLLER, Silvia (Hgg.) (2007): *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule*. Graz: Leykam.
- WALLNER-PASCHON, Christina/ ITZLINGER-BRUNEFORTH, Ursula/ SCHREINER, Claudia (Hgg.) (2017): *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Internetquellen

- AHLERS, Timo et al.: Stellungnahme zum „offenen Brief“ an Bildungs- und Frauenministerin Gabriele Heinisch-Hosek und Wirtschafts- und Wissenschaftsminister Reinhold Mitterlehner vom 13. Juli 2014, erschienen in der *Kronen-Zeitung*. URL: https://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/binnen-I-stellungnahme.pdf [07.08.2020].
- APA (2015a): Stadtschulrat gegen Verschwinden der Literatur aus dem Unterricht. In: APA OTS vom 26.02.2015. URL: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150226_OTS0058/stadtschulrat-gegen-verschwinden-der-literatur-aus-dem-unterricht [01.01.2020].
- APA (2015b): Zu wenig Literatur? Wien verschickt Leseliste an Schulen. In: Die Presse vom 26.02.2015. URL: <https://www.diepresse.com/4672375/zu-wenig-literatur-wien-verschickt-leseliste-an-schulen> [01.01.2020].
- APA (2015c): Stadtschulrat schickt Literatur-Empfehlungen an Schulen: In: Der Standard vom 26.02.2015. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000012190647/wiener-stadtschulrat-schickt-literatur-empfehlungsliste-an-schulen> [06.01.2020].
- APA (2016): Zentralmatura: Deutsch-Pakete für alle gleich. In: Der Standard vom 02.05.2016. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000036137879/deutsch-zentralmatura-fuer-alle-schueler-gleich> [04.01.2020].
- BMBWF (2019): Leserziehung. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/leserziehung.html?lang=en> [30.12.2019].
- BRÜHL, Ute (2015): Elternvertreter führen Kampf gegen Gendern in Schulbüchern weiter. In: Kurier vom 05.06.2015. URL: <https://kurier.at/leben/elternvertreter-fuehren-kampf-gegen-gendern-in-schulbuechern-weiter/134.484.664> [01.01.2020].
- Dies. (2014): Deutschmatura: Text rechtfertigt Holocaust. In: Kurier vom 12.05.2014. URL: <https://kurier.at/leben/deutschmatura-text-rechtfertigt-holocaust/65.089.034> [01.01.2020].
- CLARK, Janet/ SEIDEL, Carlos Collado/ GEORGE, Nina/ HENZE, Valeska/ REIMERS, Kirsten/ PROMMER, Elizabeth (2018): Zur Sichtbarkeit von Frauen in Medien und im Literaturbetrieb (01.10.2018), URL: http://www.frauenzaehlen.de/docs/Literaturkritik%20und%20Gender_08_09_18.pdf [04.01.2020].
- EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte. URL: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf [05.01.2020].
- GLANDER, Annelies/KUBELIK, Tomas/POHL, Heinz-Dieter/WIESINGER, Peter/ZEMAN, Herbert (2014): Offener Brief zum Thema „Sprachliche Gleichbehandlung“. In: Der Standard vom 14.07.2014. URL: <https://images.derstandard.at/2014/07/14/OffenerBriefHeinisch-HosekMitterlehner.pdf> [01.01.2020].
- GRADY, Constance (2020): In 2020, Little Women has a men problem. But it used to be seen as a story for everyone. In: Vox.com vom 13.01.2020. URL: <https://www.vox.com/culture/2020/1/13/21059063/oscars-2020-little-women-best-picture-best-director-men-problem-greta-gerwig> [18.01.2020].

- GREINER, Ulrich (2013): Die kleine Hexenjagd. In: Die Zeit vom 17.01.2013. URL: <https://www.zeit.de/2013/04/Kinderbuch-Sprache-Politisch-Korrekt#comments> [06.01.2020].
- KÜPPERS, Carolin (2014): Intersektionalität. In: Gender Glossar. URL: <https://gender-glossar.de/glossar/item/25-intersektionalitaet> [27.02.2020].
- LEHRPLAN AHS (2020): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen (Stand: 06.01.2020). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2006.01.2020.pdf> [06.01.2020].
- LEHRPLAN NMS (2018): Lehrpläne – Neue Mittelschulen (Stand: 01.09.2018). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> [06.01.2020].
- LEHRPLAN VS (2003): Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben (Stand: Juni 2003), URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html#headingPflichtgegenstaende_der_Grundschule_und_der_Volksschuloberstufe [04.01.2020].
- LIOTARD, Kartika Tamara (2012): Draft Report on eliminating gender stereotypes in the EU (2012/2116(INI)). URL: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+COMPARL+PE-491.091+01+DOC+PDF+V0//EN&language=EN> [07.03.2020].
- MAYR, Lisa (2013): „Neger“ im Kinderbuch. Warum ein Mädchen die „Neger-Debatte“ im Nu beenden könnte. In: Der Standard vom 22.01.2013. URL: <https://www.derstandard.at/story/1358304356344/ein-brief-sagt-mehr-als-1000-worte> [06.01.2020].
- SCHUCHTER, Veronika (2019): Geschlechterverhältnisse in der Literaturkritik. Eine quantitative Untersuchung. In: literaturkritik.de vom 06.01.2019. URL: <https://literaturkritik.de/geschlechterverhaeltnisse-in-der-literaturkritik-eine-quantitative-untersuchung,25232.html> [04.01.2019].

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen in PIRLS und PISA. Erstellt auf Basis der Ergebnisse von PIRLS 2006, 2011 und 2016 sowie PISA 2000, 2009 und 2018. URL: <https://www.bifie.at/system-schule/internationale-studien/> [03.02.2020].
- Tab. 2: Lektüreliste (2015). Abbildung der von Susanne Brandsteidl (SPÖ) als Empfehlung an Wiener Schulen verschickten Leseliste in tabellarischer Form. Erstmals online veröffentlicht in: APA (2015b): Zu wenig Literatur? Wien verschickt Leseliste an Schulen. In: Die Presse vom 26.02.2015. URL: <https://www.diepresse.com/4672375/zu-wenig-literatur-wien-verschickt-leseliste-an-schulen> [01.01.2020].

Anhang: Tab. 2: Wiener Lektüreliste für Schüler/innen (2015)

	Autor/in	Werk (Entstehung/Publikation)
Standardwerke (unter 10)	o. A.	Tausend und eine Nacht (7.–15. Jh.)
	Jakob und Wilhelm Grimm	Kinder- und Hausmärchen (18./19. Jh.)
	Wilhelm Hauff	Märchen und Sagen
	Hans Christian Andersen	Märchen
	Wilhelm Busch	Max und Moritz, Bubengeschichten (1875 [sic: 1865])
	Selma Lagerlöf	Nils Holgersson, Roman (1906/07)
	Astrid Lindgren	Pippi Langstrumpf, Kinderbuchreihe (1945)
	Astrid Lindgren	Karlsson vom Dach, Roman (1955) Leseempfehlung Christine Nöstlinger
	Tove Jansson	Winter im Mumintal, Geschichte (1957)
	Christine Nöstlinger	Konrad oder Das Kind aus der Konservendbüchse, Roman (1975)
Empfehlungen für die Unterstufe (Einsfiagsbücher 10+)	Homer	Illias, Odyssee, Erzählungen. Erzählt von Walter Jens (ca. 700 v. Chr.)
	o. A.	Nibelungenlied: Die Nibelungen, Heldenepos. Erzählt von Michael Köhlmeier (13. Jh.)
	Miguel de Cervantes	Don Quijote, Roman (1605/1615)
	Daniel Defoe	Robinson Crusoe, Roman (1719)
	Jonathan Swift	Gullivers Reisen, Roman (1726)
	Charles Dickens	Oliver Twist, Roman (1837–1839)
	Charles Dickens	Ein Weihnachtslied – Eine Weihnachtsgeschichte (1843)
	Alexandre Dumas	Die drei Musketiere, Roman (1843/44)
	Jules Verne	Die Reise zum Mittelpunkt der Erde, Roman (1864)
	Robert Louis Stevenson	Die Schatzinsel, Roman (1881)
	Mark Twain	Die Abenteuer des Tom Sawyer (1876) / Die Abenteuer des Huckleberry Finn, Roman (1884)
	Marie von Ebner-Eschenbach	Krabbambuli, Erzählung (1883)
	Oscar Wilde	Das Bildnis des Dorian Gray, Roman (1891)
	Karl May	Winnetou I (1993 [sic: 1893])
	Rudyard Kipling	Das Dschungelbuch, Erzählungen (1894/95)
	Bram Stoker	Dracula, Roman (1897)
	Arthur Conan Doyle	Der Hund von Baskerville, Roman (1901/02)
	Peter Rosegger	Als ich noch der Waldbauernbub war, Erzählung (1902)
	Erich Kästner	Das fliegende Klassenzimmer, Roman (1933)
	Kurt Kläber (Pseud. Kurt Held)	Die rote Zora, Roman (1941) Leseempfehlung Christine Nöstlinger
	Antoine de Saint Exupéry	Der kleine Prinz, Erzählung (1943)
	George Orwell	Die Farm der Tiere, Roman (1945)
	Anne Frank	Das Tagebuch der Anne Frank (1950)
	Otfried Preußler	Krabat, Roman (1971)
	Peter Härtling	Das war der Hirbel, Roman (1973) Leseempfehlung Christine Nöstlinger
	Michael Ende	Die unendliche Geschichte, Roman (1979)
	Christine Nöstlinger	Rosa Riedl, Schutzgespenst, Roman (1979)
	Joanne K. Rowling	Harry Potter, Bd. 1, Roman (1998)
Cornelia Funke	Tintenherz, Roman (2003)	
Jeff Kinney	Gregs Tagebuch, Kinderbuchreihe (2008ff.)	
Wolfgang Herrndorf	Tschick, Roman (2010)	

Empfehlungen für die Oberstufe/Standardwerke Österreichische Literatur und Literatur der Donaumonarchie	Walther von der Vogelweide	Lieder (1170–1230)
	Oswald von Wolkenstein	Lieder (1377–1445) Leseempfehlung Gerhard Ruiss
	Ferdinand Raimund	Der Alpenkönig und der Menschenfeind, Theaterstück (1828)
	Franz Grillparzer	Weh dem, der lügt, Lustspiel (1838)
	Franz Grillparzer	Der arme Spielmann, Erzählung (1847) Leseempfehlung Herbert Zeman
	Johann Nepomuk Nestroy	Freiheit in Krähwinkel, Theaterstück (1848)
	Adalbert Stifter	Bunte Steine, Erzählungen (1853)
	Franz Michael Felder	Aus meinem Leben, Roman (1869) Leseempfehlung Arno Geiger
	Ferdinand von Saar	Novellen aus Österreich (1877)
	Rainer Maria Rilke	Gedichte (1894ff.)
	Marie von Ebner-Eschenbach	Dorf- und Schloßgeschichten und Neue Dorf- und Schloßgeschichten, Erzählungen (1883/86 [sic: 1883/86])
	Arthur Schnitzler	Leutnant Gustl, Novelle (1900)
	Franz Kafka	Die Verwandlung, Erzählung (1912) Leseempfehlung Gerhard Roth
	Franz Kafka	In der Strafkolonie, Erzählung (1914) Leseempfehlung Herbert Zeman
	Georg Trakl	Sebastian im Traum, Gedichte (1915)
	Karl Kraus	Die letzten Tage der Menschheit, Theaterstück (1915–1922)
	Ödön von Horvath	Geschichten aus dem Wienerwald, Theaterstück (1931)
	Joseph Roth	Radetzky marsch, Roman (1932) Leseempfehlung Robert Menasse
	Franz Werfel	Die 40 Tage des Musa Dagh, Roman (1933)
	Elias Canetti	Die Blendung, Roman (1936)
	Stefan Zweig	Die Schachnovelle, Novelle (1942)
	Ulrich Becher/Peter Preses	Der Bockerer, Theaterstück (1948)
	Paul Celan	Gedichte (1948ff.)
	Ilse Aichinger	Die größere Hoffnung, Roman (1948)
	Georg Kreisler	Chansons, Kabarettchansons (1955ff.)
	H. C. Artmann	Med ana schwoazzn dintn, Dialektgedichte im Wiener Dialekt (1958)
	Erich Fried	Gedichte (1958ff.)
	Helmut Qualtinger/Carl Merz	Der Herr Karl, Monolog (1961) Leseempfehlung Heinz Sichrovsky
	Konrad Bayer	Der sechste Sinn, Roman/Fragment (1962–64) Leseempfehlung Elfriede Jelinek
	Marlen Haushofer	Die Wand, Roman (1963)
	Thomas Bernhard	Frost, Roman (1963)
	Thomas Bernhard	Heldenplatz, Theaterstück (1988)
	Ernst Jandl	Gedichte (1964ff.)
	Ingeborg Bachmann	Malina, Roman (1971)
	Peter Handke	Wunschloses Unglück, Roman (1972)
	Franz Innerhofer	Schöne Tage, Roman (1974)
	Peter Turrini	Josef und Maria, Theaterstück (1980)
	Gerhard Roth	Der stille Ozean, Roman (1980)
	Elfriede Jelinek	Die Klavierspielerin, Roman (1983)
	Christoph Ransmayr	Die letzte Welt, Roman (1988)
Erich Hackl	Abschied von Sidonie, Erzählung (1989)	
Robert Schindel	Gebürtig, Roman (1992) Leseempfehlung Maja Haderlap	
Robert Menasse	Die Vertreibung aus der Hölle, Roman (2001)	
Friederike Mayröcker	Und ich schüttelte einen Liebling, Poesie (2005)	
Daniel Kehlmann	Die Vermessung der Welt, Roman (2005)	
Arno Geiger	Der alte König in seinem Exil, Roman (2011)	
Maja Haderlap	Engel des Vergessens, Roman (2011)	



Deutsche und Schweizer Literatur	o. A.	Nibelungenlied: Die Nibelungen, Heldenepos (13. Jh.)
	Christoffel von Grimmelshausen	Der abenteuerliche Simplicissimus, Roman (1668)
	Gotthold E. Lessing	Nathan der Weise, Theaterstück (1779)
	Johann Wolfgang von Goethe	Die Leiden des jungen Werthers, Roman (1774)
	Johann Wolfgang von Goethe	Faust I, Theaterstück (1808)
	Johann Wolfgang von Goethe	Die Wahlverwandschaften, Roman (1809) Leseempfehlung Herbert Zeman
	Johann Wolfgang von Goethe	Gedichte
	Friedrich Schiller	Die Räuber, Theaterstück (1781/82)
	Friedrich Schiller	Wilhelm Tell, Theaterstück (1804)
	Friedrich Schiller	Balladen
	Joseph von Eichendorff	Gedichte (1807ff.)
	Heinrich von Kleist	Michael Kohlhaas, Novelle (1808–1810)
	Heinrich von Kleist	Der zerbrochene Krug, Theaterstück (1808)
	E. T. A. Hoffmann	Die Serapionsbrüder, Erzählungen (1819–1821) Leseempfehlung Heinz Sichrovsky
	Heinrich Heine	Gedichte (1823ff.)
	Heinrich Heine	Deutschland. Ein Wintermärchen, Versepos (1844)
	Georg Büchner	Woyzeck, Theaterstück (1837–79)
	Theodor Fontane	Effi Briest, Roman (1894–95)
	Christian Morgenstern	Gedichte (1895ff.)
	Else Lasker-Schüler	Gedichte (1899ff.) Leseempfehlung Elfriede Jelinek
	Karl Valentin	Kabarett-Texte (1908ff.)
	Joachim Ringelnatz	Die Schnupftabakdose, Unsinnspoesie (1912)
	Bertolt Brecht	Gedichte (1918ff.)
	Bertolt Brecht	Die Dreigroschenoper, Theaterstück (1928)
	Bertolt Brecht	Mutter Courage, Theaterstück (1941)
	Hermann Hesse	Der Steppenwolf, Roman (1927)
	Thomas Mann	Der Zauberberg, Roman (1924)
	B. Traven	Das Totenschiff, Roman (1926) Leseempfehlung Gerhard Ruiss
	Kurt Tucholsky	Sudelbuch, literarisches Notizbuch 1928–1935 (1993 postum nach dem Tod seiner Ehefrau)
	Alfred Döblin	Berlin Alexanderplatz, Roman (1929)
	Erich Maria Remarque	Im Westen nichts Neues, Roman (1929)
	Carl Zuckmayer	Der Hauptmann von Köpenick, Theaterstück (1931)
Erich Kästner	Fabian. Die Geschichte eines Moralisten, Roman (1931)	
Hans Fallada	Kleiner Mann, was nun? Roman (1932)	
Heinrich Böll	Wanderer, kommst du nach Spa, Kurzgeschichten (1950) Leseempfehlung Robert Menasse	
Friedrich Dürrenmatt	Der Besuch der alten Dame, Theaterstück (1956)	
Max Frisch	Biedermann und die Brandstifter, Theaterstück (1958)	
Günter Grass	Die Blechtrommel, Roman (1959)	
Uwe Johnson	Mutmaßungen über Jakob, Roman (1959) Leseempfehlung Maja Haderlap	
Christa Wolf	Kassandra, Roman (1983)	
Patrick Süskind	Das Parfum, Roman (1985)	
Melinda Nadj Abonj	Tauben fliegen auf, Roman (2000 [sic: 2010]) Leseempfehlung Arno Geiger	



Weltliteratur	Homer	Ilias und Odyssee, Versepen (800 v. Chr.)
	Sophokles	König Ödipus, Drama (497–406 v. Chr.)
	Euripides	Medea, Tragödie (480–406 v. Chr.)
	Vergil	Aeneis, Epos (70–19 v. Chr.)
	Horaz	Oden (65–8 v. Chr.)
	Ovid	Metamorphosen, Versepos (1 n. Chr. ff.)
	Dante Alighieri	Die göttliche Komödie, Versepos (1307–1321)
	François Villon	Lieder, Nachdichtung Paul Zech (1456/1931) Leseempfehlung Gerhard Ruiss
	William Shakespeare	Romeo und Julia, Theaterstück (1597)
	William Shakespeare	Hamlet, Theaterstück (1604)
	Molière	Der Menschenfeind, Theaterstück (1666)
	Henry Fielding	Tom Jones, Roman (1749)
	Voltaire	Candide, Roman (1759)
	Honoré de Balzac	Die Menschliche Komödie, Sammelwerk (1822ff.)
	Edgar Allan Poe	Sämtliche Erzählungen (1830ff.)
	Nikolai Gogol	Die toten Seelen, Roman (1842)
	Herman Melville	Moby Dick, Roman (1851) Leseempfehlung Gerhard Roth
	Charles Baudelaire	Die Blumen des Bösen, Gedichte (1857)
	Fjodor M. Dostojewski	Schuld und Sühne, Roman (1866)
	Henrik Ibsen	Peer Gynt, dramatisches Gedicht (1867)
	Leo Tolstoj	Krieg und Frieden, Roman (1868/69)
	Anton P. Tschechow	Ausgewählte Erzählungen (1880ff.)
	Henry James	Bildnis einer Dame, Roman (1881)
	Émile Zola	Germinal, Roman (1885)
	Robert Luis Stevenson	Dr. Jekyll und Mr. Hyde, Erzählung (1886)
	Knut Hamsun	Hunger, Roman (1890)
	August Strindberg	Nach Damaskus, dreiteiliges Drama (1898/1904)
	Joseph Conrad	Lord Jim, Roman (1900)
	Franz Molnar	Liliom, Theaterstück (1909)
	D. H. Lawrence	Söhne und Liebhaber, Roman (1913)
	Pablo Neruda	Gedichte (1920ff.)
	Luigi Pirandello	Sechs Personen suchen einen Autor, Theaterstück (1921)
	Jaroslav Hasek	Der brave Soldat Schwejk, Roman (1921–23)
	T. S. Eliot	Das wüste Land, Gedicht (1922)
	James Joyce	Die Dubliner, Erzählungen (1914)
	Virginia Woolf	Mrs. Dalloway, Roman (1925)
	Aldous Huxley	Schöne neue Welt, Roman (1932)
	William Faulkner	Absalom, Absalom! Roman (1936)
Luigi Pirandello	Die Riesen vom Berge, Drama (1937)	
Jean-Paul Sartre	Der Ekel, Roman (1938)	
Raymond Chandler	Der große Schlaf, Roman (1939)	
John Steinbeck	Die Früchte des Zorns, Roman (1939)	
Ernest Hemingway	Wem die Stunde schlägt, Roman (1940)	
Jean-Paul Sartre	Die Fliegen, Theaterstück (1943)	
Nikos Kazantzakis	Alexis Sorbas, Roman (1946)	
Albert Camus	Der Fremde, Roman (1942) Leseempfehlung Gerhard Roth	
Jean Genet	Die Zofen, Theaterstück (1947)	
George Orwell	1984, Roman (1949)	



Samuel Beckett	Molloy, Roman (1951)
Samuel Beckett	Warten auf Godot, Theaterstück (1952)
Ernest Hemingway	Der alte Mann und das Meer, Novelle (1952)
Raymond Chandler	Der lange Abschied, Roman (1953)
Ray Bradbury	Fahrenheit 451, Roman (1953)
Patricia Highsmith	Tiefe Wasser, Roman (1957) Leseempfehlung Heinz Sichrovsky
Stanislaw Lem	Solaris, Roman (1961)
Thomas Pynchon	V., Roman (1963)
Truman Capote	Kaltblütig, Roman (1965)
Sylvia Plath	Die Glaslocke, Roman (1968) Leseempfehlung Elfriede Jelinek
Vasilis Vasilikos/Jorge Semprún	Z – er lebt, Roman/Film (1966/1969)
Gabriel Garcia Márquez	Hundert Jahre Einsamkeit, Roman (1967)
Tajjib Salich	Zeit der Nordwanderung, Roman (1967)
Dario Fo	Bezahlt wird nicht, Farce (1974)
Bohumil Hrabal	Ich habe den englischen König bedient, Roman (1978) Leseempfehlung Robert Menasse
Umberto Eco	Der Name der Rose, Roman (1980)
Salman Rushdie	Mitternachtskinder, Roman (1983)
Marguerite Duras	Der Liebhaber, Roman (1984) Leseempfehlung Arno Geiger
Milan Kundera	Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins, Roman (1984)
T. C. Boyle	World's End, Roman (1987)
Toni Morrison	Menschenkind, Roman (1987)
Orhan Pamuk	Rot ist mein Name, Roman (1998) Leseempfehlung Maja Haderlap
Michel Houellebecq	Elementarteilchen, Roman (1998)