

Aktuelles Forum

Bildungsrelevante Lektüre war und ist vorwiegend von Männern verfasste Literatur. Eine qualitativ-quantitative Auswertung von offiziellen Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht

Carolin Müller-Spitzer / Thomas Wortmann / Sascha Wolfer

1. Einleitung

Der Anlass dieser Untersuchung war zunächst anekdotische Evidenz: Eines der Kinder der Autor*innen macht 2022 Abitur und las in ihrer gesamten gymnasialen Laufbahn genau eine ›Ganzschrift‹ einer Autorin¹: *Die Judenbuche* von Annette von Droste-Hülshoff. Zweifellos ein lesenswerter Text, aber konnte es wirklich sein, dass man in Deutschland 2022 Abitur macht, sogar Deutsch-Leistungskurs gewählt hat und sonst kein Buch einer Autorin im Deutschunterricht liest? Auch in den Pflichtlektüren für das Deutschabitur ist im entsprechenden Bundesland bei den empfohlenen Texten kein Roman und kein Drama einer Verfasserin verzeichnet².

1 Im Folgenden wird bei einer weiblichen Urheberin »Autorin« geschrieben, bei einem männlichen Verfasser »Autor«. Wenn die Gesamtheit gemeint ist, wird die Bezeichnung »Autor*innen« verwendet. Die Bezeichnung »Autor« wird daher in diesem Text – ebenso wie alle anderen Personenbezeichnungen – nie als sogenanntes geschlechtsübergreifendes Maskulinum, sondern spezifisch für die Bezeichnung männlicher Verfasser verwendet. Dieses Verfahren verwenden wir auch bei anderen Personenbezeichnungen im Text.

2 Auf dieser Liste waren für das Deutschabitur 2021/2022 *Steppenwolf* von Hermann Hesse, *Faust I* von Johann Wolfgang Goethe, *Der goldene Topf* von E.T.A. Hoffmann, *Der Verlorene* von Hans-Ulrich Treichel sowie deutschsprachige Lyrik vom Sturm und Drang bis zur Gegenwart zum Thema »Reisen« verzeichnet. (<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/pruefungen/abi/das-deutschabitur-2021-2022>, letzter Zugriff: 05.01.2022. Die Seite ist mittlerweile passwortgeschützt). *Corpus Delicti* von Juli Zeh ist allerdings ab dem Abitur 2024 (d. h. im Unterricht ab 2022) Pflichtlektüre für die Basis- und Leistungskurse.

Neugierig geworden, recherchierten wir nach einer Liste, welche Literatur für den Deutschunterricht an Gymnasien in Baden-Württemberg (wo die Anekdote sich ereignete) insgesamt empfohlen wurde, und fanden auf den Seiten des Kultusministeriums eine umfangreiche Liste³, auf der 298 Werke verzeichnet sind. Eine Auswertung nach dem Geschlecht der Verfasser*innen ergab, dass von den Einträgen auf dieser Liste 31 Titel bzw. Autor*innen (von) Frauen sind, d. h. rund 10 %. Selbst in der Kategorie »Anpassung und Widerstand: Versuche weiblicher Identitätsfindung« sind Autorinnen mit 5:8 in der Minderheit. Nun ist der literarische Kanon, v. a. der ältere, aufgrund unserer androzentrischen Geschichte sehr stark von Autoren dominiert (vgl. Fludernik 2007). Die Lektürelisten bilden als ein materialer Kanon (vgl. Korte 2002, 35) deshalb im Hinblick auf die Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts einen Kanonisierungsprozess ab, in dem Texte von Autorinnen – mit einigen wenigen Ausnahmen wie etwa Annette von Droste-Hülshoff (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 222–250) – eine erhebliche Marginalisierung erfahren haben. Interessanterweise ändert sich dieser Prozentsatz aber nur geringfügig, wenn man die Auswertung nach Werken mit einem Erscheinungsdatum zwischen 1800 und 1900 bzw. von 1900 bis 2000 differenziert. Von 1800 bis 1900 sind 77 Einträge vermerkt, davon 10 % von Frauen, von 1900 bis 2019 sind insgesamt 181 Einträge zu finden, davon 12 % von Frauen. Die Anteilssteigerung hin zur Gegenwart ist also gering. Und selbst wenn man die Suche nach Werken eingrenzt, die seit 1970 erschienen sind (insgesamt 86), sind nur 14 % der Texte von Frauen geschrieben worden. Das verwundert und ist ein Anlass, der Sache näher auf den Grund zu gehen.

2. Kunst nach Quote? Oder: Kann das Geschlecht von Autor*innen ein legitimer Auswahlfaktor für bildungsrelevante Lektüre sein?

Der Beschäftigung mit Literatur im gymnasialen Deutschunterricht werden verschiedene Funktionen zugeschrieben, die im Bildungsplan nachzulesen sind. In Baden-Württemberg heißt es z. B. für Deutsch als Basisfach zur Funktion und den Zielen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten:

»Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte mithilfe eines reflektierten methodischen Instrumentariums. [...] Sie erkennen die kulturelle Bedeutung literarischer Texte als Orte der Verhandlung von individuellem und gesellschaftlichem Selbstverständnis, von Welt- und Wertvorstellungen. Die Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeit, Fiktionalität, Alterität und Rezeption trägt zur Identitätsentwicklung

3 Alle ausgewerteten Listen sind in der dazugehörigen Online-App unter <https://www.owid.de/plus/lektemp2022/>; s. Abschnitt 3.2 verzeichnet. https://www.owid.de/plus/lektemp2022/LektEmp_InformationZurDatenbasis.pdf.

und Urteilsbildung bei. [...] Sie festigen dadurch ihre Interpretationsfähigkeit, ihr ästhetisches Urteilsvermögen und ihre kulturelle Kompetenz.«⁴

Außerdem sei das Ziel, »eigene und fremde Lebenswelten differenziert vergleichen und Fremdheitserfahrungen reflektieren«⁵ zu können. Neben der analytischen Beschäftigung mit Literatur im Hinblick auf deren Ästhetik (Struktur und Aufbau, Rekurs auf Gattungstraditionen etc.) geht es im Deutschunterricht also auch um die Verhandlung von gesellschaftlichen Zusammenhängen – sowohl in den literarischen Texten selbst (auf welche Fragen ihrer Zeit antwortet Literatur?) als auch im Hinblick auf gesellschaftliche Zusammenhänge bzw. soziale Herausforderungen der Gegenwart: »Dem Literaturunterricht wird eine Funktion bei der kulturellen Sozialisation zugewiesen.« (Stuck 2013, 190)

Sowohl für unser individuelles als auch für unser gesellschaftliches Selbstverständnis ist die Geschlechtsidentität, der wir uns zugehörig fühlen, eine wichtige Kategorie. Sie bestimmt nicht nur viele Aspekte unseres Alltagshandelns, wie die Auswahl der Kleidung oder die öffentliche Toilette, auf die wir gehen, sondern prägt auch viele unserer Lernerfahrungen – und nicht zuletzt auch unser Handeln in der Gesellschaft:

»Auch wenn es eine Vielzahl von Lebensbedingungen gibt, wie beispielsweise Bildung, sozioökonomischer Status, Alter und Herkunft, welche die Sozialisation von Menschen beeinflussen, ist das Erlernen von Geschlechtlichkeit eine übergeordnete Entwicklungsaufgabe, die alle anderen Lernerfahrungen durchdringt. Geschlecht ist nach wie vor eines der dominantesten Ordnungskriterien in unserer Gesellschaft und bildet ein sehr handlungswirksames und grundlegendes gesellschaftspolitisches Strukturierungsprinzip. Um sozial überleben zu können, müssen wir einem Geschlecht zugeordnet und als solches erkennbar sein. Daher gehen Vergesellschaftung und Sozialisation immer auch mit Vergeschlechtlichung einher.« (Küppers 2012)

Auch wenn unser Verständnis von Geschlechtsidentität in den letzten Jahren v. a. durch stärkeres Gehört-Werden der Queer-Community deutlich erweitert wurde, erscheint es uns vor diesem Hintergrund legitim, das Geschlecht der Autor*innen als ein Entscheidungsmerkmal für die Auswahl von bildungsrelevanter Literatur anzusetzen. Neben einem spezifischen Blick auf die Welt, den jedes literarische Werk entwickelt, ist vor allem die Vorbildfunktion für die Schüler*innen ein wichtiges Argument, Autorinnen vermehrt auf solche Empfehlungslisten aufzunehmen. Aus der Forschung über geschlechterspezifische Ungleichheit ist be-

4 Auszüge aus dem Bildungsplan Deutsch, Baden-Württemberg, 11.–12. Klasse (Deutsch als Basisfach): <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D/IK/11-12-BF/01/01> (letzter Zugriff: 22.03.2023).

5 Auszüge aus dem Bildungsplan Deutsch, Baden-Württemberg, 11.–12. Klasse (Deutsch als Basisfach): <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D/IK/11-12-BF/01/01> (letzter Zugriff: 22.03.2023).

kannt, dass Rollenmodelle ein wichtiger Faktor dabei sind, diese Ungleichheit zu vermindern (eine Zusammenfassung von Studienergebnissen zu dieser Frage findet sich bei Bohnet 2017, 223–242). Rollenmodelle können helfen, stereotype Vorurteile oder Einstellungen für alle zu »aktualisieren« und Mädchen zu »inspirieren« (Bohnet 2017, 230). Insofern erscheint es uns wichtig, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Schulpraxis sehen, dass Literatur, die durch die Behandlung im Unterricht als vorbildlich, maßstabsetzend und tradierenstwert verstanden wird, auch von Frauen verfasst wurde.⁶ In diese Richtung haben jüngst auch Nicole Seifert in ihrem viel beachteten Band *FrauenLiteratur. Abgewertet, vergessen, wiederentdeckt* (2021) und Katherina Herrmann in ihrem Essay »Auch ein Land der Dichterinnen und Denkerinnen« argumentiert:

»Es ist meiner Auffassung nach an der Zeit, den schulischen und universitären Kanon und die mit ihm verbundene Literaturgeschichtsschreibung neu zu diskutieren, nicht deswegen, weil Leser*innen einen Kanon bräuchten, weil mir nicht bewusst wäre, dass auch andere ungeschriebene Kanones existieren oder deswegen, weil ich persönlich auf nationale Grenzen bezogene Leselisten noch für zeitgemäß hielt (das Gegenteil ist der Fall). Sondern deswegen, weil wir Schüler*innen und Student*innen nicht vorenthalten sollten, dass es hunderte Autorinnen gibt und gab [...]. Kanonisierung und Literaturgeschichtsschreibung, gerade für Schule und Studium, muss neu diskutiert werden – und sei es nur, um jungen Leuten nicht das falsche Bild, dass Frauen eben schon immer nur zweitklassig geschrieben haben, in den Kopf zu setzen. Und sei es nur, um jungen Frauen zu zeigen, dass es immer schon Frauen gab, die vom gesellschaftskonformen Frauenbild abgewichen sind – und dass sie eine eigene Stimme und einen eigenen Namen hatten und haben, um davon selbst zu erzählen.« (Herrmann 2018)

Vor diesem Hintergrund haben wir eine Datenbasis aufgebaut, die die offiziellen Literaturlisten für den gymnasialen Deutschunterricht für alle Bundesländer quantitativ auswertbar macht. Wir sehen dies als einen Beitrag in einem Bereich, in dem auch Projekte wie #frauenzählen⁷ oder – in größerer Dimension und für die USA – VIDA (Women in Literary Arts)⁸ versuchen, durch den Aufbau von organisierten Datenbeständen dazu beizutragen, eine empirisch fundierte Diskussion über Geschlechterungleichheiten in bestimmten Bereichen führen zu können.

6 Neben Geschlecht gäbe es selbstverständlich viele andere Aspekte von Diversität, nach denen man Lektüreeempfehlungen für den Deutschunterricht kritisch durchleuchten könnte: Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, akademischer oder nicht akademischer Hintergrund, Migrationsgeschichte etc. Doch diese verschiedenen Aspekte von Diversität gegeneinander auszuspielen, wäre u. E. ein klassischer »Whataboutism«. Einen Faktor auszuwählen muss nicht heißen, sich auf diesen zu beschränken.

7 <http://www.xn-frauenzählen-r8a.de/> (letzter Zugriff: 22.03.2023).

8 <https://www.vidaweb.org/> (letzter Zugriff: 22.03.2023).

3. Die Datenbasis

3.1. Datenerhebung

Den Grundstein für die umfangreiche Auswertung der offiziellen Literaturlisten für den gymnasialen Deutschunterricht aller Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland legten Studierende des germanistischen Hauptseminars »Genderlinguistik« an der Universität Mannheim im Herbst-/Wintersemester 2019.⁹ Sie hatten die Aufgabe, für jedes Land nach offiziellen Listen zu recherchieren und alle Werke, die dort verzeichnet sind, in einer Tabelle aufzunehmen. Da die Listen nicht für alle Bundesländer auf vergleichbaren Seiten zu finden sind, verwendeten wir u. a. folgende Suchanfragen für die Internet-Recherche:

- Lektürelisten/Leselisten/Literaturlisten/-empfehlung Gymnasium (+Bundesland)
- Bildungsministerium (+Bundesland)
- Lehrplan (+Bundesland)
- Abiturlektüre (+Bundesland)
- Abiturlektüre Deutsch (+Bundesland)

Welche Listen wir dabei gefunden haben und wie sie aufgebaut sind, ist in den Informationen zur Datenbasis der Online-App zu entnehmen (vgl. Fußnote 3). Die Art und Zusammenstellung der Listen variiert erheblich. Manche Listen sind sehr umfangreich wie die von Baden-Württemberg, in manchen fanden wir nur sehr wenige Titel. Auch sind manchmal nur Autor*innen verzeichnet, auf anderen Listen finden sich genaue Werkempfehlungen, teils auch beides. In den oben genannten Informationen sind daher auch kurze Beschreibungen zu finden, wie die einzelnen Listen aufgebaut sind. Im Folgenden drei Beispiele, um die Varianz der Listen zu verdeutlichen:

- (i) In Hessen sind die Lektüreprüferungen thematisch aufgebaut. Zum Thema »Vorurteile« finden sich folgende Empfehlungen: »Becker: *Jakob der Lügner*; Hoffmann: *Das Fräulein von Scuderi*; Kleist: *Das Bettelweib von Locarno*; Lessing: *Nathan der Weise*; Lessing: Fabeln; Kant: *Was ist Aufklärung?*; Mann: *Mario und der Zauberer*; Dürrenmatt: *Besuch der alten Dame*; Kurzgeschichten; Sachtexte u. a. von Hume, Rousseau und Voltaire zum Thema«¹⁰

9 Ich (CMS) danke den Studierenden für ihre sorgfältige und umfangreiche Datenerhebung. Besonders danken wir aber auch unserer Hilfskraft Dora Hinderer, die die Listen immer wieder verbessert, bereinigt und zusätzliche Informationen recherchiert hat. Für die weitere Ausdifferenzierung des Datenmaterials bspw. im Hinblick auf den Status von Kinder- und Jugendliteratur danken wir Adama Diène, Mara Kirchmann und Caroline Pfeffer.

10 <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-deutsch.pdf>, S. 52 (letzter Zugriff: 05.01.2022).

- (ii) In Sachsen-Anhalt sind die Empfehlungen nach lyrischen Texten (in denen nur zwei Anthologien genannt werden), epischen Texten, dramatischen Texten, Lektüreempfehlungen für nicht deutschsprachige Literatur in deutscher Übersetzung und Lektüreempfehlungen für Texte zur literatur- und sprachtheoretischen Behandlung gegliedert. Die ersten Einträge bei epischen Texten für die Schuljahrgänge 11/12 lauten beispielsweise:
- Aue, Hartmann von: *Der arme Heinrich – Gregorius*
 - Bachmann, Ingeborg: *Unter Mördern und Irren – Undine geht – Ihr glücklichen Augen*
 - Baum, Antonia: *Vollkommen leblos, bestenfalls tot*
 - Berg, Sibylle: *Ein paar Leute suchen das Glück und lachen sich tot*
 - Bernhard, Thomas: *Die Ursache. Eine Andeutung – Ein Kind – Die Kälte. Eine Isolation*
 - Die Bibel – Das Alte Testament (Auswahl) *Die Schöpfung* (1. Buch Mose [Genesis] 1,1–2,25), *Der Sündenfall* (1. Buch Mose [Genesis] 3,1–3,24), *Kains Brudermord* (1. Buch Mose [Genesis] 4,1–4,16), Jonas Gebet (Der Prophet Jona 2,1–11)¹¹
- (iii) In Baden-Württemberg sind die Empfehlungen ebenfalls nach Themen- gruppen sortiert. Die Einträge zum Thema »Identität und Rolle« lauten hier beispielsweise:
- Heinrich von Kleist, *Amphitryon*
 - Gottfried Keller, *Kleider machen Leute*
 - Max Frisch, *Andorra*
 - Max Frisch, *Biedermann und die Brandstifter*
 - Max Frisch, *Stiller*
 - Max Frisch, *Homo faber*
 - Peter Handke, *Wunschloses Unglück*
 - Martin Suter, *Ein perfekter Freund*
 - Carl Zuckmayer, *Der Hauptmann von Köpenick*¹²

Dabei ist es gar nicht so leicht, den Status dieser Listen von außen einschätzen zu können. Werden alle von uns gefundenen Listen wirklich in den einzelnen Fachschaften als verbindliche Grundlage gesehen, aus denen die Lektüren auszuwählen sind, oder sind sie mehr als formlose Anregung zu verstehen?¹³ Gerade

11 https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Deu_Lektuere_090215_LT.pdf (letzter Zugriff: 22.03.2023).

12 https://www.deutsch-gymnasium.de/abitur/Lektuereliste_Empfehlungsliste.pdf (letzter Zugriff: 22.03.2023).

13 Inwieweit beispielsweise das jeweilige Kollegium bzw. die Fachschaft einer Schule sich an den Vorgaben orientiert oder auch eigene Kriterien für die Auswahl von Lektüren erarbeitet, wäre in einer weiteren Studie zu untersuchen.

die stark variierende Anzahl der Titel und die zum Teil ungenauen Angaben, z. B. nur Autor*innen ohne Werk zu benennen, lassen etwas skeptisch werden. Trotzdem sind alle von uns ausgewerteten Listen in dem Sinne als verlässlich anzusehen, da sie von *offiziellen* Seiten wie den Bildungsservern der Kultusministerien stammen. Wir haben also guten Grund, davon auszugehen, dass sie auf irgendeinem Weg offiziell abgestimmt und abgesegnet wurden. In welchem Abstand die Listen etwa aktualisiert werden, ob dabei nur Titel und/oder Autor*innen hinzugefügt oder auch gestrichen werden, welche Parameter angelegt werden, um eine Auswahl zu lesender Texte zu erstellen, wer genau an diesem Entscheidungsprozess teilhat: All diese Fragen bleiben aber offen.

Verbindlicher als die allgemeinen Leselisten sind demgegenüber die jeweils geltenden Abiturlisten, auf denen in der Regel nur vier Titel verzeichnet werden, die in jedem Fall in der Oberstufe behandelt werden, weil sie im Zentralabitur, das im Jahr 2005 in nahezu allen Bundesländern eingeführt wurde, vorausgesetzt werden. Denn während nicht genau zu klären ist, ob und welche Texte, die sich auf den allgemeinen Lektürelisten finden, auch im Unterricht gelesen werden, handelt es sich bei den Abiturleselisten um obligatorische Lektüren, also um Texte, die auf jeden Fall zum Gegenstand im Deutschunterricht werden. Aufgrund dieser Bedeutung sind diese Listen regelmäßig Thema öffentlicher Debatten etwa im Feuilleton (vgl. Kegel 2015, Sales Prado 2020) und auch die literaturdidaktische Forschung hat sich mit diesen Listen – u. a. mit quantitativen Methoden (vgl. Dawidowski/Maas 2018) – grundlegend auseinandergesetzt. Die Einführung des Zentralabiturs habe, so Peter Bekes, »aus dem latenten Kanon der letzten Jahre einen manifesten gemacht« (Bekes 2009, 157) und zur »Etablierung eines Kernkanons« geführt, »dessen Grenzen zunehmend undurchlässiger werden« (Bekes 2009, 65, ähnlich auch: Dawidowski/Maas 2018). Die in diesem Prozess erstellten Leselisten spiegelten »den Versuch der Landesministerien wider, an den traditionellen Themen des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe festzuhalten« (Kammler/Noack 2010). Christian Dawidowski und Lisa Maas haben die Pflichtlektüren für das Zentralabitur zwischen 2005 und 2017 ausgewertet. Zu finden sind auf diesen Listen insgesamt 77 Autor*innen, dabei haben Goethe, Schiller und Kafka mit Abstand die meisten Nennungen (zwischen 40 und 48), es folgen mit Abstand Kleist, Fontane und Büchner (mit 33 bis 37 Nennungen). Das Mittelfeld bilden Brecht, Hoffmann, Thomas Mann, Dürrenmatt (mit zwischen 20 und 30 Nennungen), Lessing, Grass, Sophokles und Wolf haben zwischen 10 und 15 Nennungen. Die restlichen 51 Autor*innen machen zusammen nur ein Prozent der Gesamtheit an Autor*innen aus. Es zeigt sich also eine deutliche Tendenz zu einem Kernkanon, in dem mit Christa Wolf nur eine Autorin vertreten ist (vgl. Dawidowski/Maas 2018, 205). Diese Auswertungen machen deutlich, dass die Abiturlisten sich im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse nicht sonderlich von den von uns analysierten allgemeinen Leselisten unterscheiden.

Wichtig ist, dass diese Tendenz zum Kernkanon nicht nur für die Schule Bedeutung hat. Rund um diese verbindlichen Abiturlektüren habe sich »eine ganze Industrie« herausgebildet:

»Nicht nur die Theaterhäuser reagieren in ihren Spielplänen auf die Lektürevorgaben. Wenn Frisch und Dürrenmatt gespielt werden, kann man fast sicher sein, dass Stücke dieser Autoren irgendwo zum Curriculum gehören. Auch Schulbuchverlage produzieren mittlerweile Lese- und Lernhilfen in großem Stil, die unmittelbar auf die Leselisten abgestimmt sind.« (Kegel 2015)

Die durch die Abiturleselisten vorgenommene Autor*innen- und Textauswahl entfaltet also Wirkung über den schulischen Kontext hinaus, indem sie die Programmplanung von Theaterhäusern und Verlagen beeinflusst.¹⁴ Wenn in diesen Listen, wie es in Baden-Württemberg der Fall ist, keine einzige Autorin vertreten ist, so hat das also Auswirkungen auf die Sichtbarkeit von Autorinnen in anderen kulturellen Bereichen.

In der folgenden Abbildung sind zum Überblick die Werkanzahl der ausgewerteten Listen pro Bundesland zu sehen sowie auch schon der Anteil weiblicher und männlicher Autor*innen (vgl. Abb. 1).

Wir haben für die folgenden quantitativen Auswertungen die verzeichneten Werke mit zahlreichen Informationen angereichert. Diese sind:

- Bundesland, in dem das Werk verzeichnet ist
- Vorname und Nachname der Autor*innen
- Geburtsjahr der Autor*innen

Wenn dies nur ungefähr bekannt war, wurde ein ungefähres Geburtsjahr vermerkt, um das Werk bzw. die Autor*innen auf der Zeitliste einordnen zu können. Dies kam bei sehr alten Autor*innen wie Sophokles oder Aristoteles vor, aber z. B. auch bei Jurek Becker, dessen genaues Geburtsdatum unbekannt ist, da sein Vater ihn im Ghetto älter angab, als er war, um ihn vor der Deportation zu bewahren, und sich der Autor später nicht mehr an sein Geburtsdatum erinnerte.

- Titel des Werks
- Erscheinungsdatum des Werks
Auch hier wurde ein ungefähres Erscheinungsdatum wiederum als »circa-Erscheinungsjahr« vermerkt
- Ob das Werk oder die Autor*innen als Personen einen Literaturpreis erhalten haben, und wenn ja, welchen Preis.

14 Das Nationaltheater Mannheim etwa hat regelmäßig Inszenierungen im Programm, die auf den Sternchentexten des Deutschabiturs in Baden-Württemberg beruhen. Das Theaterhaus baut sogar ein komplettes Programm (»Schule der praktischen Weisheit«) zu den jeweiligen Abiturtexten.

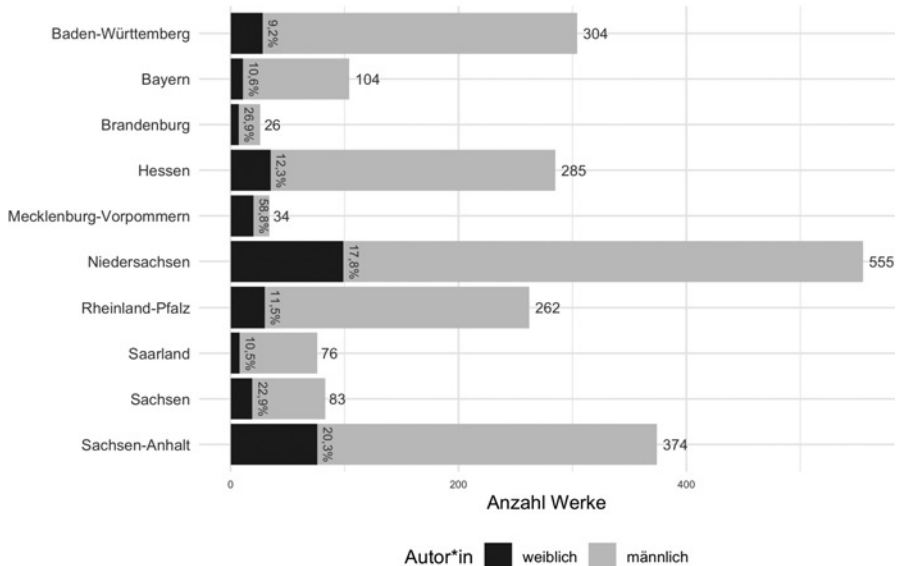


Abb. 1: Anzahl verzeichneter Werke nach Bundesländern mit dem Anteil weiblicher vs. männlicher Autor*innen.

- Falls bekannt: Ob das Werk für die Sekundarstufe 1 oder 2 empfohlen wird.
- Ob das Werk auf den verbindlichen Abiturlisten 2020 vermerkt ist.

3.2. Lektürecempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht online explorieren

Unter <<https://owid.shinyapps.io/LektEmp/>> können alle für diese Studie ausgewerteten Daten interaktiv durchsucht und nach verschiedenen Kriterien exploriert werden.

Unter dem Feld »Bundesländer« können dort die einzelnen Bundesländer aus- oder abgewählt werden, aus denen Einträge im Hauptfeld angezeigt werden sollen. Außerdem kann die Werkliste nach dem Geschlecht der Autor*innen eingegrenzt werden. Bezüglich der Einträge kann danach differenziert werden, ob Werke und Autor*innen oder nur Werke oder nur Autor*innen angezeigt werden sollen. Als Zusatzinformation zu den Werken kann zusätzlich ausgewählt werden, ob nur Werke angezeigt werden sollen, die einen Preis oder deren Autor*in einen Preis erhalten hat. Außerdem kann die gesamte Ansicht im Hauptfeld zeitlich eingrenzt werden. Beim Starten des Explorers ist zunächst die gesamte Zeitleiste von 700 v. Chr. bis 2019 n. Chr. zu sehen. Diese gesamte Zeitspanne kann beispielsweise auf einzelne Jahrhunderte eingegrenzt werden, um, wie oben ausge-

führt, den Anteil weiblicher und männlicher Autor*innen bei bestimmten Bundesländern im 19. und 20. Jahrhundert zu vergleichen (vgl. Abb. 3).

Auf diese Weise kann sehr schnell der Anteil von Werken von Frauen ermittelt werden, wie im genannten Beispiel 8 % Autorinnen für das 19. Jahrhundert und 13 % Autorinnen für das 20. Jahrhundert.

Wir erhoffen uns von der Bereitstellung des Explorers, dass viele Interessierte die Daten explorieren und eigene Analysen und Vergleiche anstellen können. Alle der Analyse zugrundeliegenden Daten können über die oben angegebene Webseite heruntergeladen werden.

4. Quantitative Auswertungen

Zusätzlich zu der Möglichkeit, die Daten zu explorieren, haben wir quantitative Analysen durchgeführt. In Abbildung 2 ist zunächst zu sehen, wie viele Autor*innen insgesamt – verteilt auf vier Zeitabschnitte – auf den Listen der Bundesländer zu finden sind. In Abbildung 3 zeigen wir spezifisch, wie sich der Anteil der auf den Listen aufgenommenen Autorinnen über die Zeit verändert. Für diese Analysen wurden nicht nur die verzeichneten Werke ausgewertet, sondern auch reine Autor*innen-Einträge auf der Liste beachtet (Werk = »unbekannt«). Im letzten Fall haben wir statt des Erscheinungsjahrs des Werkes das Geburtsjahr der Autor*innen zur zeitlichen Einordnung verwendet.

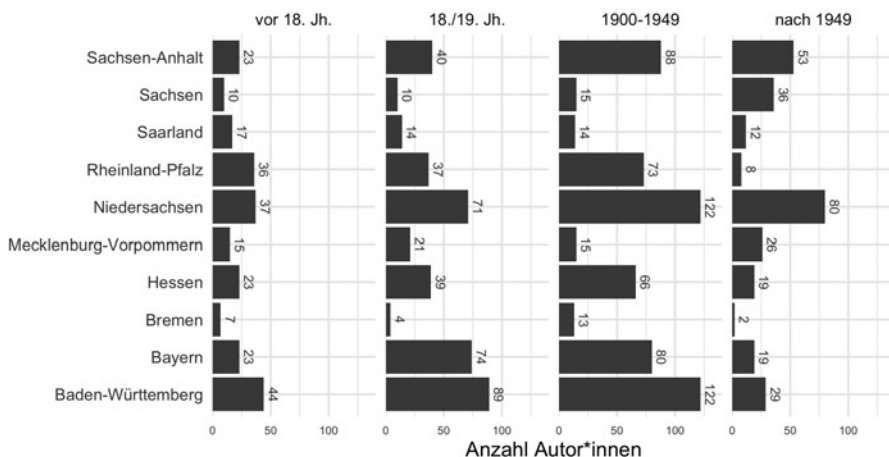


Abb. 2 Anzahl Autor*innen, zeitlich differenziert nach Erscheinungsdatum des verzeichneten Werkes bzw. – wenn nur ein*e Autor*in ohne Werk aufgelistet ist, Geburtsdatum des*der Autor*in, differenziert nach Bundesländern (ohne Brandenburg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen, da dort insgesamt weniger als 30 Autor*innen verzeichnet sind).

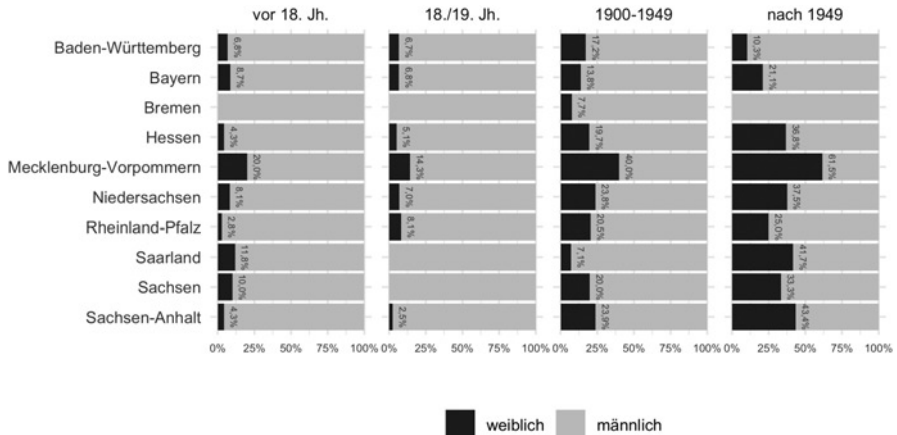


Abb. 3: Anteil Autorinnen, zeitlich differenziert nach Erscheinungsdatum des verzeichneten Werkes bzw. – wenn nur eine Autorin ohne Werk aufgelistet ist, Geburtsdatum der Autorin, differenziert nach Bundesländern (ohne Brandenburg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen, da dort insgesamt weniger als 30 Autor*innen verzeichnet sind).

Wie bereits deutlich wurde, ist der für die Schule empfohlene Literaturkanon auch bis nah an die heutige Zeit mit wenigen Ausnahmen sehr männlich geprägt.¹⁵ Diese männliche Konzentration in den ›höchsten Sphären der Literatur‹ hat auch Meg Wolitzer in ihrem Essay »The Second Shelf« thematisiert: »But the top tier of literary fiction – where the air is rich and the view is great and where a book enters the public imagination and the current conversation – tends to feel peculiarly, disproportionately male.« (Wolitzer 2012) Die Initiative #frauenzählen hat für die wichtigen Buchpreise, die im deutschsprachigen Raum vergeben werden, allerdings festgestellt, dass hier der Frauenanteil deutlich gestiegen ist.¹⁶ Es wäre dabei interessant zu wissen, ob Autorinnen, die auf den Listen für den Deutschunterricht an Gymnasien verzeichnet sind, eher einen Preis bekommen haben. Wenn dies zutrifft, könnte man es so interpretieren, dass vielleicht die Hürde noch etwas höher für sie liegt, in die offiziellen Listen aufgenommen zu werden.

Wir haben für die folgenden Analysen demnach geprüft, für welche Autor*innen Preise in unserer Analyseliste verzeichnet sind. In den folgenden Auswertungen werden Autor*innen dann als »mit Preis« gekennzeichnet, wenn für irgendein Werk ein Preis gewonnen wurde oder wenn sie als Person ausge-

¹⁵ Beim Saarland, eines der Bundesländer, das ein anderes Verhältnis auf den Listen zeigt, sind viele der verzeichneten Werke von Autorinnen der Kinder- und Jugendliteratur zuzuordnen.

¹⁶ <http://www.xn-frauenzählen-r8a.de/preisverleihungen/literaturpreise.html> (letzter Zugriff: 22.03.2023).

zeichnet wurden. Wir sehen in Abb. 4a, dass 38 % der Autorinnen, die auf den Listen verzeichnet sind, einen Preis für eines ihrer Werke oder als Person erhalten haben, dagegen nur 25 % der männlichen Autoren.

Bei der eingehenderen Analyse fiel auf, dass der Anteil von Autorinnen bei der sogenannten Jugendliteratur höher zu sein schien. Deshalb haben wir in Abb. 4b noch verzeichnet, wie häufig Autorinnen, die auf den Listen verzeichnet sind, mit einem Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurden (dazu haben wir die Preisträger*innen folgender Auszeichnungen gezählt: Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis, Deutscher Jugendliteraturpreis, CORINE – Internationaler Buchpreis, Luchs des Monats/Jahres, Eule des Monats/Jahres, Literaturpreis der Jury der jungen Leser).

In Abbildung 5 zeigen wir, dass der Zusammenhang statistisch sehr klar auf der Hand liegt: Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Autorin, die auf der Liste verzeichnet ist, mit einem Preis ausgezeichnet wurde, ist deutlich höher als bei Autoren. Da es zumindest in der Vergangenheit nicht so war, dass mehr Autorinnen als Autoren renommierte Preise erhalten haben (vgl. die Auswertungen von #frauenzählen, die in Fußnote 16 genannt sind), scheint dieser Anteil auf den Listen keine natürliche Folge des Mengenverhältnisses bei der Preisvergabe zu sein. Die Analysen deuten also darauf hin, dass Autorinnen eher einen Preis vorweisen müssen, um in die offiziellen Listen aufgenommen zu werden. Zumindest sind die Variablen »Preis erhalten« und »Geschlecht« nicht unabhängig voneinander. Die Analyse allein kann aber nicht beantworten, wie genau es zu diesem Zusammenhang kommt.

5. Qualitative Analysen

Der schulische Lesekanon bildet allgemeine Kanonisierungstendenzen ab und ist das Ergebnis eines historischen Kanonisierungsprozesses (vgl. dazu grundlegend Stuck 2013, 188), in dem weibliche Autorschaft marginalisiert wurde. Dieser Marginalisierung entspricht (mindestens historisch) eine spezifische geschlechtliche Semantisierung von (literarischer) Autorschaft, die unseren Sprachgebrauch bis heute prägt:

Zur Kennzeichnung eines modernen Autors genügt ein einziges Wort. Wir sprechen von Goethe und Kafka, von Schiller und Benn. Wir sagen *die* Günderode, aber nicht *der* Novalis. Bereits diese Sprachregelung zeigt, daß Autorschaft keine neutrale Instanz ist. Ihr ist ein Geschlecht eingeschrieben – ein Autor ist männlich. (Hahn 1991, 7)

Kanonisierungsprozesse sind nicht auf einzelne Akteure oder Institutionen zurückzuführen, sondern das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher »soziokultureller, diskursiver und/oder institutioneller Mächte« (Winko 2002, 9). Der literarische Kanon lässt sich nach Simone Winko als *Invi-*

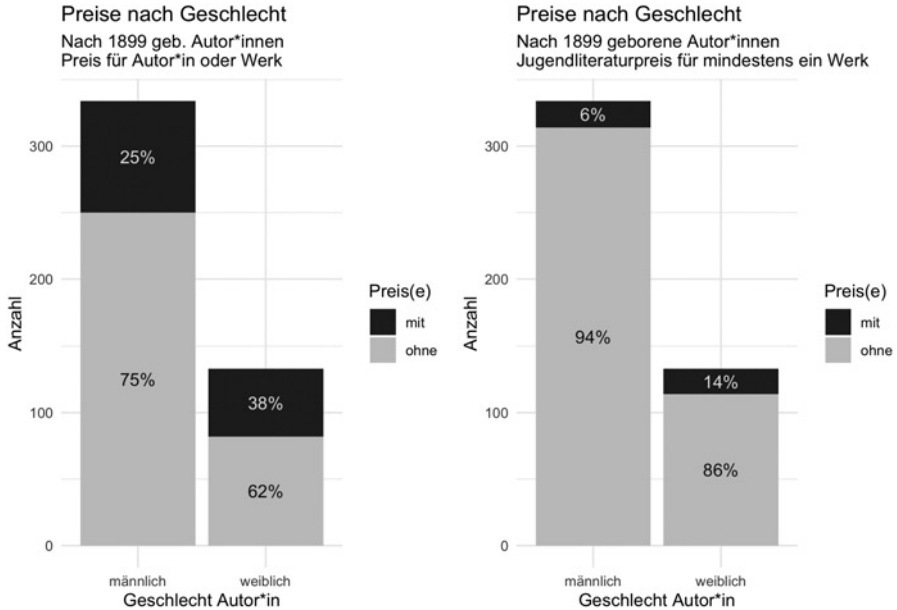


Abb. 4: a,links: Anteil der Autor*innen, die einen Preis für ein Werk oder für ihr gesamtes literarisches Schaffen erhalten haben (Anteil der Preisträger*innen jeweils schwarz eingefärbt); b,rechts: Anteil der Autor*innen, die nach 1949 geboren sind und die einen Jugendliteratur-Preis für ein Werk oder für ihr gesamtes literarisches Schaffen erhalten haben (Anteil der Preisträger*innen jeweils schwarz eingefärbt).

sible-hand-Phänomen beschreiben: »Niemand hat ihn absichtlich so und nicht anders zusammengesetzt, dennoch haben viele ›intentional‹ an ihm mitgewirkt.« (Winko 2002, 11) Welche Bedeutung dabei neben der Universität der Schule als ›Akteur‹ zukommt, hat die Forschung in den letzten Jahren herausgearbeitet: Der schulische Lesekanon bildet Kanonisierungsprozesse nicht nur ab, sondern er hat auch großen Anteil daran:¹⁷ »Der Deutschunterricht ist – oder war wenigstens bis in die 60er Jahre unseres Jahrhunderts – ohne Zweifel eine der wichtigsten Agenturen der Wertung von Literatur und der Ausbildung und Stützung eines Literaturkanons« (von Heydebrand/Winko 1996, 249). Dieser doppelte Konnex von Schule und Kanon – einerseits Widerspiegelung von Kanonisierungsprozessen, andererseits Agentur derselben – ist bei der Beschäftigung mit Leselisten zu beachten. Für unseren Zusammenhang bedeutet das: Die ungleiche Geschlechterverteilung im Hinblick auf die Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts, die sich in aktuellen Leselisten zeigt, ist ein ›Erbe‹ von Kanonisierungsprozessen des 19. und 20. Jahrhunderts, an dem die Schule als Institution teilhatte. Und

17 Das hat Hermann Korte in grundlegenden Arbeiten zum Deutschunterricht des 19. Jahrhunderts gezeigt (vgl. Korte 1998, Korte 2005).

Mosaikplot Geschlecht vs. Lit.preis

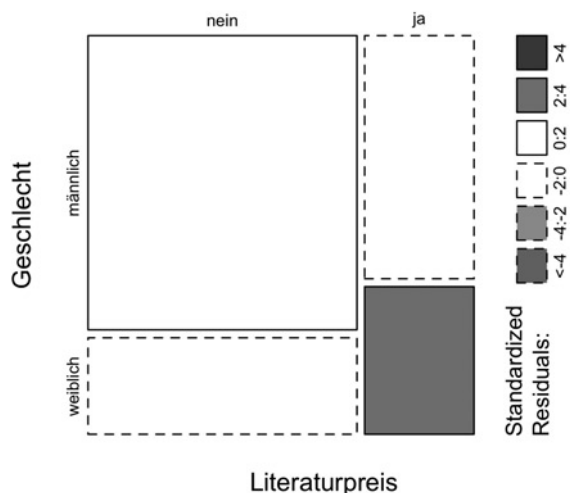


Abb. 5: Mosaikplot für Geschlecht vs. Literaturpreis für alle ab 1900 geborenen Autor*innen. Die eingefärbte Fläche zeigt, dass Autorinnen, die auf den Listen enthalten sind und einen Literaturpreis erhalten haben, signifikant häufiger vorkommen als erwartet. Diese Erwartung ergibt sich aus der Grundwahrscheinlichkeit von Autorinnen auf den Listen und der Grundwahrscheinlichkeit von Preisen, die an Autor*innen auf den Listen vergeben wurden. Der entsprechende Chi-Quadrat-Test zeigt eine signifikante Abweichung von einer gleichmäßigen Verteilung an ($\text{Chi}2(1) = 7,33; p = 0,007$).

gleichzeitig setzt die Schule über ihre Leselisten diese ererbte Geschlechterverteilung bis in die Gegenwart in der Literaturvermittlung fort.¹⁸

Die Debatte um das Potenzial und die Probleme eines Kanons in der Beschäftigung mit Literatur soll hier nicht rekonstruiert werden. Verwiesen sei aber darauf, dass die Kritik an der Zusammensetzung des Kanons nicht neu ist. Forderungen nach einer Abschaffung des Kanons, einer Ergänzung desselben sowie der Etablierung eines Gegen- oder Alternativkanons (in dem bspw. Autorinnen, homosexuelle Autor*innen, PoC-Autor*innen vertreten sind) gibt es seit gut einem halben Jahrhundert – und sie werden in regelmäßigen Abständen im Fach und in der Öffentlichkeit diskutiert. Die von Heydebrand und Winko vorgenommenen Einschränkungen, dass der Deutschunterricht »wenigstens bis in die 60er Jahre« (von Heydebrand/Winko 1996, 249) eine wichtige Funktion in der Kanonbildung hatte, nimmt darauf Bezug, dass seit dieser Zeit die Kanonkritik in

¹⁸ All das gilt selbstverständlich auch für die Universität (vgl. dazu Stuck 2004). Auch hier würde sich wohl bei einer Auswertung von germanistischen Leselisten ein ganz ähnliches Bild zeigen.

Schulen und Universitäten gleichermaßen betrieben wurde. Ein Anliegen war dabei unter anderem, die Rahmenbedingungen zur Rezeption der Texte von Autorinnen zu verbessern: So hat die feministische Literaturwissenschaft der 1970er Jahre etwa Texte von Autorinnen ediert, um sie auf diese Weise zugänglich zu machen für die literaturwissenschaftliche Forschung, für die universitäre Lehre und – vermittelt darüber – den schulischen Deutschunterricht (vgl. Rockenberger/Röcken 2012). In den von uns analysierten Leselisten finden sich davon wenig Spuren. Und allein dies ist als Signal zu sehen, denn schließlich kommen diese Listen aus den Ministerien, die für die Bildungsinhalte verantwortlich sind. Und so stellt sich die Frage: Warum finden sich auf den in Kultusministerien offiziell verabschiedeten Listen so wenig Signale, den tradierten, männlich geprägten Kanon zu ergänzen? Während beispielsweise Sophie von La Roche, Rahel Varnhagen, Caroline von Günderode, Bettina von Arnim oder Marie von Ebner-Eschenbach in gängigen Literaturgeschichten des 18. und 19. Jahrhunderts als Autorinnen genannt werden und auch in der germanistischen Forschung Aufmerksamkeit erhalten, werden sie als Autorinnen in schulischen Leselisten nur sehr selten genannt. Auch in diesem Fall sind die institutionellen Rahmenbedingungen von Bedeutung – und das in ganz pragmatischer Hinsicht: Um Texte in der Schule behandeln zu können, ist man, allen Debatten um die Digitalisierung des Unterrichts zum Trotz, auf die ›analoge‹ Verfügbarkeit von Texten angewiesen – in Form von (günstigen) Textausgaben, die im Klassensatz bezogen werden können, aber auch im Hinblick auf Materialien wie Schulbücher und didaktische Handreichungen oder Lektürehilfen, die sich auf die Texte oder deren jeweilige*n Autor*in beziehen (vgl. dazu Bekes 2009, 161 f.). Nicht zuletzt ist ein gewisses Maß an »Publizität in der fachdidaktischen Literatur« (Stuck 2013, 188) für die Rezeption von Texten in der Schule vonnöten.

Konstituiert ist damit ein Zirkel einer sich wechselseitig bedingenden und bestätigenden Textauswahl: Schulische Leselisten geben Texte und Autor*innen vor, an denen sich Verlage mit ihrem Programm orientieren, denen sich Schulbücher widmen, zu denen didaktische Materialien erstellt und zu denen fachdidaktische Arbeiten geschrieben werden (vgl. Stuck 2013, 192). Änderungen an den Leselisten wiederum und selbst der Einbezug von Texten, die auf den Leselisten verzeichnet sind, aber dort zu den weniger prominenten Texten zählen, sind problematisch, weil es keine oder nur wenig Materialien gibt oder Texte gar nicht verfügbar sind. Ein Beispiel dafür ist, auch wenn es nicht um Romane oder Dramen geht, die Debatte, die im letzten Jahr in den sozialen Medien (vor allem auf Twitter) geführt wurde, als der Reclam-Verlag eine Anthologie mit Gedichten von Karoline von Günderode wegen schwacher Nachfrage aus dem Programm genommen hat. Diese ökonomisch begründete Entscheidung zeigt das Dilemma und den problematischen *double bind*, der in diesem Zusammenhang immer wieder von Bedeutung ist: Wenn Texte in Schule oder Universität nicht oft behandelt werden, lohnt es sich nicht, diese im Programm zu halten. Sind Texte aber

nicht verfügbar, so werden sie im Unterricht nicht behandelt. Oder anders formuliert: Eine nicht vorhandene Ausgabe kann keine Nachfrage generieren.

Nun trifft das hier Ausgeführte auf die deutschsprachige Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts zu. Für die Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts stellt sich die Situation der Repräsentation von Autorinnen im literarischen Feld im Allgemeinen, im literarischen Kanon im Speziellen und nicht zuletzt im Hinblick auf die Verfügbarkeit von Texten ganz generell vollkommen anders dar. Umso überraschender ist, dass der Anteil der Texte von Autorinnen aus diesem Zeitraum auf den Leselisten immer noch gering ist. Um noch einmal auf das Beispiel Baden-Württemberg zu sprechen zu kommen: Für die Zeit zwischen 1900 und 2019 sind auf der Liste insgesamt 186 Werke verzeichnet, von denen 19 von Autorinnen stammen. Das sind etwas mehr als zehn Prozent. Folgende Titel werden auf der Empfehlungsliste genannt:

1. Irmgard Keun: *Das kunstseidene Mädchen*
2. Anna Seghers: *Das siebte Kreuz*
3. Anne Frank: *Das Tagebuch der Anne Frank*
4. Christa Wolf: *Nachdenken über Christa T.*
5. Brigitte Reimann: *Franziska Linkerhand*
6. Christa Wolf: *Kein Ort. Nirgends*
7. Herta Müller: *Niederungen*
8. Ágota Kristóf: *Das große Heft*
9. Toni Morrison: *Menschenkind*
10. Doris Lessing: *Das fünfte Kind*
11. Birgit Vanderbeke: *Das Muschelessen*
12. Margaret Atwood: *Katzenauge*
13. Ruth Klüger: *Weiter leben. Eine Jugend*
14. Judith Hermann: *Sommerhaus, später*
15. Joyce Carol Oates: *Wir waren die Mulvaney*s
16. Monika Maron: *Pawels Briefe*
17. Assia Djebar: *Die Frauen von Algier*
18. Annette Pehnt: *Ich muss los*
19. Ulla Hahn: *Das verborgene Wort*

Sechs dieser neunzehn Titel sind nicht der deutschsprachigen Literatur im engeren Sinne zuzuordnen (Kristóf, Morrison, Lessing, Atwood, Oates, Djebar). Das spricht natürlich nicht gegen diese Texte, im Gegenteil: Die Transgression der Grenzen der Nationalliteratur in den Leselisten ist sinnvoll. Gerade wenn es um thematische Reihen geht (Morrison's *Menschenkind* wird etwa im Kontext des Themas »Von Söhnen und Töchtern: Familienverhältnisse« vorgeschlagen), kann das kulturvergleichende Arbeiten den Unterricht bereichern. Trotzdem ist zu konstatieren, dass die Zahl der deutschsprachigen Autorinnen auf der Leseliste noch einmal geringer ausfällt, als es auf den ersten Blick scheint. Weitere Einschränkungen sind festzuhalten: Zwei dieser Texte (Oates' *Wir waren die Mul-*

vaneys und Djebars *Die Frauen von Algier*) sind aktuell laut dem Verzeichnis lieferbarer Bücher überhaupt nicht im Buchhandel erhältlich und fallen damit für den Unterricht aus. Die empfohlenen Romane von Margaret Atwood, Brigitte Reimann und Ulla Hahn wiederum haben einen Umfang von über 500 (Atwood: *Katzenauge*), über 550 (Hahn: *Das verborgene Wort*) und von über 630 Seiten (Reimann: *Franziska Linkerhand*). Die Wahrscheinlichkeit, dass gerade diese Texte von Lehrer*innen für den Deutschunterricht berücksichtigt werden, wird dadurch nicht gerade erhöht.¹⁹ Das scheint auch den Verfasser*innen der Lektüreempfehlungen bewusst zu sein: In der Präambel, die der baden-württembergischen Leseliste vorangestellt ist, wird explizit darauf verwiesen, dass »[a]llzu umfangreiche Werke« für die Behandlung im Unterricht nicht in Frage kämen.²⁰

Nun wäre es kein großes Problem, an dieser Stelle eine lange Liste mit Autorinnen einzufügen, die wir auf den offiziellen Lektürelisten vermissen: Franziska von Reventlow, Gabriele Tergit, Else Lasker-Schüler, Marieluise Fleißer, Ilse Aichinger, Gudrun Pausewang, Gisela Elsner, Emine Sevgi Özdamar, Marlene Streeruwitz, Karen Duve, Iris Hanika, Eva Menasse, Katja Petrowskaja, Julya Rabinowich, Judith Schalansky, Nora Bossong, Anja Kampmann, Alina Bronsky, Kathrin Röggla, Sibylle Berg – die Reihe ließe sich problemlos fortsetzen. Will man dem Vorwurf einer subjektiven Auswahl entgehen, der sich gegen diese Aufzählung (wie natürlich gegen jede andere) richten ließe, so kann man den Blick auf die Büchner-Preisträgerinnen richten, um weitere Namen zu nennen: Autorinnen wie Ingeborg Bachmann²¹, Felicitas Hoppe, Sibylle Lewitscharoff oder Terézia Mora sind auf der Liste nicht zu finden; die Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek hat es weder mit einem Roman noch mit einem Theatertext auf die Liste geschafft. Das ist irritierend, denn über die »literarische Qualität«, die im oben bereits zitierten Vorwort der Empfehlungsliste für die Gymnasien in Baden-

19 Das gilt auch für andere Leselisten. So steht beispielsweise in Sachsen-Anhalt Juli Zehs *Spieltrieb* mit über 565 Seiten auf der Leseliste, in Brandenburg ist Zehs Roman »Unterleuten« verzeichnet, der über 656 Seiten umfasst. Dies trifft auch auf einige Werke von Autoren zu. Trotzdem: Wenn von ohnehin wenigen Werken von Autorinnen auch noch einige aufgrund ihres Umfangs für die Behandlung im Unterricht nur bedingt geeignet sind, ist ein höherer Anteil davon betroffen.

20 https://www.deutsch-gymnasium.de/abitur/Lektuereliste_Empfehlungsliste.pdf (letzter Zugriff: 22.03.2023). Natürlich besteht die Möglichkeit, Texte nicht als Ganzschrift zu lesen, sondern nur Auszüge eines Romans im Unterricht zu behandeln. Inwiefern der Umstand, dass ein Auszug im Falle dieser Romane immer nur einen sehr geringen Teil des Gesamttextes umfassen kann, die Wahrscheinlichkeit der Behandlung der Texte im Unterricht verringert, kann hier nicht geklärt werden. Man kann jedoch vermuten, dass ein kurzer Roman als Ganztext wahrscheinlich eher im Unterricht gelesen wird als ein Auszug eines langen Romans.

21 Bachmann ist auf der Leseliste immerhin in der Kategorie »Anpassung und Widerstand« verzeichnet; empfohlen werden ihre »Erzählungen«, es werden keine konkreten Titel genannt.

Württemberg als ein Kriterium für die Auswahl eines Textes genannt wird, verfügen die Texte der hier genannten Autorinnen zweifellos – und ob sie, wie es dort weiterhin heißt, über weniger »Lesbarkeit« verfügen oder eine geringere »Anschlussmöglichkeit an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler bieten«²², wäre zu diskutieren.

Während Weidemann (2022) jüngst feststellte, dass der »Kanon der Gegenwart [...] ein weiblicher« ist, kann dies für den Kanon der Schulliteratur nicht behauptet werden. Und das hat auch damit zu tun, dass die Erzählliteratur und die Dramatik seit der Jahrtausendwende auf der Liste nur spärlich vertreten sind: Der jüngste empfohlene Text (Wilhelm Genazinos *Eine Frau, eine Wohnung, ein Roman*) stammt aus dem Jahr 2003. Wer also in Baden-Württemberg im Jahr 2022 oder später Abitur macht, liest keinen längeren literarischen Text, der jünger ist als er oder sie selbst. Dass Literatur auch in der Gegenwart der Schüler*innen entsteht (und damit an diese Gegenwart Fragen stellt), vermittelt die Auswahl der Leseliste nicht.

Nun hat die Gegenwartsliteratur ganz generell, die Gegenwartsdramatik aber im Besonderen einen schweren Stand im Deutschunterricht, auch in den Abiturlisten (vgl. Dawidowski/Maas 2018, 212). Die baden-württembergische Leseliste bildet da nicht die Ausnahme, sondern den Normalfall. Clemens Kammler hat bereits 1995 darauf hingewiesen, dass in vielen Fällen die Geschichte des deutschen Dramas im Deutschunterricht mit Friedrich Dürrenmatt und Max Frisch endet und das Gegenwartsdrama eine Leerstelle bildet (vgl. Kammler 1995, zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Bekes 2009, 165). Für unseren Zusammenhang ist dies besonders problematisch, da die Gegenwartsdramatik *auch* ein Feld der Autorinnen ist: Elfriede Jelinek, Sibylle Berg und Kathrin Röggla wurden bereits genannt, anzuführen wären auch Dea Loher, Felicia Zeller, Theresia Walser, Anne Lepper und Sarah Nemitz.²³ Hier bietet eine Erweiterung der Empfehlungen nicht nur die Möglichkeit, aktuelle Texte einzubeziehen und die Lehrkräfte an den Schulen durch die Auswahl von Texten zu unterstützen, sondern sie könnte auch dazu dienen, mehr Autorinnen in die Empfehlungen einzubeziehen.

22 https://www.deutsch-gymnasium.de/abitur/Lektuereliste_Empfehlungsliste.pdf (letzter Zugriff: 22.03.2023).

23 Dass der Reclam-Verlag im Sommer 2021 mit Lutz Hübners und Sarah Nemitz' *Abend über Potsdam* eine neue Reihe zum »Theater der Gegenwart« gestartet hat, in der aktuelle Theater Texte kommentiert und mit einem Nachwort versehen werden, ist vor diesem Hintergrund besonders zu begrüßen.

6. Schlussbemerkung

Wir verstehen diesen Aufsatz als Einladung zu einer Debatte. Nimmt man die Schule als zentralen Ort der Lesesozialisation ernst, so sollte darüber diskutiert werden, was im Deutschunterricht des 21. Jahrhunderts gelesen wird. Dazu wäre es zunächst einmal hilfreich, wenn die Konditionen der Konstitution dieser Listen transparenter wären: Wer stellt die Leselisten zusammen? Welche Kriterien leiten die Auswahl? Wie werden diese Leselisten gepflegt? Werden Texte gestrichen, wenn neue hinzugefügt werden? Wie stark sind individuelle Lehrkräfte in der Auswahl der zu lesenden Werke (abgesehen von den abiturrelevanten Lektüren) überhaupt an die Listen gebunden bzw. welche Werke werden *tatsächlich* im Deutschunterricht gelesen?

Bei all dem geht es nicht darum, im Namen der Geschlechterrepräsentation die Literatur vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert gegen die Gegenwartsliteratur auszuspielen. Vor allem im Hinblick auf letztere aber ist festzuhalten: Die deutsche Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts ist in vielerlei Hinsicht diverser, als es die Leselisten für den Deutschunterricht erscheinen lassen. Gerade im Hinblick auf die Diversität, die in deutschen Klassenzimmern die Realität darstellt, wäre dieses Potenzial zu nutzen.

Literatur

- Bekes, Peter (2009): Kanonisierungsprozesse und Zentralabitur. In: Hamann, Christof (Hrsg.): Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler. S. 157–172.
- Bohnet, Iris (2017): What works: Wie Verhaltensdesign die Gleichstellung revolutionieren kann. 1. Aufl. München.
- Dawidowski, Christian/Maas, Lisa (2018): Der schulische Lesekanon im Zentralabitur der deutschen Bundesländer seit 2005. Eine Erhebung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 65.2. S. 201–218.
- Deutschlandfunk (2020): Weibliches Schreiben – Ein Zimmer für sie allein. In: Lesart, https://www.deutschlandfunkkultur.de/weibliches-schreiben-ein-zimmer-fuer-sie-allein.1270.de.html?dram:article_id=471641 (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- Elsen, Hilke (2020): Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. ¹Tübingen.
- Fludernik, Monika (2007): Kanon und Geschlecht. In: Freiburger FrauenStudien 13 (20). S. 51–67.
- Hahn, Barbara (1991): Unter falschem Namen. Von der schwierigen Autorschaft der Frauen. Frankfurt am Main.
- Herrmann, Katharina (2018): Auch ein Land der Dichterinnen und Denkerinnen. In: kulturgeschwaetz, <https://kulturgeschwaetz.wordpress.com/2018/11/22/auch-ein-land-der-dichterinnen-und-denkerinnen/> (letzter Zugriff: 22.03.2023).

- Heydebrand, Renate von/Winko, Simone (1996): Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn u. a.
- Kammler, Clemens (1995): Was kommt nach Dürrenmatt und Frisch? In: Didaktik Deutsch 26 (142). S. 127–135.
- Kammler, Clemens/Noack, Bettina (2010): Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur 2008–2010. In: Der Deutschunterricht 1 (2010). S. 5–12.
- Kegel, Sandra (2015): Lektüre in der Oberstufe: Der Klassenzimmer-Club der toten Dichter. In: FAZ.NET vom 10.03.2015, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/moderne-literatur-fehlt-in-lehrplaenen-der-schulen-13473059.html> (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- Korte, Hermann (2005): »Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten«: Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Korte, Hermann (2002): K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichworten. In: Arnold, Heinz Ludwig/Korte, Hermann (Hrsg.): Literarische Kanonbildung. Sonderband Text + Kritik IX. München. S. 25–38.
- Korte, Hermann (1998): Neue Blicke auf den literarischen Pantheon? Paradigmen und Perspektiven der historischen Kanonforschung. In: Der Deutschunterricht 6 (1998). S. 15–28.
- Küppers, Carolin (2012): Soziologische Dimensionen von Geschlecht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62. S. 3–8.
- Rockenberger, Annika/Röcken, Per (2012): Ist Edition ein Kanonisierungsfaktor? Unvorgeifliche Überlegungen zur Präzisierung der Fragestellung. In: Beinlein, Matthias/Stockinger, Claudia/Winko, Simone (Hrsg.): Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft. Berlin/Boston. S. 145–158.
- Sales Prado, Simon (2020): Warum in der Schule nur männliche Autoren gelesen werden. In: Süddeutsche Magazin vom 19. Mai 2020.
- Seifert, Nicole (2021): ~~Frauen~~ Literatur. Abgewertet, vergessen, wiederentdeckt. Köln.
- Seifert, Nicole (2020): Welche Rolle spielen Autorinnen in den Frühjahrsprogrammen, Frau Seifert? Die Sonntagsfrage. In: Börsenblatt 10.1.2020; online unter: <https://www.boersenblatt.net/archiv/1790836.html> (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- Seifert, Nicole (2019): Welten der Wildheit und der Lebensfreude. In: Nacht und Tag Literaturblog, <https://nachtundtag.blog/2019/11/11/welten-der-wildheit-und-der-lebensfreude/> (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- Stuck, Elisabeth (2013): Schule. In: Rippl, Gabriele/Winko, Simone (Hrsg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart. S. 187–193.
- Stuck, Elisabeth (2004): Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen. Paderborn.
- Weidermann, Volker (2022): Frauen in der Literatur: Endlich im Licht. In: Die Zeit. 9. Juni 2022, Nr. 24; online unter: <https://www.zeit.de/2022/24/frauen-literatur-sibylle-berg-carolin-emcke> (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- Wolitzer, Meg (2012): The Second Shelf. In: The New York Times vom 30.3.2012; online unter: <https://www.nytimes.com/2021/10/21/books/meg-wolitzer-second-shelf.html> (letzter Zugriff: 22.03.2023).

Prof. Dr. Carolin Müller-Spitzer, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache,
mueller-spitzer@ids-mannheim.de

Prof. Dr. Thomas Wortmann, Universität Mannheim, wortmann@uni-mannheim.de

Dr. Sascha Wolfer, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, wolfer@ids-mannheim.de