

Jan Düsterhöft

**Queerness und Gender
in deutschen Curricula:
Positionierungen,
Leerstellen,
Perspektiven**

Eckert. Dossiers 1 (2026)

Jan Düsterhöft

**Queerness und Gender in
deutschen Curricula:
Positionierungen, Leerstellen,
Perspektiven**



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter CC BY 4.0 DEED
Attribution 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Eckert. Dossiers

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

ISSN 2191-0790

Volume 1 (2026)

Redaktion

Wibke Westermeyer

Nicola Watson

Zitierhinweis:

Jan Düsterhöft. *Queerness und Gender in deutschen Curricula: Positionierungen, Leerstellen, Perspektiven*. Eckert. Dossiers 1 (2026). urn:nbn:de:0220-2026-0017

Inhalt	
Ausgangslage	3
Stand der Forschung	5
Quellengrundlage und Vorgehensweise	6
Ergebnisse der quantitativen Analyse	11
Ergebnisse der qualitativen Analyse	13
<i>Deutschlehrpläne der Primarstufe</i>	13
<i>Curricula für die Fächer Ethik, Politik/Sozialkunde und Religion der Sekundarstufe I</i>	13
Familienbilder	15
Geschlechterrollenbilder	17
LGBTQIA*	22
Gender	26
Sexualität	28
Richtlinien für Sexualerziehung	30
<i>Bayern</i>	32
<i>Berlin/Brandenburg</i>	33
<i>Hamburg</i>	34
<i>Hessen</i>	35
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	36
<i>Rheinland-Pfalz</i>	36
<i>Saarland</i>	37
<i>Sachsen</i>	37
<i>Sachsen-Anhalt</i>	38
Resümee	39
Literatur	44

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zahl der curricularen Dokumente nach Fächerverteilung; n=372.....	8
Abbildung 2: Zahl der curricularen Dokumente nach Fach und Bundesland; n=372.....	9
Abbildung 3: Zahl der curricularen Dokumente nach Religionsgemeinschaft/Konfession; n=208.....	9
Abbildung 4: Darstellung der Trefferquote pro 1.000 Wörter nach Bundesland für den direkten Vergleich der Begriffsdichte aus dem semantischen Feld der Untersuchung.	12
Abbildung 5: Fundstellen spezifizierter Familienmodelle in Curricula.....	15
Abbildung 6: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013b: 20.	17
Abbildung 7: Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015: 21.	18
Abbildung 8: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2022: 49.	20
Abbildung 9: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019: 22.	20
Abbildung 10: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 50.....	22
Abbildung 11: Suchtreffer für den Begriff „Gender“, aufgeschlüsselt nach Bundesland und Fach, n=89. Die Bundesländer Bayern, Bremen, Sachsen und Thüringen weisen keine Treffer für den Suchbegriff auf.....	26
Abbildung 12: Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2019: 17.	30
Abbildung 13: Visualisierung der Begriffsdichte der Richtlinien für Sexualerziehung nach Bundesland.	31
Abbildung 14: Wortfrequenzen der Richtlinien zur Sexualerziehung nach Begriff und Bundesland. Rote Felder verweisen auf die höchsten Frequenzen, weiße auf die niedrigsten. BY=Bayern, BB=Berlin/Brandenburg, HH=Hamburg, HE=Hessen, MV=Mecklenburg-Vorpommern, NW=Nordrhein-Westfalen, RP= Rheinland-Pfalz, SL=Saarland, SC=Sachsen, SA=Sachsen-Anhalt.....	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lehrplandokumente, Gesamtzahl der Wörter aller Lehrplandokumente, relevante Fundstellen und Trefferquote pro 1.000 Wörter; n=372.	11
Tabelle 2: Zahl der Lehrplandokumente, Gesamtzahl der Wörter, relevante Fundstellen und Trefferquote pro 1.000 Wörter nach Fächern.	12
Tabelle 3: Richtlinien für Sexualerziehung nach Bundesland, Gesamtzahl der Wörter, relevanten Fundstellen und Trefferquote pro 1.000 Wörtern (pTW). Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen wurden keine Dokumente für die Sexualerziehung gefunden.	30

Queerness und Gender in deutschen Curricula: Positionierungen, Leerstellen, Perspektiven¹

Ausgangslage

Ab den 1970er Jahren begann die UNESCO mit der Bekämpfung von Geschlechterstereotypen, welche sie als Teil geschlechterbezogener Ungleichbehandlung und Diskriminierung von Frauen ausmachte. 64 Staaten unterzeichneten Ende 1979 die Frauenrechtskonvention (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, kurz CEDAW), die 1981 in Kraft trat und inzwischen von 189 Staaten ratifiziert wurde.² Im darauffolgenden Jahr rief die zweite UN-Weltfrauenkonferenz in Kopenhagen das erste Forschungsprogramm zu Frauenbildern und Sexismus in Kinder- und Schulbüchern ins Leben. Im Anschluss an die Ratifizierung der CEDAW durchgeführte Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Materialien ein stark verengtes Rollenverständnis von Frauen und Männern (re-)produzierten, welches nicht der gesellschaftlichen Lebensrealität entsprach.³ Gleichzeitig fanden bereits erzielte Errungenschaften in Bezug auf Gleichberechtigung und -stellung von Frauen kaum Erwähnung.⁴

Der westdeutsche Feminismus der zweiten Welle traf Ende der 1970er Jahre auf ein zunehmendes politisches Interesse am Medium Schulbuch und dessen Analyse, was zu einem Anstieg der geschlechterbasierten Schulbuchuntersuchungen führte. Die aufkommende Frauenforschung stellte primär die Analysekategorien Frauenbilder, Sexismus und Geschlecht ins Zentrum ihrer Untersuchungen, während – analog zur akademischen Entwicklung hin zu den Gender-Studies – neuere Analysen vermehrt sexuelle Orientierungen, geschlechtliche Identitäten, Heteronormativität und Intersektionalität fokussieren.⁵

¹ Für konstruktive Diskussionen und inhaltliche Hinweise danke ich Elena Hüsges, Katarzyna Jez, Marcus Otto und Riem Spielhaus. Wibke Westermeyer verdanke ich das gründliche Lektorat und die sprachliche Überarbeitung. Etwaige verbleibende Fehler liegen selbstverständlich in meiner Verantwortung.

² Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. „VN Frauenrechtskonvention (CEDAW): Staatenberichtsverfahren und Dokumente“, Zugriff am 02.07.2024. <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/gleichstellung/internationale-gleichstellungspolitik/vn-frauenrechtskonvention-cedaw-staatenberichtsverfahren-und-dokumente-80794>.

³ U. a. Julinda Abu Nasr, Irene Lorfind und Jamileh Mikati, *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from School Textbooks: Some Suggestions for Action in the Arab World* (UNESCO, 1983); Sarojini Bisaria, *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from Educational Programmes and Textbooks: Some Suggestions for Action in Asia and the Pacific* (UNESCO, 1983); World Federation of Teachers' Unions. *A Study of the Portrayal of Women and Men in School Textbooks and Children's Literature in France* (UNESCO, 1983).

⁴ Vgl. Andrée Michel, *Down with Stereotypes! Eliminating Sexism from Children's Literature and School Textbooks* (UNESCO, 1986).

⁵ Vgl. Melanie Bittner, „Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern“, in *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, hg. von Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer und Ute B. Schröder Wiesbaden (Springer VS, 2015), 247.

Schulische Bildung hat das Potenzial, Stereotypisierungen und manifesten Vorurteilen entgegenzuwirken und sie zu überwinden, aber ebenso, sie zu (re-)produzieren und zu forcieren. Als zentrale Institution in der Bildung und Sozialisation von Menschen trägt das sogenannte Schulbuchwissen wesentlich zur Reproduktion und Weiterentwicklung gesellschaftlicher Wissensbestände bei. Die den Lern- und Lehrmitteln zugeschriebene Deutungshoheit und Autorität sowie ihre große Verbreitung als Massenmedium veranlasst politische Akteur*innen zunehmend, auf eine differenzierte und ausgewogene Darstellung von Inhalten hinzuwirken. Dem „Schulbuchwissen“ kommt somit eine besondere Funktion innerhalb von Gesellschaften zu, weshalb es häufig Gegenstand stark umkämpfter Debatten ist. Dabei geht es nicht nur um die Weitergabe reinen Faktenwissens, sondern auch um die Vermittlung normativer und kultureller Werte sowie gesellschaftlich dominanter Einstellungen, die das Selbstverständnis prägen. Daher trägt schulische Wissensvermittlung zur Konfiguration individueller und kollektiver Wahrnehmung der Welt bei, wodurch sie Einfluss auf zukünftige Generationen und ihre Fähigkeit nimmt, sich in einer zunehmend komplexen und globalisierten Gesellschaft zu orientieren und an ihr teilzuhaben.⁶

Insofern sind bildungsmediale Darstellungen von biologischem und sozialem Geschlecht, Sexualität, Familien- und Geschlechterrollenbildern stets im Hinblick auf gesellschaftliche Diskurse und Wissensbestände zu betrachten und überprüfen. Das Grundgesetz verbietet in Artikel 3 Absatz 2 die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und fördert „die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern“. Über die adäquate Auslegung des Begriffs „Geschlecht“ besteht eine Vielzahl juristischer Debatten. Im Text der oben angesprochenen UN-Frauenrechtskonvention (CEDAW) heißt das Ziel in Bezug auf Bildungsziele:

The elimination of any stereotyped concept of the roles of men and women at all levels and in all forms of education by encouraging coeducation and other types of education which will help to achieve this aim and, in particular, by the revision of textbooks and school programmes and the adaptation of teaching methods.⁷

Die Kultusministerien der jeweiligen deutschen Bundesländer veröffentlichen als bildungspolitische Organe des föderalen Staats Curricula und geben Lerninhalte, Lernziele und angestrebte Kompetenzen sowie didaktische Hinweise für Lehrkräfte vor.⁸ Zu internen

⁶ Vgl. Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches* (Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003), 34.

⁷ United Nations General Assembly, *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (United Nations, 1979), Artikel 10, Absatz C.

⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa* (KMK, 2021), 116 f., 132.

Qualitätssicherungsverfahren hinsichtlich einer Überprüfung und Sicherstellung diskriminierungssensibler Inhalte im Sinne des Grundgesetzes und der UN-Frauenrechtskonvention bestehen zum jetzigen Zeitpunkt keine gesicherten Erkenntnisse, was die Relevanz regelmäßiger wissenschaftlicher Bildungsmedienanalysen bekräftigt.

Stand der Forschung

Das Thema Geschlecht und Schule bildete sich erst Ende der 1960er Jahre im Zuge der Bildungsreformdebatte heraus. Vor allem in den 1980er und 1990er Jahren erhielt die Debatte über die frühe feministische Schulforschung und die aufkommenden Geschlechtertheorien Aufwind.⁹ Auch die aktuelle Schulbuch- und Bildungsmedienforschung identifizierte Problematiken in der bildungsmedialen Repräsentation von Geschlecht: So mangelt es an der Repräsentation sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Curricula und Schulbüchern oder die Rahmung der Themen ist defizitär.¹⁰ Für eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse im Hinblick auf Heteronormativität und die davon ausgehende Diskriminierung bis hin zur epistemischen Gewalt könnte eine Überprüfung und Revision entsprechender Bildungsmedien(-Passagen) als Ausgangspunkt für die Inklusion diversitätsgeprägter Perspektiven und die Wahrung nationaler und internationaler Vorgaben diesbezüglich dienen. Eine kursorische Sichtung neu erschienener deutscher Schulbücher im BMBF-geförderten Projekt „Subjekte der Demokratie“¹¹ zeigte bereits erste vielversprechende Ansätze der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und der Sensibilisierung bezüglich der Thematik. Dies zeigt die Bereitschaft der Bildungsmedienververlage, das Thema zu adressieren – andererseits besteht weiterhin Bedarf an Beratung und entsprechendem Grundlagenmaterial, um Veränderungen adäquat umsetzen zu können.

Ein von UNESCO und Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) erstellter Leitfaden aus dem Jahr 2018 identifiziert Gender – neben Kultur und Religion – als

⁹ Vgl. Dorothea Krüger, „Einführung,“ in *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*, hg. von Dorothea Krüger (Springer VS, 2011) 21f.

¹⁰ Vgl. Stephen J. Thornton, „Silence on Gays and Lesbians in Social Studies Curriculum“, in *The Curriculum Studies Reader*. 6. Auflage. hg. von David J. Flinders und Stephen J. Thornton (Routledge, 2021); Marek Sancho Höhne und Dmitri Heerdegen, „On Normativity and Absence. Representation of LGBTI* in Textbook Research“, in *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, hg. von Eckhardt Fuchs und Annkatrin Bock (Palgrave Macmillan, 2018); Christian Köhne, „Heterogenität oder Heteronormativität? Eine Untersuchung von Lehrplänen und Schulbüchern für Geschichte und Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) der Länder Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz im Hinblick auf die Abbildung sexueller Vielfalt“, in *Heterogenität und Bildungsmedien*, hg. von Bente Aamotsbakken, Eva Matthes und Sylvia Schütze (Verlag Julius Klinkhardt, 2017).

¹¹ Das Forschungsprojekt (2019-2023) zielte auf eine umfassende systematische Bestandsaufnahme zu Demokratiebildung in Deutschland als Gegenstand, Ziel und Praxis politischer Bildung in den Sekundarstufen I und II der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie exemplarisch in der Fachausbildung von Erzieher*innen.

ein Thema, über welches schädliche Stereotype in Bildungsmedien potenziell (re-)produziert werden.¹² Das Dokument fasst eine Vielzahl internationaler Forschungsergebnisse zu Gender in Bildungsmedien zusammen, die häufig geschlechterspezifische Rollenbilder reproduzieren. Es soll dazu dienen, Bildungsmedien inklusiver zu gestalten und die Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt zu fördern.¹³

Insgesamt verweist die Studienlage zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Bildungsmedien auf einen Wandel von Rollenbildern und Geschlechtervorstellungen in den vergangenen Jahrzehnten: Während Schulbücher in den 1980er Jahren sehr häufig noch stereotype Mädchen- und Frauenbilder (re-)produzierten und Frauen unterrepräsentiert waren, sind die Darstellungen in aktuelleren Schulbüchern deutlich ausgewogener.¹⁴ Allerdings findet weiterhin subtile geschlechterbezogene Diskriminierung statt, die oft durch Sprache oder bildliche Darstellungen erzeugt wird¹⁵ und auch Rollenklischees, die beispielsweise geschlechterspezifisch Berufe zuordnen, die sich nach Sozialprestige und Einkommen stark unterscheiden, sind in aktuellen Schulbüchern weiterhin vorhanden.¹⁶ Die Darstellungen von Geschlecht in Bildungsmedien sind vorwiegend als binäre Kategorien konstruiert. Sexuelle Vielfalt erscheint primär im Sexualkundeunterricht und unterliegt einer heterosexuellen Norm.¹⁷

Ein Desiderat in der Forschung sind bisher systematische Querschnittsanalysen zur hegemonialen Heteronormativität und zur Einbeziehung sexueller/geschlechtlicher Diversität in Curricula, z. B. bezüglich der Darstellung von Familie, Partnerschaft, Sexualität, zwischenmenschlichen Beziehungen und gesellschaftlichem Zusammenleben insgesamt.

Quellengrundlage und Vorgehensweise

Das analysierte Korpus beinhaltet die im Schuljahr 2023/2024 gültigen Curricula aller Bundesländer für die Fächer Ethik, Politik/Sozialkunde und Religion sowie für den

¹² UNESCO und Georg-Eckert-Institut, *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus* (UNESCO/Georg-Eckert-Institut, 2018) 8.

¹³ Ebd., 27.

¹⁴ Vgl. Christine Ott, „Geschlechterforschung zu Schulbüchern gestern und heute,“ in *Heterogenität und Bildungsmedien*, hg. von Bente Aamotsbakken, Eva Matthes und Sylvia Schütze (Verlag Julius Klinkhardt, 2017) 287.

¹⁵ Vgl. Franziska Moser, Bettina Hannover und Judith Becker, „Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern: Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern.“ *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 5, Nr. 3 (2013): 88; Melanie Bittner, *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern* (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2011) 81.

¹⁶ Vgl. ebd., 283.

¹⁷ Vgl. ebd., 81.

fächerverbindenden und -übergreifenden Unterricht der Klassenstufen 5-10. Die Fächerbezeichnungen variieren nach Bundesland, sodass das Korpus die Fächer Lebenskunde, Gemeinschafts-/Gesellschaftskunde, Weltkunde, Sozialwesen, Werte und Normen, Humanistische Lebenskunde oder Praktische Philosophie einbezieht. Die Fächerauswahl trägt den Schwerpunkten der Sammlung der Forschungsbibliothek des GEI Rechnung, die primär Schulbücher sinnbildender Fächer beinhaltet. Diese wurden im Hinblick auf Konstruktionen des Eigenen und des Fremden, gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen sowie der Vermittlung des nationalen Selbstverständnisses untersucht.¹⁸ Darüber hinaus bezog die Analyse stichprobenartig 17 Lehrplandokumente und 20 Schulbücher für den Deutschunterricht der Primarstufe aller Bundesländer ein.

Im ersten Schritt wurden die oben definierten Curricula über die offiziellen Internetpräsenzen der Kultusministerien der Länder akquiriert. Religion ist in allen Bundesländern – mit der Ausnahme von Berlin, Brandenburg und Bremen – ein ordentliches Fach, dessen curriculare Vorgaben durch die Kultusministerien und Religionsgemeinschaften erfolgen. Einige Religionslehrpläne waren nicht über die Kultusministerien abrufbar, sondern nur über Websites der Religionsgemeinschaften.

Das analysierte Korpus umfasst insgesamt 372 curriculare Dokumente, und zwar 55 Dokumente für den Ethikunterricht, 68 für Politik/Sozialkunde, 208 für den Religionsunterricht verschiedener Konfessionen, 24 für die verbindende Fächer der Klassenstufen 5-10 und 17 für den Deutschunterricht der Primarstufe.

¹⁸ Vgl. Michael W. Apple, „The state and the politics of knowledge“, in *The state and the politics of knowledge*, hg. von Michael W. Apple (Routledge Falmer, 2003); Simone Lässig, „Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)“, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, Nr. 1 (2009).

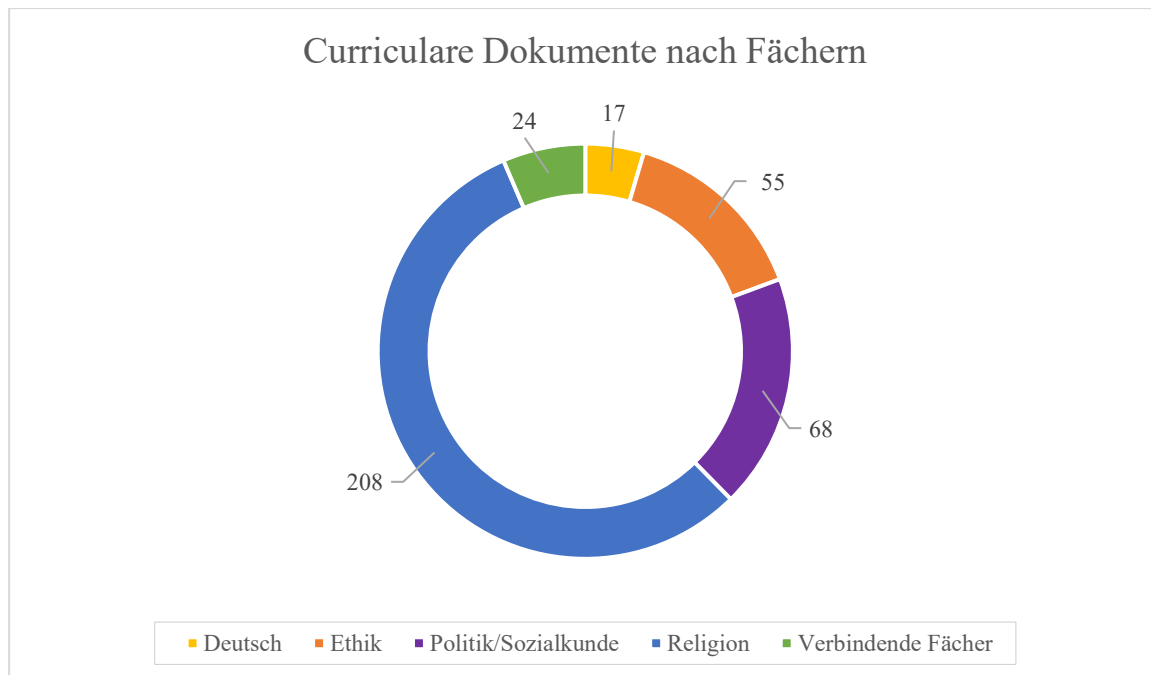


Abbildung 1: Zahl der curricularen Dokumente nach Fächerverteilung; $n=372$.

Eine gesonderte Auswertung erfolgte für Richtlinien zur Sexualerziehung. Einerseits veröffentlichen nicht alle Bundesländer gesonderte Richtlinien für Sexualerziehung, andererseits sind diese Richtlinien schulart- und fächerübergreifend, sodass sie nicht eindeutig der vordefinierten Fächergruppe zugeordnet werden können. Der Einbezug in das Gesamtkorpus würde somit zur Verzerrung der Ergebnisse führen. Da die Richtlinien zur Sexualerziehung dennoch relevante Aussagen zum Untersuchungsfeld dieser Studie leisten, fand die Analyse außerhalb des Lehrplankorpus statt.

Durch die Kulturhoheit der Länder im deutschen Schulsystem entstehen sehr heterogene curriculare Strukturen, was wiederum zu einem sehr heterogenen Analysekorpus führt, das Herausforderungen für die quantitativen Auswertungen darstellt. Während beispielsweise einige baden-württembergische Curricula alle Unterrichtsfächer in einem einzigen Dokument vereinen, sind über das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München die bayerischen Lehrpläne nur nach Schulform, Unterrichtsfach, Klassenstufe und deren Schulzweige gesondert als Einzeldokumente verfügbar.

Im bundesweiten Vergleich ergibt sich daraus eine hohe Anzahl curricularer Dokumente für das Land Bayern. Allein für den Katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I liegen 24 Lehrplandokumente vor: sechs für den Gymnasialschulzweig, sechs für den Realschulzweig (Klassenstufen 5-10), neun für die Mittelschulen und je ein Fachprofil für den Unterricht an Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien.

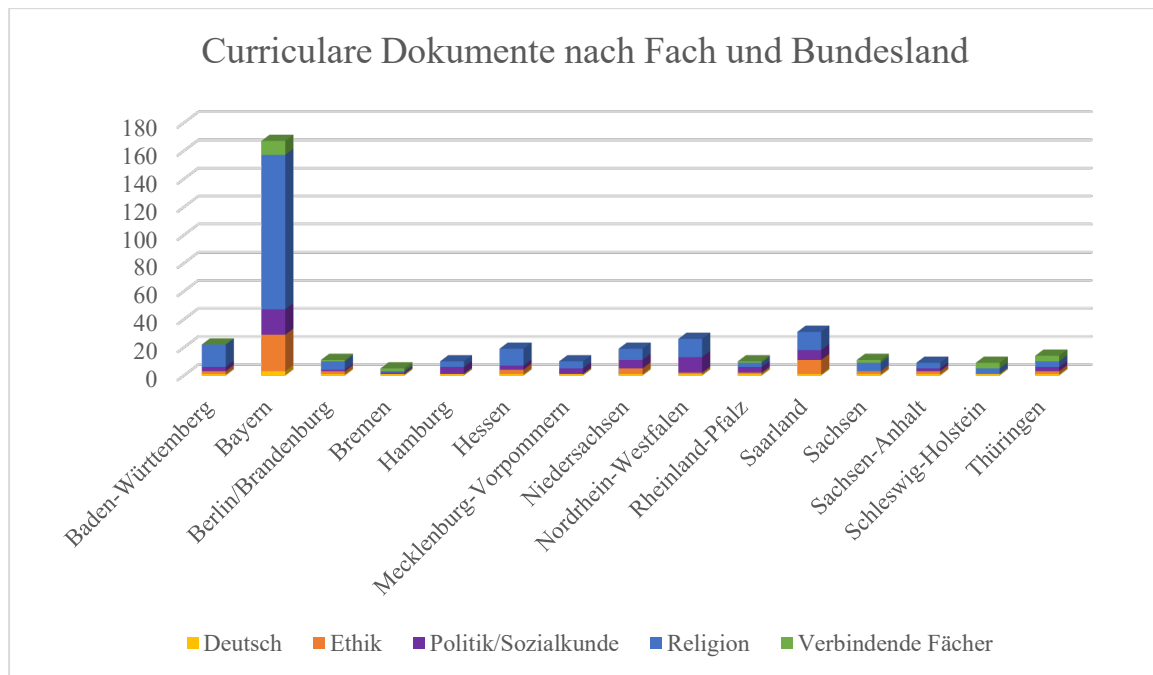


Abbildung 2: Zahl der curricularen Dokumente nach Fach und Bundesland; n=372.

Ab der 7. Klassenstufe unterteilt sich die Mittelschule in den R-Zug (Regelzug) und M-Zug (Mittlere Reife), für die jeweils gesonderte Dokumente existieren. Somit stellt das Staatsinstitut jeweils ein Dokument für die 5., 6. und 10. Klassenstufe und jeweils zwei (gesondert nach R-Zug und M-Zug) für die Klassenstufen 7, 8 und 9 bereit.

Die relativ hohe Anzahl von 208 Religionscurricula ergibt sich zudem aus den verschiedenen Konfessionen, die das Fach umfasst:

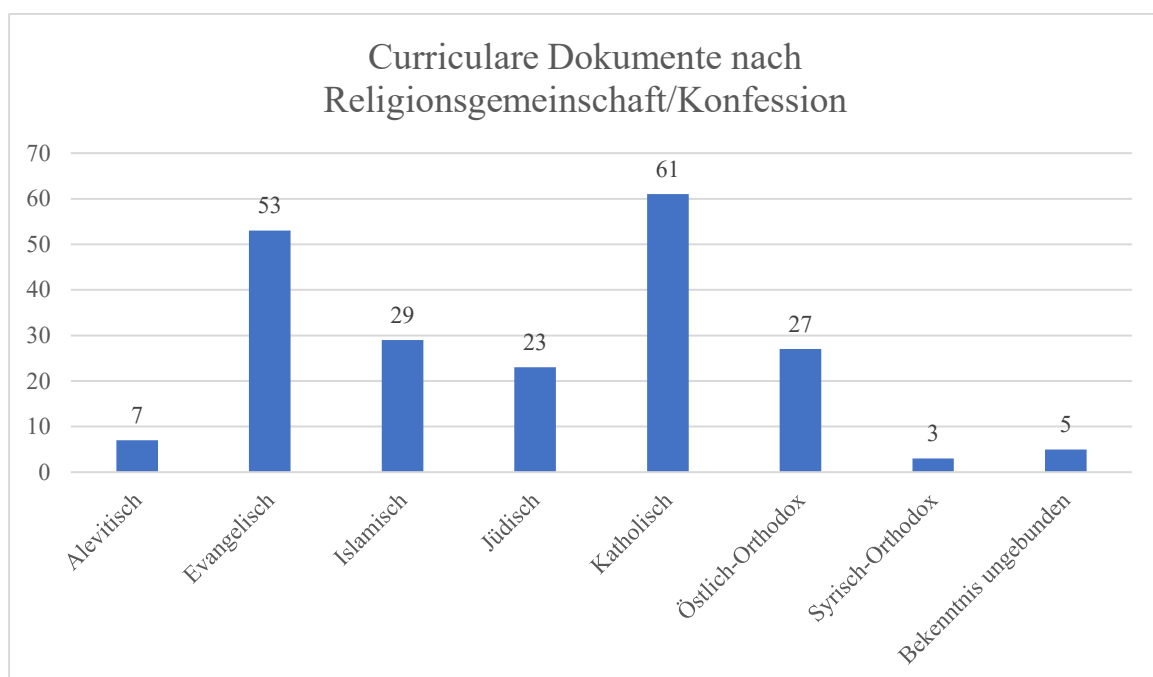


Abbildung 3: Zahl der curricularen Dokumente nach Religionsgemeinschaft/Konfession; n=208.

Für den eingangs geschilderten Analysebedarf zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und zur Darstellung von und Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Heteronormativität in aktuell (2023/2024) gültigen Curricula wurden computergestützte quantitative Inhaltsanalysen und qualitative Diskursanalysen verwandt. Für die Definition des semantischen Feldes, welches zur automatisierten Suche nach relevanten Passagen dient, orientierte sich die Untersuchung an Judith Butlers Konzept der heterosexuellen Matrix.¹⁹ Auf diese Weise konnten relevante Begriffe der drei Eckpunkte *anatomisches Geschlecht* – *soziales Geschlecht (Gender)* – *Sexualität* deduktiv erfasst und induktiv ergänzt werden. Die automatisierte Suche umfasste u. a. die Begriffe Gender, Geschlecht, Sexualität, queer, Diversität, Mann, Frau, Junge, Mädchen, weiblich, männlich, Familie, heterosexuell/Heterosexualität, homosexuell/Homosexualität, bisexuell/Bisexualität, pansexuell/Pansexualität, transgeschlechtlich/Transgeschlechtlichkeit, transsexuell/Transsexualität, intersexuell/Intersexualität, intergeschlechtlich/ Intergeschlechtlichkeit, Cis, LGBT, Feminismus, Gleichberechtigung/-stellung, Sexismus. Die Suche ergab 3657 relevante Fundstellen, die in 151 Codes und Subcodes verschlagwortet wurden. Als Fundstelle wurde die kleinste Sinneinheit betrachtet, in der mindestens eines der Suchworte vorkommt, sowie für das Thema relevante oder mit der Fundstelle verbundene Sinneinheiten (beispielsweise Fußnoten oder Randbemerkungen). Quantitativ ermittelte die Analyse Parameter wie Häufigkeit oder Verteilung von Begriffen und bildlichen Darstellungen mit Bezug auf das Untersuchungsfeld. Ferner konnten durch dieses Vorgehen Fundstellen für die qualitative Analyse identifiziert werden.

Um die bildungspolitische Verankerung von queerer Diversität zu eruieren, legte die qualitative Analyse den Fokus auf Kontexte und Themenbereiche, in denen Curricula anatomisches Geschlecht, soziales Geschlecht (Gender) und Sexualität verhandeln. Besonders relevant dabei waren folgende Punkte:

1. (Nicht-)Repräsentation sexueller und geschlechtlicher Vielfalt;
2. Heteronormativität und die Potenziale für ihre kritische Reflexion in bildungspolitischen Vorgaben zu Familie, Partnerschaft, Sexualität, zwischenmenschlichen Beziehungen und gesellschaftlichem Zusammenleben;
3. Bezugnahme auf gesetzliche Regelungen und Veränderungen;
4. Thematisierungen von Diskriminierung und Bedrohung queerer Menschen.

¹⁹ Vgl. Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (Routledge, 1999), 24f.; Hannelore Bublitz, *Judith Butler zur Einführung* (Junius Verlag, 2002), 65.

Ergebnisse der quantitativen Analyse

Die Analyse von insgesamt 372 Curricula für die Fächer Ethik, Politik/Sozialkunde und Religion der Sekundarstufe I sowie Deutsch der Primarstufe wiesen sowohl explizite und implizite Suchtreffer als auch Potenziale für die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auf. 236 der 372 curricularen Dokumente wiesen Suchtreffer aus dem semantischen Feld auf, wobei die Verteilung je nach Fach und Bundesland sehr unterschiedlich ausfiel. Die bereits erwähnte Heterogenität der curricularen Dokumente erschwerte einen direkten Vergleich. Um quantitative Aussagen treffen zu können, musste das Korpus zunächst vereinheitlicht werden. Dafür ermittelte die Untersuchung die relative Häufigkeit von Wörtern des semantischen Feldes als Instanzen pro Tausend Wörter (pTW)²⁰. Die relevanten Fundstellen werden dabei durch die Gesamtwortzahl der Wörter der Lehrplandokumente geteilt und mit 1.000 multipliziert:

$$\text{Trefferquote} = \left(\frac{\text{Relevante Fundstellen}}{\text{Gesamtzahl der Wörter}} \right) \times 1.000$$

Bundesland	Lehrplan- dokumente	Gesamtzahl der Wörter	Relevante Fundstellen	pTW
Baden-Württemberg	22	418.161	632	1,51
Bayern	167	170.415	149	0,87
Berlin/Brandenburg	11	106.929	206	1,93
Bremen	5	33.380	6	0,18
Hamburg	10	136.240	88	0,65
Hessen	19	173.117	70	0,40
Mecklenburg-Vorpommern	10	100.180	179	1,79
Niedersachsen	19	182.440	315	1,73
Nordrhein-Westfalen	26	289.672	437	1,51
Rheinland-Pfalz	10	233.422	444	1,90
Saarland	31	196.879	476	2,42
Sachsen	11	121.714	202	1,66
Sachsen-Anhalt	9	49.500	66	1,33
Schleswig-Holstein	9	175.848	292	1,66
Thüringen	14	100.109	100	0,99

Tabelle 1: Lehrplandokumente, Gesamtzahl der Wörter aller Lehrplandokumente, relevante Fundstellen und Trefferquote pro 1.000 Wörter; n=372.

²⁰ Vgl. Douglas Biber, Susan Conrad und Randi Reppen, *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use* (Cambridge University Press, 1998), 263 f.

Dieses Vorgehen ermöglicht den direkten Vergleich der relativen Begriffsdichte zwischen Bundesländern und Fächern, unabhängig von Anzahl und Länge der curricularen Dokumente.

So wird ersichtlich, dass die Curricula der Bundesländer Saarland, Berlin/Brandenburg und Rheinland-Pfalz durchschnittlich die höchste Begriffsdichte pro 1.000 Wörter aufweisen, wohingegen Curricula aus Bremen, Hessen, Hamburg und Bayern die niedrigsten pTW-Werte haben. Dieselbe Durchschnittsberechnung nach Fächerauswahl ergibt die höchste Begriffsdichte für den Ethik- und der fächerverbindenden Unterricht, gefolgt von Politik/Sozialkunde und Religion. Den niedrigsten Durchschnittswert weisen die Lehrpläne für den Deutschunterricht der Primarstufe auf.

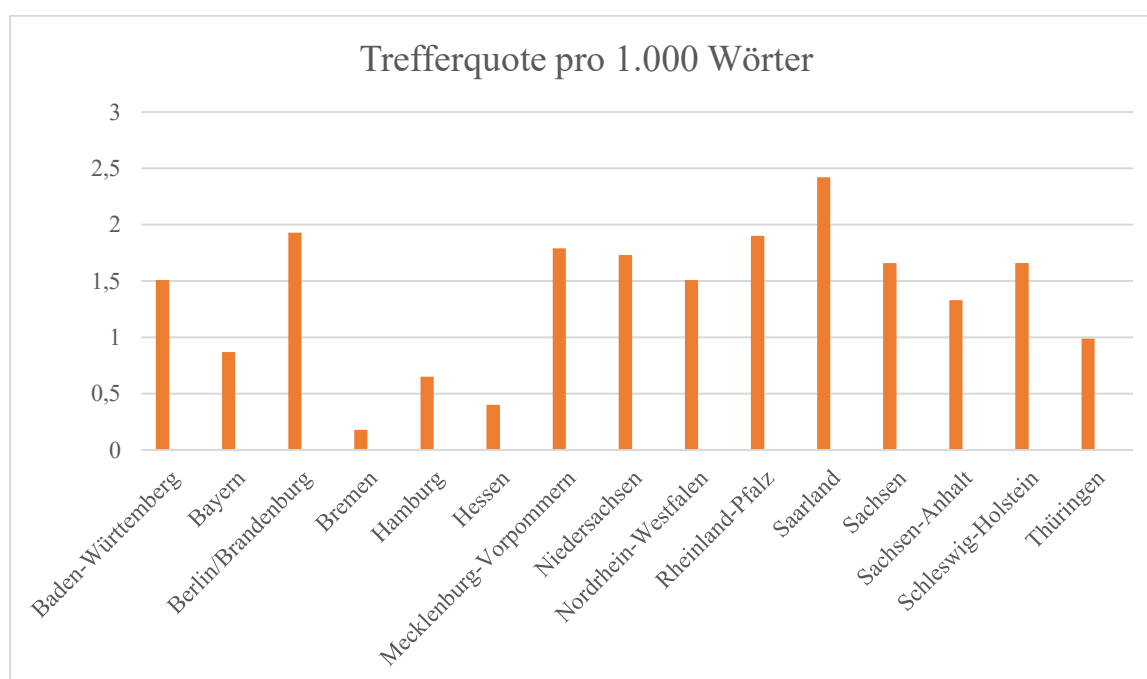


Abbildung 4: Darstellung der Trefferquote pro 1.000 Wörter nach Bundesland für den direkten Vergleich der Begriffsdichte aus dem semantischen Feld der Untersuchung.

Fach	Lehrplan-dokumente	Gesamtzahl der Wörter	Relevante Fundstellen	pTW
Deutsch (Primarstufe)	17	137.644	59	0,43
Ethik	55	313.799	813	2,59
Politik/Sozialkunde	68	564.386	823	1,46
Religion	208	1.290.493	1605	1,24
Verbindender Unterricht	24	177.044	357	2,01

Tabelle 2: Zahl der Lehrplandokumente, Gesamtzahl der Wörter, relevante Fundstellen und Trefferquote pro 1.000 Wörter nach Fächern.

Ergebnisse der qualitativen Analyse

Deutschlehrpläne der Primarstufe

Die gesichteten Curricula für den Deutschunterricht der Primarstufe thematisieren anatomisches Geschlecht, soziales Geschlecht (Gender) und Sexualität in sehr geringem Umfang. Den Begriff „Geschlecht“ verwenden die Dokumente fast ausschließlich in Bezug auf das grammatische Geschlecht, das Genus. Sprachlich verorten sich die Curricula vornehmlich binär, indem sie „Mädchen und Jungen“ oder „Schülerinnen und Schüler“ adressieren. Einige Bundesländer differenzieren Leseinteressen ebenfalls nach binärem Geschlecht, was oftmals als Ansatz gendersensibler Didaktik gekennzeichnet ist.

Alleinig der Lehrplan für Niedersachsen erhebt den Anspruch, „soziale, ökonomische, ökologische, politische und historische Themen“ zu integrieren und erwähnt in diesem Zuge explizit die „Vielfalt sexueller Identitäten“.²¹ Der Lehrplan für das Land Nordrhein-Westfalen verankert die Kompetenzerwartung, dass Schüler*innen am Ende der vierten Klasse „wertschätzend und sachlich, auch im Hinblick auf Genderaspekte und Rollen“ formulieren können.²² Das Land Schleswig-Holstein hat einen Passus im Lehrplan für den Deutschunterricht verankert, der bezüglich Gleichstellung und Diversität sensibilisiert und in dem u. a. auf die „Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter“ hingewiesen wird.²³ Familien- oder Geschlechterrollenbilder sowie weitere Aspekte mit Bezug zu Geschlecht, Sexualität oder Diversität erwähnen die untersuchten Curricula nicht.

Curricula für die Fächer Ethik, Politik/Sozialkunde und Religion der Sekundarstufe I

Die Untersuchung konnte feststellen, dass Bundesländer sprachlich sehr unterschiedlich mit geschlechtssensibler Sprache in Lehrplänen umgehen: Baden-Württemberg integriert den Passus „Geschlechtergerechte Sprache“ als festen Teil in den Anhängen aller Lehrpläne.²⁴ Darin wird beschrieben, dass durchgehend männliche und weibliche („Lehrerinnen und Lehrer“) oder neutrale Formen („Lehrkräfte“) verwendet werden. Davon ausgenommen sind laut der Curricula aufgrund von layouttechnischen Gründen oder aus Platzmangel sowohl

²¹ Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1–4: Deutsch*. (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017), 6.

²² Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen: Deutsch* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021), 27.

²³ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein, *Fachanforderungen Deutsch, Primarstufe/Grundschule* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein, 2018), 6.

²⁴ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, *Bildungsplan des Gymnasiums, Ethik* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016), 72.

Überschriften, Tabellen und Grafiken wie auch formale, juristische oder domänenspezifische Fachbegriffe. Curricula für Bayern, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein verwenden ebenfalls kontinuierlich die Doppelnennung, ohne dies jedoch in einem entsprechenden Passus in übergeordneten Dokumenten oder einführenden Kapiteln zu explizieren. Nicht konsistent verwendet werden Doppelnennungen in Curricula für Rheinland-Pfalz: Während sie im Fall von „Schülerinnen und Schüler“ die feminine und maskuline Form nebeneinanderstellen, wird in anderen Passagen das generische Maskulinum verwendet, wie im Fall von „mündige Bürger“ oder „Schülerorientierung“.²⁵

Curricula anderer Bundesländer erklären explizit die Verwendung der Doppelnennung. Das Dokument *Grundsätze der Bildung und Erziehung* für Berlin und Brandenburg erläutert beispielsweise in einer Fußnote: „Schülerinnen und Schüler‘ sind Lernende mit weiblichen, männlichen und weiteren Geschlechtsidentitäten“.²⁶

Auch niedersächsische Curricula verwenden die Doppelnennung, ergänzen jedoch in einer Fußnote: „In diesem Kerncurriculum sind im Sinne des generischen Maskulinums einige Begriffe (z. B. ‚der mündige Bürger‘, ‚der Konsument‘) immer als geschlechtsgemischte Gruppen bezeichnet“.²⁷

Die hessischen und mecklenburg-vorpommerschen Lehrpläne verwenden die geschlechtsneutrale Bezeichnung „Lernende“ anstelle von „Schülerinnen und Schülern“.²⁸ Während die hessischen Lehrpläne dabei konsequent vorgehen, verwenden einzelne Inhalte der mecklenburg-vorpommerschen Curricula Komposita wie „Schülervertretung“, „Schülersprecher“, „Schülerschaft“ oder „Schülerzeitung“.²⁹

Das generische Maskulinum verwenden lediglich Curricula für Sachsen und Thüringen. Sie enthalten jeweils Fußnoten: „Die Bezeichnungen Schüler und Lehrer werden im Lehrplan allgemein für Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer gebraucht“³⁰ und „Aus

²⁵ Vgl. Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde* (Ministerium für Bildung, 2021), 5f.

²⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, *Teil A: Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10* (Senatsverwaltung, 2015), 3.

²⁷ Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10, Politik-Wirtschaft* (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015), 5.

²⁸ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Leitfaden, *Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Primarstufe, 2011* (Hessisches Kultusministerium, 2011) 5.

²⁹ Vgl. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern, *Rahmenplan Sozialkunde, Sekundarbereich I, Klasse 7 bis 10* (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2023), 13.

³⁰ Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, *Lehrplan Gymnasium, Katholische Religion* (Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2019), VI.

Gründen einer besseren Lesbarkeit stehen Personenbezeichnungen für beide Geschlechter“.³¹

Familienbilder

Die Inhaltsanalyse der Curricula ergab, dass diese Familie und Familienbilder aus teils sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Definitionen oder Begriffserläuterungen finden sich in keinem der untersuchten Curricula.

Das Thema Familie eignet sich in besonderer Weise, um an Lebensrealitäten, Vorwissen und persönliche Erfahrungen der Schüler*innen anzuknüpfen und diese auf andere Lerninhalte, wie beispielsweise die Relevanz von Werten und Regeln, auszuweiten. Im dominierenden Teil der Fundstellen setzen die Curricula ein nicht näher differenziertes Grundverständnis von Familie voraus, von dem angenommen werden muss, dass es sich dabei um ein heteronormatives Familienbild handelt, da einige Curricula in Abgrenzung dazu weitere Familienformen explizit benennen. Mindestens ein Curriculum für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde differenziert in ein „historisches, traditionelles und gegenwärtiges Verständnis von Familie“,³² was impliziert, dass sich das gegenwärtige Verständnis vom historischen und traditionellen unterscheidet. Curricula, die über den abstrakten, generischen Familienbegriff hinaus weitere, spezifizierte Familienformen benennen, machen auf diese Weise sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sichtbar und tragen zur Dekonstruktion (versteckter) Heteronormativität bei.

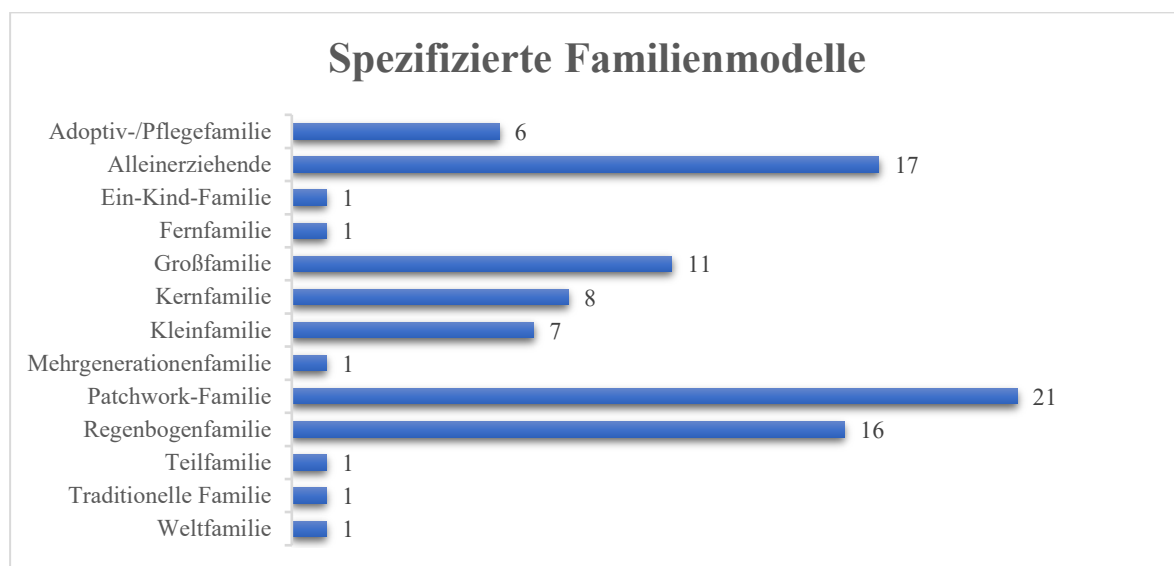


Abbildung 5: Fundstellen spezifizierter Familienmodelle in Curricula.

³¹ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Ethik* (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012), 5.

³² Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde Jahrgangsstufen 5 – 1* (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2015), 23.

Ethiklehrpläne nutzen, wie bereits erwähnt, die Familien-Thematik primär als Lebensweltbezug der Schüler*innen, um an übergeordnete Themen wie Lebenszyklen, moralisches Handeln, Leben in Gemeinschaften oder unterschiedliche Familienkonstellationen anzuknüpfen.

Curricula aus dem Fachbereich Politik/Sozialkunde thematisieren anhand von Familienbildern und -geschichten primär gesellschaftlichen Wandel, Regionalgeschichte oder Familie im Spannungsfeld zwischen Privatsphäre und Gesellschaft/Staat. Dabei gehen Lehrpläne u. a. auf familienpolitische Fragen wie Kindergeld, Leistungs- oder Fürsorgepflichten ein, ohne den undefinierten Familienbegriff heteronormativitätskritisch hinterfragen zu lassen. Wirtschaftlich orientierte Politikcurricula betrachten u. a. „Die Familie als Verbrauchergemeinschaft“³³. Diese Curricula gehen oftmals auf die Notwendigkeit der Arbeitsteilung innerhalb von Familien ein, ohne diese zu explizieren. Auch juristische Fragen zu Eheschließung, Namensrecht, Güterständen etc. adressieren diese Curricula.

Religionscurricula unterschiedlicher Konfessionen vereint, dass sie Familie moralisch aufgeladen in Verbindung mit Verantwortung gegenüber anderen und sich selbst betrachten.

In einem Curriculum für den Orthodoxen Religionsunterricht im Land Nordrhein-Westfalen heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler [...] identifizieren moralische Herausforderungen und formulieren Ansprüche an Partnerschaft und Ehe und Familie in orthodoxem Verständnis“.³⁴

Wie beim Thema Sexualität³⁵ erfolgt hier eine Chiffrierung der Inhalte, ohne diese ausführen zu müssen: Das „orthodoxe Verständnis“ ist ein voraussetzungsreicher Begriff, der im entsprechenden Milieu intern anschlussfähig ist, für Außenstehende jedoch unscharf bleibt. Die Umsetzung dieser curricularen Vorgaben kann auf Schulbuchebeine nicht nachvollzogen werden, da – außer für den Primarbereich – keine Lehr- oder Lernwerke für den Orthodoxen Religionsunterricht zu finden waren. Den Fachkonferenzen und Lehrkräfte obliegt somit die Interpretation, was das „orthodoxe Verständnis“ von Familie, Partnerschaft und Ehe bedeutet. Die auf Basis dieser Vorgaben im schulischen Unterricht vermittelten Inhalte sind ausschließlich über Unterrichtsbeobachtungen zu erheben, was eine Untersuchung stark verkompliziert. In einem Schulbuch für den Katholischen Religionsunterricht für die Hauptschule sind allerdings ähnliche Formulierungen zu finden:

³³ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, *Wirtschaft-Umwelt-Europa* (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012), 9.

³⁴ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen, Orthodoxe Religionslehre* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011), 29.

³⁵ Siehe [S. 28](#).

Partnerschaft und Beziehung, Liebe und Sexualität, Familie und Kinder
• Gestaltung familiären Zusammenlebens auf der Basis christlicher Werte • Rollenerwartungen an Jungen und Mädchen • Gestaltung von Freundschaften auf der Basis christlicher Werte (entsprechend dem Gebot der Nächstenliebe) • Erste Liebe

Abbildung 6: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013b: 20.

Auffällig ist das Fehlen von Operatoren, die die Vermittlung eines Themas maßgeblich mitbestimmen. Fraglich bleibt also, ob Schüler*innen „Rollenerwartungen an Jungen und Mädchen“ lediglich benennen oder auch diskutieren sollen. Wenn curriculare Vorgaben ausschließlich mit Operatoren aus dem Anforderungsbereich I (Reproduktion) wie „benennen“, „beschreiben“, „charakterisieren“, „ermitteln“, „herausarbeiten“, „lokalisieren“ oder „wiedergeben“ versehen sind, ohne die Anforderungsbereiche II (Reorganisation und Transfer) und III (Reflexion und Problemlösung) einzubeziehen, laufen die Curricula – im Besonderen bei sozial sensiblen Themen – Gefahr, Vorurteile im schulischen Umfeld zu (re-)produzieren, statt durch kritische Reflexion zur deren Auflösung beizutragen. Einige Religionscurricula verankern sexuelle und geschlechtliche Vielfalt jedoch gezielt in ihren Vorgaben: Der „Religionsunterricht für alle“³⁶, wie er beispielsweise in Hamburg angeboten wird, betont, dass Schüler*innen „respektvoll der Vielfalt an Partnerschafts- und Familienformen sowie Geschlechteridentitäten“ begegnen sollen.³⁷

Geschlechterrollenbilder

Ein weiteres für das Untersuchungsfeld relevantes Thema sind Geschlechterrollenbilder. Insgesamt 170 Fundstellen verteilen sich auf 45 für Ethik-, 37 für Politik-/Sozialkunde-, 68 für Religions- und 20 für fächerverbindende Curricula.

Curricula für den Ethikunterricht verorten Geschlechterrollenbilder primär im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft, im internationalen/interkulturellen Vergleich, in Familien/Partnerschaften/Beziehungen, im Rahmen von Stereotypen und Klischees und im Umgang mit Medien. Ein Ethikcurriculum für Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2022 gibt einen kritisch-reflexiven Zugang zum Thema durch folgende Formulierung vor: „Chancen von Geschlechterrollenbildern und -erwartungen und Möglichkeiten der Befreiung von Geschlechterrollenbildern und -erwartungen“.³⁸ Einige Curricula verwenden den Begriff

³⁶ „Religionsunterricht für alle“ ist ein konfessionsübergreifender Unterricht, der bestimmte Lebensfragen aus unterschiedlichen religiösen, nicht-religiösen und religionskritischen Perspektiven betrachtet.

³⁷ Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, *Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11, Religion* (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2022), 47.

³⁸ Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, *Gesellschaftslehre, Gemeinschaftsschule, Sekundarstufe I, Klassenstufen 5-10* (Ministerium für Bildung, 2022), 75.

Rollenzuschreibung oder -erwartung, was den sozialkonstruktivistischen Charakter von Geschlechterrollenbildern hervorhebt und daher einen kritisch reflexiven Zugang ermöglicht. Viele curriculare Vorgaben zur Thematisierung von Geschlechterrollenbildern erfolgen unter der Überschrift „typisch Mädchen, typisch Junge“, „typisch Frau/Mann“.³⁹ Dabei (re-)produzieren sie bereits binäre Geschlechter(rollen)bilder, die nicht-binäre, inter- oder transgeschlechtliche Personen exkludieren und stellen auch eine Verbindung zwischen geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und biologischen Unterschiede her (siehe Abbildung 7).

inhaltsbezogene Kompetenzen	methodisch-didaktische Hinweise
Typisch Junge, typisch Mädchen Die Schülerinnen und Schüler nennen und hinterfragen kritisch „typische“ Eigenschaften von Mädchen und Jungen.	- Brainstorming: Sammeln von „typischen“ Eigenschaften von Mädchen/Jungen - Pantomime: Anonymisierte Vorstellung einer berühmten Person: Kann man erraten, welches Geschlecht sie hat? - Wie weit reichen biologische Unterschiede als Begründung für „typische“ Eigenschaften? - Inwieweit spielen gesellschaftliche oder mediale Einflüsse eine Rolle? - Diskussion: „Männerberufe“ – „Frauenberufe“ - Recherche/Unterscheidung: Hetero-, Homo-, Trans- und Intersexualität

Abbildung 7: Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015: 21.

Über die Frage „Wie weit reichen biologische Unterschiede als Begründung für ‚typische‘ Eigenschaften?“ eröffnet das Curriculum eine Debatte, die zwischen Sozial- und Naturwissenschaften oszilliert und auch akademisch kontrovers diskutiert wird. Ihre Thematisierung kann für Lehrkräfte aufgrund der starken Politisierung der Debatte sehr herausfordernd sein und erscheint für das Alter der adressierten Schüler*innen nur bedingt geeignet.

Die Fundstellen in den Curricula für den Politik-/Sozialkundeunterricht verknüpfen Geschlechterrollenbilder thematisch primär mit persönlicher Identitätsentwicklung, gesellschaftlichem Zusammenleben, Benachteiligung und Diskriminierung, der Arbeitswelt (besonders in Hinblick auf geschlechter(un)spezifische Berufswahl) und medial vermittelten Bildern.

³⁹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Ethik, Realschule, Klasse 10, Sekundarstufe I* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014), 1; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, *Lehrplan Allgemeine Ethik, Gemeinschaftsschule, Klassenstufen 5 und 6* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2015), 21.

Des Weiteren konnte die Untersuchung Passagen identifizieren, die kulturelle und diachrone Vergleiche von Geschlechterrollenbildern vorgeben. Ein Curriculum verankert die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenbildern im Nationalsozialismus.⁴⁰

Ein Curriculum für Gesellschaftslehre aus Rheinland-Pfalz (siehe Abbildung 8) widmet sich dem Thema Geschlechterrollenbilder tiefgreifender. Die fragliche Passage beginnt mit Leitfragen, die sowohl individuelle als auch gesellschaftspolitische Dimensionen, Transformationsprozesse und realpolitische Maßnahmen für die Gestaltung und Gewährleistung von Gleichberechtigung/-stellung berühren. Inhaltlich verankert das Curriculum einen interdisziplinären Zugang zu Geschlechterrollenbildern aus juristischen, soziologischen, ethischen, historischen, entwicklungspsychologischen, politischen und individuellen Dimensionen. Sprachlich (re-)produziert das Curriculum weitestgehend kein rein binäres Geschlechterkonzept, sondern bietet Potenziale, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu adressieren. Insgesamt gibt die Passage einen kritisch-reflexiven Umgang mit Rollenverhalten vor, was in der Notwendigkeit der Umsetzung von rechtlichen Grundlagen der Geschlechtergerechtigkeit und der anerkennenden Differenzierung zwischen individueller Sexualität und gesellschaftlichen Erwartungen verdeutlicht ist.

Ein anderes Curriculum für Wirtschaft und Politik des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2019 (siehe Abbildung 9) gestaltet die inhaltlichen Vorgaben zu Geschlechterrollenbildern wesentlich reduzierter und stichwortartiger. Das Thema ist dem Lernbereich „Identität und Lebensgestaltung“ zugeordnet und besteht aus drei Aufzählungspunkten.

⁴⁰ Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, *Gesellschaftswissenschaften, Lehrplan Gemeinschaftsschule, Klassenstufe 9–10* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2022), 4.

LEITFRAGEN/LEITGEDANKEN:

- Wie haben sich die Geschlechterrollen im Laufe der Zeit verändert?
- Wie kann das Zusammenleben der Geschlechter gleichberechtigt gestaltet und gewährleistet werden?
- Wie kann ich meine Rolle in der Gesellschaft finden?

Kompetenzen	Inhalte
Die Lernenden erwerben ... Fachkompetenz: ■ Sie kennen die rechtliche Gleichstellung aller Geschlechter. ■ Sie erkennen, dass Menschen in der Gesellschaft unterschiedliche Rollen einnehmen. ■ Sie erläutern Zusammenhänge von Werten und Normen in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Methodenkompetenz: ■ Sie nähern sich ihnen fremden Geschlechterrollen in Rollenspielen an. ■ Sie arbeiten mit Statistiken und Grafiken zu Themen der Geschlechtergerechtigkeit. Kommunikations- und Handlungskompetenz: ■ Sie untersuchen den Einfluss von Geschlechterrollen auf die Berufswahl und berufliche Laufbahn. ■ Sie begründen die Notwendigkeit der Gleichberechtigung aller Geschlechter. Urteilskompetenz: ■ Sie reflektieren das eigene Rollenverhalten und beurteilen den Stand der Gleichberechtigung der Geschlechter in ihrer Familie, in Deutschland und in der Welt. ■ Sie erörtern das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Normen und individueller Ausgestaltung sexueller Identität.	Basis ■ verschiedene Formen von Familie im Laufe der Zeit: traditionelle Familie, Regenbogenfamilie, Patchworkfamilie ■ jugendliche Lebenswelten und ihr Einfluss auf die eigene Rollenfindung ■ Pubertät, Liebe, Partnerschaft, Sexualität und sexuelle Identität im Spannungsfeld von eigenen Vorstellungen und gesellschaftlichen Erwartungen und Beschränkungen ■ (Un-)Gleichberechtigung der Geschlechter in Ausbildung und Beruf ■ Diskriminierungs- und Gewaltfreiheit als universales Menschenrecht ■ staatliche und gesellschaftliche Maßnahmen zur Verstärkung der Gleichberechtigung und Akzeptanz aller Geschlechter Erweiterung/Vertiefung ■ Vereinbarkeit von Familie und Beruf; Aufstiegsmöglichkeiten und Entlohnung ■ Diversität der Geschlechter in Medien und Werbung, in Religion und im Sport ■ Familien in verschiedenen kulturellen Räumen ■ geschlechtergerechte Sprache

Abbildung 8: Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2022: 49.

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Identität und Rollen: Familie, Schule und Peergroup
- Wandel von Lebensformen und -situationen: familiäre und nicht-familiäre Strukturen
- Herausforderungen im Zusammenleben von Menschen auch mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Geschlechterrollen

Abbildung 9: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019: 22.

Ein eindeutiger Modus Operandi oder inhaltliche Vertiefungen sind durch die knappe Art des Textes und fehlende Operatoren nicht ablesbar. Für gymnasiale Curricula kann eine komplexere Gestaltung des Themas vorausgesetzt werden, da sie Geschlecht auch in seinen historischen, soziologischen und philosophischen Dimensionen betrachten sollten.

Curricula für den Religionsunterricht unterschiedlicher Konfessionen thematisieren ebenfalls die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenbildern: Drei katholische Curricula aus Nordrhein-Westfalen für unterschiedliche Schulformen aus dem Jahr 2013 fordern, dass Schüler*innen im Kontext der Herausforderungen menschlichen Handelns „eigene Standpunkte zu geschlechtsspezifischen Rollenbildern begründen und vertreten“ sollen.⁴¹ Durch die Verwendung reproduktiver Operatoren und fehlende Rückbindung an Menschenrechtsdiskurse läuft diese Passage Gefahr, stereotype Darstellungsweisen geschlechtsspezifischer Rollenbilder zu forcieren, anstatt eine kritische Auseinandersetzung zu befördern. Einige Curricula für Katholischen und Evangelischen Religionsunterricht verweisen in der Thematisierung von Geschlechterrollenbildern auf das christliche Menschenbild als Rahmung für die Umsetzung im Unterricht: Die Auseinandersetzung mit aktuellen „Geschlechterrollenvorstellungen vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes“⁴², wie ihn ein Curriculum für den Katholischen Religionsunterricht des Gymnasialzweigs der Sekundarstufe I einfordert, chiffriert so die konkreten Vorgaben. Die Inhalte, die der Ausdruck „christliches Menschenbild“ umfasst, sind intern anschlussfähig und müssen daher nicht explizit ausformuliert werden. Außenstehenden sind sie so nicht unmittelbar zugänglich. Auch die Religionscurricula weisen Passagen mit der Überschrift „typisch Mädchen, typisch Jungen“ auf⁴³ die durch fehlende reflexive Operatoren eine Reproduktion von Vorurteilen ermöglichen. Ein Beispiel für einen kritisch-reflexiven Umgang mit der Thematik ist in Abbildung 10 zu sehen, die einem Curriculum für den Islamischen Religionsunterricht aus Baden-Württemberg entnommen ist:

⁴¹ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013a), 25; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013b), 24; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013c), 18.

⁴² Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019), 28.

⁴³ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, *Rahmenlehrplan Katholische Religion für die Sekundarstufe I* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2012) 61.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(6) die Rollenverständnisse von Frau und Mann in unterschiedlichen Bereichen aufzeigen, Rollenbilder und -zuweisungen benennen (z. B. zur Reflexion über Frauengestalten in koranischen Erzählungen und als Wissensübermittlerinnen)	(6) die Rollenverständnisse von Frau und Mann in unterschiedlichen Bereichen aufzeigen, Rollenbilder und -zuweisungen charakterisieren (z. B. zur Reflexion über Frauengestalten in koranischen Erzählungen und als Wissensvermittlerinnen)	(6) die Rollenverständnisse von Frau und Mann in unterschiedlichen Bereichen aufzeigen, Rollenbilder und -zuweisungen kritisch reflektieren sowie sich mit der Vielfalt der Lebensformen und -stile in unserer Gesellschaft auseinandersetzen (z. B. zur Reflexion über Frauengestalten in koranischen Erzählungen und als Wissensübermittlerinnen, emanzipatorische Positionen zur Rolle der Frau im Islam)

Abbildung 10: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 50.

Auch ein Curriculum für die Evangelische Religionskunde aus dem Jahr 2002 gibt einen explizit kritisch-reflexiven Bearbeitungsmodus vor, indem es eine unvoreingenommene Auseinandersetzung mit homo-, hetero- und bisexuellen Lebensentwürfen und feministischer Theologie einfordert.⁴⁴

LGBTQIA*

Für das Akronym LGBTQIA*⁴⁵ machte die Analyse fünf Fundstellen aus einem Bundesland aus. Dabei handelt es sich um Curricula aus den Jahren 2017/18 für den Ethikunterricht in Niedersachsen an Gymnasien (zwei Fundstellen), Real-, Haupt- und Oberschulen (jeweils eine Fundstelle). Für die Klassenstufen 9-10 verankern die Lehrpläne den inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Die Fragen nach dem Ich“, der die Auseinandersetzung mit Entwicklung und Gestaltung von Identität vorgibt. Als Lernziel legen die Lehrpläne fest, dass die Lernenden „verschiedene Formen der Geschlechtsidentität“ untersuchen.⁴⁶ Der korrespondierende Bullet Point enthält die Formulierung „LGBT bzw. LSBTIQ (offizielle Abkürzungen für eine Zusammenstellung verschiedener Geschlechtsidentitäten)“. Als Sammelbegriffe enthalten die Akronyme sowohl Geschlechtsidentitäten, wie Trans- und Intergeschlechtlichkeit, als auch sexuelle Orientierungen, wie Lesben, Schwule und Bisexuelle, was in der enthaltenen Begriffserklärung nicht differenziert ist. Die volle Nennung der einzelnen Orientierungen und

⁴⁴ Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern, *Rahmenlehrplan Evangelische Religion, Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7 -10* (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2002) 33.

⁴⁵ Das Akronym steht für lesbische, schwule, bisexuelle, transgeschlechtliche, queere, intergeschlechtliche und asexuelle Menschen. Der Asterisk ist ein Platzhalter für weitere nichtgenannte geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierungen.

⁴⁶ Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen, Gymnasium, Jahrgangsstufen 5-10* (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017) 29.

Identitäten wäre sinnvoll, da nicht alle Rezipient*innen der Curricula mit dem Akronym vertraut sein dürften. Um sowohl sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Schule und Gesellschaft abzubilden und Vorurteilen und Diskriminierungen entgegenzuwirken, wäre es wünschenswert, dass Fachcurricula verstärkt LGBTQIA*-bezogene Inhalte als eigenständigen Themenbereich verankern.

Homo- und Bisexualität

Bei einigen der insgesamt 16 Fundstellen zu Homo- und Bisexualität in Curricula für das Fach Ethik wird das Thema genutzt, um Fragen nach individuellen und gesellschaftlichen Werten und Normen zu diskutieren. Schüler*innen sind aufgefordert, sich generell zu Homosexualität oder zu speziellen Angelegenheiten wie der Adoption von Kindern durch homosexuelle Paare zu positionieren. Andere Fundstellen diskutieren Homosexualität im Rahmen von Familienmodellen, entweder durch den Begriff „Regenbogenfamilie“ oder explizite Beschreibungen wie „Familie mit gleichgeschlechtlichen Eltern“.⁴⁷ Der dritte Themenbereich, in dem die Begriffe zu finden waren, umfasst die Diskriminierung von homo- und bisexuellen Personen. Die Verankerung dieses Punktes ist zentral, um ein diskriminierungssensibles und akzeptierendes Lern- und Schulumfeld zu schaffen und einer gesellschaftlichen Stigmatisierung und Stereotypisierung von Homosexualität entgegenzuwirken. Problematisch jedoch ist es, wenn Homo- und Bisexualität allein in diesem Zusammenhang diskutiert wird, da dadurch ein entmachtendes Opfernarrativ geschaffen wird. Eine solche monothematische Darstellung führt eben nicht dazu, dass die Vielfalt von sexuellen Orientierungen als selbstverständlich wahrgenommen wird und wirkt exkludierend.

Dieselbe Problematik gilt gleichermaßen für einige der neun Fundstellen in den Curricula für den Politik-/Sozialkundeunterricht und fächerübergreifenden Unterricht. Sie erwähnen weder Rechtsgrundlagen noch zivilgesellschaftliche Vereine oder Akteur*innen, die sich für die Belange homosexueller Personen einsetzen, sondern verorten Homosexualität ausschließlich im Bereich der Verfolgten und Opfer des Nationalsozialismus.⁴⁸ Auch hier kann die alleinige Thematisierung in einem Opfernarrativ zum Verlust von Agency führen. Die restlichen Fundstellen diskutieren familienpolitische Fragen unter Einbezug von gleichgeschlechtlichen Partnerschaften und den Wertewandel der Gesellschaft. Dabei ist jedoch eher eine

⁴⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017, 19.

⁴⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen, Gesellschaftslehre* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020), 55; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Gesellschaftslehre Erdkunde, Geschichte, Politik* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022), 52.

Verstichwortung anstelle ausführlicher curricularen Vorgaben zu beobachten, wodurch die gesellschaftliche Relevanz des Themas nur ungenügend aufgegriffen wird.

In den Curricula des Religionsunterrichts konnte die Analyse 17 Fundstellen zu Homo- und Bisexualität identifizieren. Zumeist geht es um Fragen nach der eigenen (religiös-institutionellen) Positionierung zu Homo- und Bisexualität der Schüler*innen, dabei wird die Thematik oftmals in die Nähe von Themen wie Schwangerschaftsabbrüchen und Sterbehilfe gerückt. Ein Curriculum für Evangelische Religion aus Mecklenburg-Vorpommern fordert Schüler*innen auf, sich „unvoreingenommen mit homo-, hetero- und bisexuellen Lebensentwürfen“ auseinanderzusetzen.⁴⁹ Einerseits gibt das Curriculum einen deutlich reflexiven Bearbeitungsmodus vor, der sowohl auf die Bildung von Akzeptanz und gegen Diskriminierung abzielt als auch Heterosexualität nur als eine von unterschiedlichen Formen menschlicher Sexualität aufzählt, wodurch die Betrachtung von Heteronormativität kritisch reflektieren werden kann. Andererseits suggeriert die Wortwahl „Lebensentwurf“, dass Sexualität ein frei wählbares Konzept darstellt, für oder gegen das sich Personen entscheiden könnten.

Queer

Der Begriff „queer“ kommt insgesamt viermal in vier verschiedenen curricularen Dokumenten vor: für Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde in Brandenburg,⁵⁰ Jüdischer Religionsunterricht für Gymnasien⁵¹ und Oberschulen⁵² in Sachsen sowie für Gesellschaftslehre in Rheinland-Pfalz.⁵³ Dabei befasst sich keins der Curricula tiefgehend mit dem Begriff oder der Thematik. Wie im Curriculum für Brandenburg handelt es sich zumeist um eine Verstichwortung: Unter dem Inhalt „Das Miteinander in Partnerschaft“ stehen hinter einem Spiegelstrich die Begriffe „Gender und Queer“. Das hochkomplexe und weite Themenfeld Queerness wird ohne Operatoren dem Interpretationsspielraum von Bildungsmedienvverlagen und Lehrkräften überlassen. Konträr zu gesellschaftlichen und akademischen Debatten findet das Thema in aktuellen Curricula kaum Beachtung.

⁴⁹ Mecklenburg-Vorpommern, *Rahmenlehrplan Evangelische Religion*, 2002, 33.

⁵⁰ Brandenburg, *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*, 2015.

⁵¹ Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, *Lehrplan Gymnasium, Jüdische Religion* (Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2020a).

⁵² Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, *Lehrplan Oberschule, Jüdische Religion* (Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2020b).

⁵³ Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, *Gesellschaftslehre, Gemeinschaftsschule, Sekundarstufe I, Klassenstufen 5-10* (Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, 2022).

Trans- und Intergeschlechtlichkeit / Trans- und Intersexualität

Die Untersuchung konnte Intersexualität insgesamt 14-mal und Transsexualität insgesamt achtmal in den untersuchten Curricula ausmachen. Die 14 Suchtreffer für Intersexualität verteilen sich auf sieben Treffer in Ethik- und sieben Treffer in Religionscurricula. Sechs Ethik- und zwei Religionscurricula enthalten den Begriff „Transsexualität“. Der Politikunterricht sieht weder eine Auseinandersetzung mit Inter- noch mit Transgeschlechtlichkeit vor, obwohl bereits Ende 2018 die Gesetzgebung zum Personenstandsregister dahingehend geändert wurde, dass inter- und transgeschlechtliche Personen die Geschlechtseintragung „divers“ oder „ohne“ vornehmen können,⁵⁴ was von einer breiten und kontrovers geführten öffentlichen Debatte begleitet wurde.

Die mangelhafte bzw. fehlende Differenzierung von sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität wird besonders in Passagen zu Inter- und Transgeschlechtlichkeit deutlich, da die Lehrpläne durchgehend die Begrifflichkeiten „Trans-“ bzw. „Intersexualität“ verwenden, die die Grenzen zur sexuellen Orientierung verwischen. In einem sächsischen Curriculum aus dem Jahr 2019 für den Katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I im Lernbereich „Das eigene Leben und unsere Welt“ geht es beispielsweise um „Umgang mit sexueller Vielfalt: Heterosexualität, Homosexualität, Intersexualität“.⁵⁵ Die Aufzählung suggeriert, dass Intergeschlechtlichkeit eine sexuelle Orientierung darstellt, wobei es sich um eine Geschlechtsidentität handelt, die nicht unmittelbar an sexuelle Orientierungen gekoppelt sein muss. Auch ein Ethikcurriculum aus dem Saarland für die Klassenstufen 5-6 an Gymnasien aus dem Jahr 2023 kontextualisiert Trans- und Intergeschlechtlichkeit als sexuelle Orientierung. Im Lernbereich „Ich und die anderen – In Gemeinschaft leben“ sind Schüler*innen zur „Diskussion zu Vorurteilen gegenüber typisch männlicher/weiblicher Sexualität und z. B. Hetero-, Homo-, Trans-, und Intersexualität“⁵⁶ aufgefordert. Einerseits wird hier zur kritischen Reflexion von Heteronormativität angeregt, was durch die Begriffe „typisch männliche/weibliche Sexualität“ und den operativen Begriff „Diskussion“ gekennzeichnet ist. Andererseits suggeriert sowohl die vorangestellte Diskussion über Sexualität als auch die Nennung von Hetero- und Homosexualität, dass es sich auch bei „Trans- und Intersexualität“ um sexuelle Orientierungen handelt. Ein Curriculum für Evangelische Religionsunterricht aus

⁵⁴ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, „Frau – Mann - Divers: Die ‚Dritte Option‘ und das AGG“, Zugriff am 11.11.2024,

<https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/arbeitsleben/dritte-option/dritte-option-node.html>.

⁵⁵ Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, *Lehrplan Grundschule Deutsch* (Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2019), 19.

⁵⁶ Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, *Allgemeine Ethik. Lehrplan Neunjähriges Gymnasium, Klassenstufen 5 und 6* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2023), 20.

Rheinland-Pfalz betont die Relevanz von sexueller Vielfalt im Umgang mit Jugendlichen: Ohne im Fließtext direkt Bezug auf Transgeschlechtlichkeit zu nehmen, verweist das Curriculum in einer Fußnote auf die Publikation einer Fachgruppe mit dem Titel *Zum Bilde Gottes geschaffen – Transsexualität in der Kirche*⁵⁷ und beweist einen proaktiven Umgang mit dem Thema.

Inhaltlich verhandeln curriculare Passagen, die Inter- und Transgeschlechtlichkeit thematisieren, oftmals einen generellen Umgang mit dem Thema sowie Vorurteile und Diskriminierungen gegenüber trans- oder intergeschlechtlichen Personengruppen.

Gender

Die Untersuchung konnte den Begriff „Gender“ insgesamt 89-mal im Korpus identifizieren: 21-mal in Niedersachsen, 19-mal in Nordrhein-Westfalen, je zwölfmal in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, achtmal in Baden-Württemberg, sechsmal in Hessen, viermal im Saarland, je zweimal in Berlin/Brandenburg und Hamburg und je einmal in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Die Curricula für die Bundesländer Bayern, Bremen, Sachsen und Thüringen erwähnen den Begriff nicht.

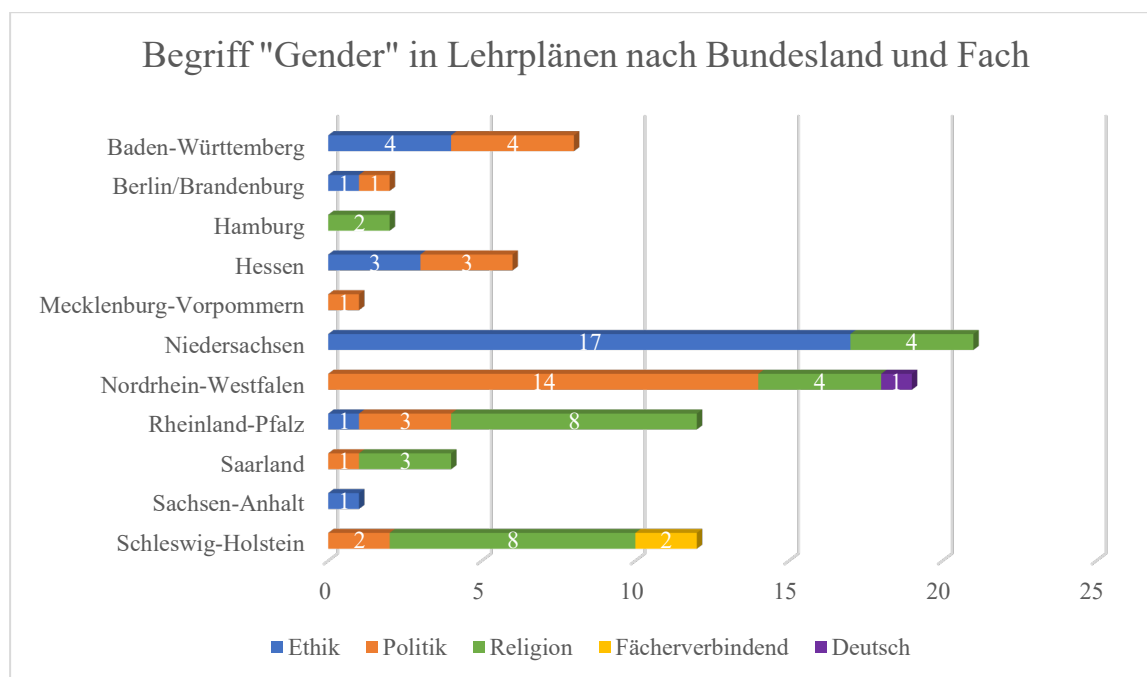


Abbildung 11: Suchtreffer für den Begriff „Gender“, aufgeschlüsselt nach Bundesland und Fach, n=89. Die Bundesländer Bayern, Bremen, Sachsen und Thüringen weisen keine Treffer für den Suchbegriff auf.

Die 27 Fundstellen in Curricula für den Ethikunterricht verteilen sich auf sechs Bundesländer. Primär verankern sie das Thema im Rahmen von Persönlichkeitsentwicklung und im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. Andere Passagen fordern

⁵⁷ Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, *Rahmenlehrplan Evangelische Religion für die Sekundarstufe I* (Ministerium für Bildung, 2023), 7.

Schüler*innen zur Begriffsdefinition auf, mit dem Ziel der Unterscheidung zwischen „biologischem“ und „kulturellem“ Geschlecht.⁵⁸ Außer diesem niedersächsischen Curriculum aus dem Jahr 2017 widmet sich kein weiteres einer tiefgreifenderen Auseinandersetzung mit dem Begriff oder Phänomen. Einige Curricula führen „Gender“ als einen Grundbegriff ein, ohne ihn weiter zu definieren.

Die Untersuchung der Curricula für Politik/Sozialkunde machte 29 Fundstellen aus, die sich auf acht Bundesländer verteilen. Häufig wurden die Begriffe „Geschlecht“ und „Gender“ synonym verwendet, ohne diese zu definieren oder zwischen ihnen zu differenzieren. Ein Großteil der betreffenden Passagen adressiert, wie auch die Curricula für den Ethikunterricht, das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft und gesellschaftlichen Wandel. Vereinzelt beziehen sich Curricula dabei auf feststehende Begriffe wie „Gender Mainstreaming“ oder „Gender Development Index“. Auch bezüglich der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenbildern („Genderrollen“) findet der Begriff Verwendung. Wenn Gender zuvor als soziales Geschlecht definiert wurde und nicht lediglich als Synonym zu (anatomischen) Geschlecht verwendet wird, unterstreicht die Verwendung des Begriffs in diesem Zusammenhang den Sozialkonstruktivismus, der Geschlechterrollenverhalten inhärent ist. Ein Curriculum für Gesellschaftslehre der Klassenstufen 7-10 aus Rheinland-Pfalz fordert eine kritische Auseinandersetzung mit der Diversität von Geschlecht in Medienbildern.⁵⁹ Den vierten Bereich mit Genderbezug in Politik-/Sozialkundercurricula stellt das Thema Arbeit und Freizeit dar: Ein Curriculum für Gesellschaftswissenschaften aus dem Jahr 2021 verlangt „gendersensible“ Auseinandersetzungen mit Berufen und Berufsvorbereitungen, wie beispielsweise dem Girls’ Day/Boys’ Day, und thematisiert Freizeitgestaltung von Jugendlichen unter Einbezug von Genderperspektiven.⁶⁰ Die genannten Beispiele verlaufen entlang einer binären Geschlechterlogik, wobei dessen sozial-konstruierte Komponente durch das Infragestellen von „geschlechtstypisch“ konnotierten Berufen einbezogen ist.

Curricula für den Religionsunterricht erwähnen Gender 29-mal in Dokumenten aus fünf verschiedenen Bundesländern. Neben ähnlichen Themenverortungen wie in Ethik- und Politik-/Sozialkundercurricula weisen die für den Religionsunterricht fachspezifische Zugänge auf: Der Gender-Begriff findet sich beispielsweise in der Auseinandersetzung mit der Schöpfungsgeschichte. In drei Curricula für den Katholischen Religionsunterricht verschiedener Schulformen in Nordrhein-Westfalen heißt es gleichlautend: „Die Schülerinnen

⁵⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, *Werte und Normen*, 2017, 29.

⁵⁹ Vgl. Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, *Gesellschaftslehre, Gemeinschaftsschule, Sekundarstufe I, Klassenstufen 5-10* (Ministerium für Bildung, 2022), 49.

⁶⁰ Vgl. Rheinland-Pfalz, *Gesellschaftswissenschaftlichen Fächer*, 2021, 151.

und Schüler können vor dem Hintergrund der Schöpfung und des Geschenks des Lebens menschliche Verhaltensweisen beurteilen, auch im Sinne der Genderdimension“.⁶¹ Im katholischen Verständnis erfolgt die Schöpfung des Menschen im Ebenbild Gottes als Mann und Frau, was eine binäre, theologisch begründete, biologistische Auslegung begünstigen und durch die göttliche Unfehlbarkeit als – ebenso binär – unveränderlich interpretiert werden kann. Gendertheologische Debatten umfasst auch ein Curriculum für den Evangelischen Religionsunterricht aus Rheinland-Pfalz.⁶² In einer Fußnote verweist es auf weiterführende Literatur zur kritischen Auseinandersetzung mit feministischer Sündentheologie. Angesichts der oftmals konzisen, stichwortartigen Ausgestaltung curricularer Dokumente erscheint der konkretisierende Verweis auf diese Literatur, neben einer adäquaten Verwendung von Operatoren, als geeignete Vorgabe zur Bildungsmedien- und Unterrichtsgestaltung.

Sexualität

Während sich Curricula für Politik/Sozialkunde wenig mit Sexualität befassen (20 Fundstellen), weisen jene für Ethik (160 Fundstellen) und Religionskunde (162 Fundstellen) deutlich mehr Auseinandersetzung mit der Thematik auf.

Sowohl Ethik- als auch Politik-/Sozialkundecurricula widmen sich dem Thema dabei primär im Spannungsfeld zwischen Individuum (menschliches Grundbedürfnis, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung) und Gemeinschaft (gesellschaftliche Erwartungen und Konventionen, Ehe, Partnerschaft). Sexualisierte Gewalt adressieren lediglich drei der 372 untersuchten curricularen Dokumente (0,8%). Eines davon verweist allerdings lediglich auf die Aufgaben des Schulgesetzes, welches den Begriff enthält.⁶³ Ein weiteres Curriculum erwähnt den Begriff unter der Überschrift „Grundlegende Wissensbestände“.⁶⁴ Das dritte Curriculum nennt den Begriff als inhaltlichen Vorschlag im Themenfeld „Mädchen und Jungen in ihren Lebenswelten“, ohne sich jedoch vertiefend mit sexualisierter Gewalt auseinanderzusetzen. Es gibt also – mit Ausnahme dieses einen unverbindlichen Vorschlags – keine inhaltliche Vorgabe des Themas, obwohl ein stetiger Anstieg von Vergewaltigungen, Femiziden, häuslicher oder digitaler Gewalt gegen Frauen in Deutschland zu verzeichnen ist⁶⁵ und auch homophobe und

⁶¹ Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan Gesamtschule* 2013, 19; *Kernlehrplan Hauptschule* 2013, 25; *Kernlehrplan Realschule* 2013, 19.

⁶² Vgl. Rheinland-Pfalz, *Rahmenlehrplan Evangelische Religion*, 2023, 82.

⁶³ Vgl. Mecklenburg-Vorpommern, *Rahmenplan Sozialkunde*, 2023, 45.

⁶⁴ Vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, *Fachlehrplan Sekundarschule, Ethikunterricht* (Ministerium für Bildung 2019), 17.

⁶⁵ Vgl. Bundeskriminalamt, *Geschlechtsspezifisch gegen Frauen gerichtete Straftaten 2024* (Bundeskriminalamt, 2026).

transfeindliche Gewalt ein gesellschaftlich brisantes und relevantes Thema ist.⁶⁶

Viele Religionscurricula befassen sich aus einer theologisch/kirchlich geprägten Perspektive mit Sexualität. Wie bereits in vorangegangenen Abschnitten dargelegt, verwenden sie auch zur Thematik Sexualität Chiffren, anstatt konkrete Inhalte anzuführen. Die Untersuchung stieß auf Formulierungen wie „verantwortungsvoller Umgang mit Partnerschaft und Sexualität“.⁶⁷ Einige Passagen fügten den Zusatz „auf Grundlage des christlichen Menschenbildes“ hinzu.⁶⁸ In diesen Fällen geben die Curricula keine konkreten Inhalte an, sondern verweisen auf eine katholisch sozialisierten Menschen geläufige Sexualethik. „Verantwortungsvolle Sexualität“ meint dabei Sexualität im Rahmen der Ehe zwischen Mann und Frau, was ein binär-heteronormatives Konzept von Sexualität und Geschlecht transportiert, ohne dies explizit benennen zu müssen.

Auch über den religionskundlichen Unterricht hinaus findet die theologische/kirchliche Perspektive Einzug in Curricula: Ein Curriculum für Ethik der Klassenstufen 7/8 aus Sachsen-Anhalt gibt die Auseinandersetzung mit Menschenbildern in Verbindung mit Sexualität und Geschlecht vor, wobei es an mehreren Stellen christliche Perspektiven einbezieht.⁶⁹ Der Ethikunterricht als Ersatzfach für den Religionsunterricht ist in Sachsen-Anhalt verpflichtend, trotzdem wird die „Schöpfungsgeschichten des Alten Testaments“ als grundlegenden Wissensbestand vorausgesetzt und auf die „christliche Bestimmung des Menschen“ verwiesen. Christliche Perspektiven auf Sexualität und Geschlechtlichkeit fließen so in den Ethikunterricht ein, der in Abgrenzung zum Religionsunterricht religiös-weltanschaulich neutrale Inhalte vermitteln soll. Der Auszug in Abbildung 13, der einem anderen Curriculum für den Ethikunterricht in Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2019 entlehnt ist, bekräftigt diese Hypothese: Die religiöse Chiffre des „verantwortungsvollen Umgangs mit Sexualität“ ist auch hier wiederzufinden. Was Verantwortung in diesem Kontext bedeutet, erläutert das Curriculum nicht. Darüber hinaus bleibt ebenso undefiniert, was mit „Gefährdungen durch Fehlerscheinungen von Sexualität“ gemeint ist. Die Formulierung entspricht einem stark

⁶⁶ Vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, *Abschlussbericht des Arbeitskreises „Bekämpfung homophober und transfeindlicher Gewalt“* (BMI, 2023).

⁶⁷ Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für die Oberschule, Schuljahrgänge 5-10, Katholische Religion* (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020), 19.

⁶⁸ Z. B. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, *Fachlehrplan Gymnasium, Ethikunterricht, Sekundarstufe I* (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2016), 18; Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, *Fachlehrplan Gymnasium, Katholischer Religionsunterricht* (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2016), 18; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Fachlehrpläne Gymnasium: Katholische Religionslehre 9* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014), 3; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Fachlehrpläne Realschule: Katholische Religionslehre 8* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014), 3.

⁶⁹ Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, *Fachlehrplan Gymnasium, Ethikunterricht, Sekundarstufe I* (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2016), 14.

normativen Sprachduktus, der erläuterungsbedürftig und in dieser Form auf ein diskriminierungssensibles Vorwissen von Lehrkräften, Fachkonferenzen, Schulleitungen und Bildungsmedienverlagen angewiesen ist.

Kompetenzschwerpunkt Lebensgestaltung: Liebe und Sexualität	
die Bedeutung von Liebe und Sexualität für ihre Lebensgestaltung erfassen und Voraussetzungen für einen verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität klären	
Differenzierendes Wahrnehmen	– Erscheinungsformen des Sexuellen in Sprache und Medien problematisieren und Gefährdungen durch Fehlerscheinungen von Sexualität erkennen

Abbildung 12: Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2019: 17.

Richtlinien für Sexualerziehung

Die Bundesländer Bayern, Berlin/Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt veröffentlichen schulart- und fächerübergreifende Richtlinien zur Sexualerziehung. Die übrigen Bundesländer besitzen keine vergleichbaren Dokumente. Wie die curriculumergänzenden Materialien bietet die Mehrheit der Richtlinien Unterrichtsentwürfe für Lehrkräfte zum Thema Sexual- und Familienerziehung bzw. Bildung für sexuelle Selbstbestimmung an, die wiederum den darin festgeschriebenen Bearbeitungsmodus vorgeben, um die definierten Kompetenzen und Bildungsziele zu erreichen.

Da auch diese Dokumente einen sehr heterogenen Charakter aufweisen, ermittelte die Untersuchung erneut die relative Begriffsdichte des semantischen Feldes als Instanzen pro Tausend Wörter (pTW):

Bundesland	Gesamtzahl der Wörter	Relevante Fundstellen	pTW
Bayern	19.684	441	22,40
Berlin/Brandenburg	11.703	591	50,50
Hamburg	7.392	191	25,83
Hessen	1.717	56	32,62
Mecklenburg-Vorpommern	14.081	196	13,92
Nordrhein-Westfalen	6.068	108	17,80
Rheinland-Pfalz	3.704	70	18,90
Saarland	6.775	167	24,72
Sachsen	5.728	238	41,55
Sachsen-Anhalt	2.147	46	21,43

Tabelle 3: Richtlinien für Sexualerziehung nach Bundesland, Gesamtzahl der Wörter, relevanten Fundstellen und Trefferquote pro 1.000 Wörtern (pTW). Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen wurden keine Dokumente für die Sexualerziehung gefunden.

Die Häufigkeit der Fundstellen in den einzelnen Dokumenten sagt allerdings nichts über die Verteilung und Verwendung der betreffenden Begriffe aus. Dafür bedarf es einer Aufschlüsselung der relevanten Begriffe nach Bundesland und ihrer qualitativen Einordnung unter Einbezug des Gesamtkontextes.

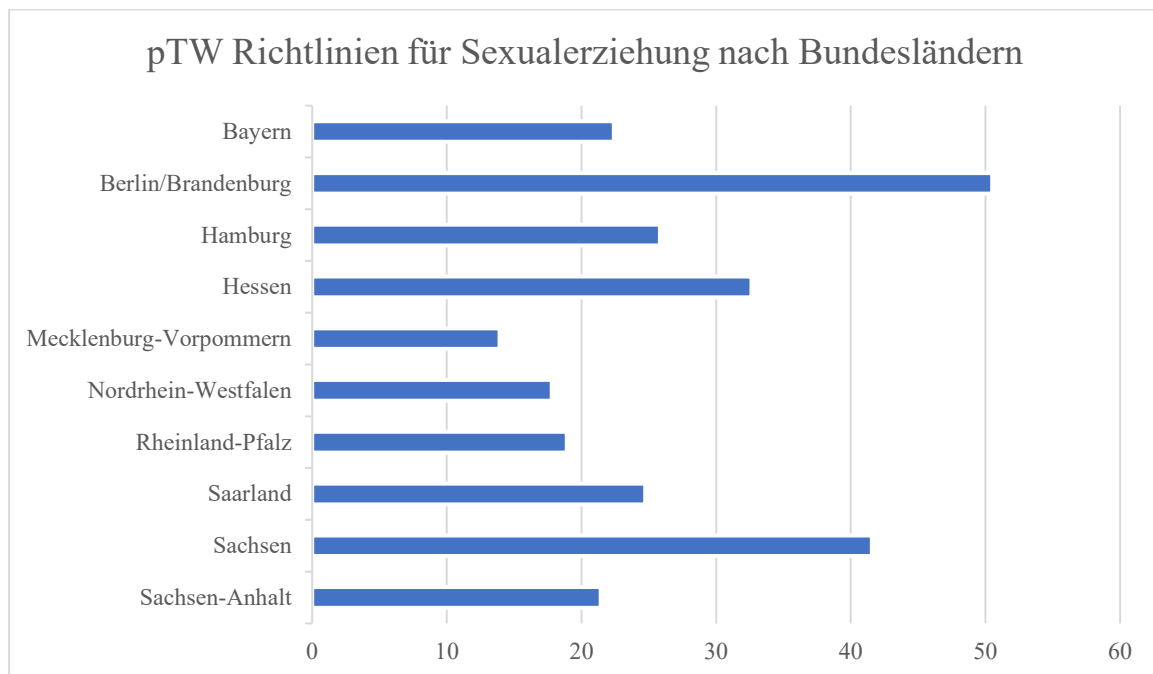


Abbildung 13: Visualisierung der Begriffsdichte der Richtlinien für Sexualerziehung nach Bundesland.

Suchbegriff	BY	BB	HH	HE	MV	NW	RP	SL	SC	SA
Aromantik	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Asexualität	0	13	1	0	0	0	0	0	0	0
Bisexualität	3	6	2	4	1	0	1	0	1	1
Cis	0	26	0	0	0	0	0	0	0	0
Diversität/Vielfalt	2	42	14	4	11	1	2	7	2	1
Emanzipation	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Familie	210	41	21	9	36	12	7	17	98	1
Frau	14	16	9	3	19	8	0	8	7	0
Gender	0	7	6	0	2	0	0	0	0	0
Geschlecht	65	123	31	12	15	17	16	24	29	11
Gleichberechtigung/-stellung	4	3	5	2	1	0	17	0	4	1
Heteronormativität	0	6	1	0	0	0	1	0	0	0
Heterosexualität	3	16	2	1	0	1	1	7	1	0
Homophobie	1	3	2	0	0	1	0	0	0	0
Homosexualität	12	10	2	4	2	3	3	9	4	2
Intersexualität/-geschlechtlichkeit	4	13	5	2	1	0	0	6	1	1
Junge	8	9	2	1	14	10	2	6	19	4
Lesbisch	0	7	3	0	2	0	0	0	0	0
Mädchen	13	9	2	1	14	11	3	6	17	3
Mann	3	6	7	1	13	1	0	6	2	0
männlich	9	13	1	0	2	2	0	0	9	0
nicht-binär	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Pansexualität	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0
Polyamorie	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
Queer	0	7	1	0	0	0	0	0	0	0
Rollenbilder	10	6	9	0	8	4	5	11	2	2
Schwul	0	8	3	1	3	0	0	0	0	0
Sexismus	5	19	3	0	0	0	1	1	0	0
Sexualisierte Gewalt	0	9	1	0	0	0	2	7	0	3
Sexualität	49	93	37	10	30	36	28	48	22	15
Transsexualität/-geschlechtlichkeit	5	34	8	3	1	2	0	7	3	2
weiblich	9	14	0	0	6	2	0	0	8	0

Abbildung 14: Wortfrequenzen der Richtlinien zur Sexualerziehung nach Begriff und Bundesland. Rote Felder verweisen auf die höchsten Frequenzen, weiße auf die niedrigsten. BY=Bayern, BB=Berlin/Brandenburg, HH=Hamburg, HE=Hessen, MV=Mecklenburg-Vorpommern, NW=Nordrhein-Westfalen, RP=Rheinland-Pfalz, SL=Saarland, SC=Sachsen, SA=Sachsen-Anhalt.

Bayern

Die bayerische Richtlinie sieht ihr Ziel primär darin, einer „Ideologisierung und Indoktrinierung“ der Schüler*innen durch Lehrkräfte vorzubeugen und das Thema an die „Wertentscheidungen und Bildungsziele“ zu binden, die durch die Verfassung des Freistaates Bayern vorgegeben sind.⁷⁰ Sexualität betrachtet die Richtlinie als Teil der persönlichen, menschlichen Existenz und erläutert sie als „Möglichkeit der Fortpflanzung“ (was bereits die Bezeichnung der Richtlinie als „Familien- und Sexualerziehung“ nahelegt), als Ausdruck von Nähe innerhalb einer Beziehung sowie als „Energiequelle für Kunst und Musik“, Faktor politischen Handelns, wissenschaftlichen Forschungsgegenstand und Wirtschaftsfaktor.⁷¹ Ziel der Familien- und Sexualerziehung bildet die Vorbereitung von Schüler*innen auf „ihre eigene körperliche und geistig-seelische Entwicklung“ und die Förderung der

⁷⁰ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, *Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen* (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019), 6.

⁷¹ Vgl. ebd., 9.

Wahrnehmungskompetenz der „gegebene[n] geschlechtliche[n] Identität sowie sexuelle[n] Orientierung“.⁷²

Der Unterricht zielt auf die Förderung empathischen und verantwortungsbewussten Umgangs mit Sexualität ab und stellt die „besondere Bedeutung von Ehe und Familie für den Fortbestand von persönlicher und staatlicher Gemeinschaft heraus und bezieht hier auch feste Lebenspartnerschaften mit ein“.⁷³ Binäre, cis-normative Geschlechtsidentitäten und verschiedenen sexuelle Orientierungen, bildet die Richtlinie deutlich stärker ab als andere. Quantitativ lässt sich dieser Fokus nachvollziehen: Die Richtlinie beinhaltet 441 Fundstellen aus dem semantischen Feld, von denen 210 auf den Begriff „Familie*“⁷⁴, 49 auf „Sexualität“ und 65 auf „Geschlecht*/geschlechtlich“ entfallen. „Homosexualität/homosexuell“ konnte 12-mal im Dokument ausgemacht werden, wovon eine Passage „Homophobie“ erwähnt. „Transsexualität/-identität“ und „Sexismus/sexistisch“ wurden fünfmal, „Bisexualität“ dreimal und „Intersexualität“ viermal ausgemacht. Die Begriffe „queer“, „Pan-/Asexualität“, „cis“ oder „sexualisierte Gewalt“ finden keine Erwähnung. Der Gender-Begriff ist lediglich in zwei Internetlinks zu geschlechtersensiblen Unterricht enthalten und wird somit inhaltlich nicht thematisiert. Die Richtlinie bildet demnach kaum geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ab und orientiert sich stark an reproduktiven Eigenschaften von Sexualität im Rahmen von Ehe und Familie.

Berlin/Brandenburg

Die Richtlinie für Berlin/Brandenburg hingegen weist ein vielfältigeres Verständnis von Sexualerziehung und dem Sexualbegriff auf. Beispielsweise betont das Dokument nicht die Verbindung von Sexualität, Partnerschaft und Familie, vielmehr sprechen die Autor*innen von Sexualität in „Beziehung zu anderen Menschen“.⁷⁵ Hier werden auch Spektren von sexuellem Begehren und romantischer Anziehung mit den Stichworten Asexualität und Aromantik thematisiert. Ziel der Adressierung von Sexualität im schulischen Unterricht ist die Förderung der psychosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die sie zu einem selbstbestimmten, verantwortungsvollen Ausleben der eigenen sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität befähigen und „ein partnerschaftliches Leben in Beziehung sowie ein

⁷² Vgl. ebd., 10.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Die Trunkierung, die über einen Asterisk gekennzeichnet ist, bezieht alle Suchtreffer mit dem Wortstamm Familie ein, wie beispielsweise „Familiengründung“, „Familienleben“, „Familienrecht“ usw.

⁷⁵ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung* (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2021), 7.

respektvolles Miteinander fördern“ soll.⁷⁶ Die umfassendere Sexualitäts- und Geschlechterauffassung der Richtlinie spiegelt sich auch quantitativ wider: In insgesamt 591 Suchtreffern erfasst die Analyse die Begriffe „Familie*“ 41-mal, „Geschlecht*/geschlechtlich“ 123-mal und „Sexualität“ 93-mal. Eine Vielzahl von weiteren Begriffen des semantischen Feldes konnte die Untersuchung ausmachen: „Aromantik“ einmal, „Asexualität/asexuell“ 13-mal, „Bisexualität/bisexuell“ sechsmal, „cis*“ 26-mal (inklusive „cisgender“, „cisgeschlechtlich“, „cis-männlich“, „Cis-Normativität“, „Cis-Sexismus“), „Gender“ siebenmal, „Heterosexualität“ 16-mal, „Heteronormativität“ sechsmal, „Homosexualität“ zehnmal, „Intersexualität/-geschlechtlichkeit/-gender“ 13-mal, „Pansexualität/pansexuell“ siebenmal, „Polyamorie“ zweimal, „queer“ siebenmal, „Sexismus/sexistisch“ 19-mal, „sexualisierte Gewalt“ neunmal und „Transsexualität/-geschlechtlichkeit/-gender“ 34-mal (davon fünfmal „Transfeindlichkeit/Transphobie“). Lediglich der Begriff „Emanzipation“ findet keine Erwähnung. Die Richtlinie bezieht ein sehr großes Spektrum geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ein und orientiert sich dabei am aktuellen Stand der akademischen Geschlechterforschung/Gender Studies.

Hamburg

Der hamburgische Bildungsplan für Sexualerziehung bettet das Thema weitergefasst in den Kontext von Demokratiebildung durch den Verweis auf Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Gleichberechtigung der Geschlechter ein.⁷⁷ Ziel des Unterrichts ist die „diversitätssensible Gestaltung von Lernsituationen“ durch die Vermeidung und Auflösung von geschlechterbezogenen Benachteiligungen und Stereotypisierungen, der Sichtbarmachung der Vielfalt von Partnerschafts- und Familienformen sowie Geschlechteridentitäten.⁷⁸ Der Bildungsplan zielt darauf ab, dass Schüler*innen selbstbestimmt und verantwortlich in Bezug auf Freundschaft, Partnerschaft und Sexualität handeln können. Von insgesamt 191 Suchtreffern fielen 21 auf die Begriffe „Familie*“, 31 auf „Geschlecht*“ und 37 auf „Sexualität*“. Des Weiteren enthält der Bildungsplan die Begriffe „asexuell“ einmal, „bisexuell“ zweimal, „Heterosexualität“ zweimal, „Heteronormativität“ einmal, „Homosexualität“ viermal (davon zweimal „Homophobie“) „Intergeschlechtlichkeit/-sexualität“ viermal, „Gender“ sechsmal, „queer“ einmal, „schwul“ und „lesbisch“ je dreimal, „Sexismus/sexistisch“ dreimal, „Transgender/-geschlechtlichkeit/-sexualität“ achtmal. Die

⁷⁶ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, *Orientierungs- und Handlungsrahmen*, 2021, 8.

⁷⁷ Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, *Hamburger Bildungspläne für das Aufgabengebiet Sexualerziehung* (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2022), 8.

⁷⁸ Ebd., 10.

Suche nach den Begriffen „Cis“, „Aromantik“ und „Pansexualität“ ergab keine Treffer. Quantitativ und qualitativ konnte die Analyse somit ein weites Spektrum menschlicher Sexualität und geschlechtlicher Vielfalt erfassen.

Hessen

Der hessische Lehrplan für Sexualerziehung verortet Sexualität als biologisches, ethisches, religiöses, kulturelles, emotionales und soziales Phänomen.⁷⁹ Ziel des Unterrichts ist, Schüler*innen für die eigene Sexualität und gewaltfreie, respektvolle Partnerschaften zu sensibilisieren sowie die Bedeutung von Ehe und Familie laut Grundgesetz zu vermitteln. Der Lehrplan betont dabei Vielfalt und Verschiedenheit von Sexualität und Geschlecht. Die quantitative Auswertung weist jedoch auf ein eingeschränktes Bild geschlechtlicher und sexueller Vielfalt hin: Von insgesamt 56 Suchtreffern sind „Familie*“ mit elf, „Sexualität*“ mit zehn, und „Geschlecht*“ mit zwölf Nennungen die häufigsten Begriffe, während „Bisexualität“ viermal, „Homosexualität/gleichgeschlechtlich“ viermal, „schwul“ einmal, „Transsexualität“ dreimal und „Intersexualität“ zweimal Erwähnung finden. Die Begriffe „queer“, „Asexualität“, „Gender“, „cis“, „Heteronormativität“, „Sexismus“ oder „sexualisierte Gewalt“ ergaben keine Suchtreffer. Stattdessen wurde viermal der Begriff „sexueller Missbrauch“ genannt. Entgegen des Postulats, Vielfalt und Verschiedenheit von Sexualität und Geschlechtlichkeit abzubilden, orientiert sich die Richtlinie stark an binären, heterosexuellen, cis-normativen Konzepten.

Mecklenburg-Vorpommern

Die *Empfehlung für Lehrkräfte zur sexuellen Bildung und Erziehung* für Mecklenburg-Vorpommern setzt als Ziel die Vermittlung eines positiven und verantwortungsvollen Zugangs zu Sexualität sowie der sich daraus ergebenden gesundheitlichen Prävention. Sexualität wird als lebenslanger Lernprozess eines Menschen verstanden, der vielfältige Funktionen „z.B. Fortpflanzung, Lust, Kommunikation, Bestätigung, Intimität und Nähe“ umfasst.⁸⁰ Die Empfehlung beinhaltet 36-mal die Begriffe „Familie*“, 15-mal „Geschlecht*“ und 30-mal „Sexualität“. Die Begriffe „bisexuell“ kommen einmal, „Homosexualität“ zweimal, „Intersexualität“ einmal, „lesbisch“ zweimal, „schwul“ dreimal und „Transgender“ einmal vor. Darüber hinaus erwähnt das Dokument die Begriffe „Gender“ einmal, „queer“, „Sexismus“,

⁷⁹ Vgl. Hessisches Kultusministerium, *Lehrplan zur Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hessen* (Hessisches Kultusministerium, 2016), 3.

⁸⁰ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, *Empfehlungen für Lehrkräfte zur sexuellen Bildung und Erziehung für alle Schulformen und für alle Schüler*innen ab dem Alter von 10 Jahren* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2019), 9.

„sexualisierte Gewalt“, „Pan-“ oder „Asexualität“ hingegen gar nicht. An vier Stellen erwähnt die Empfehlung „Kindesmissbrauch“. Ein weites Spektrum sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bildet das Dokument nicht ab.

Nordrhein-Westfalen

Die *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen* beschreibt Sexualität als „Lebenskraft, die in allen Phasen des menschlichen Lebens körperlich, geistig-seelisch und sozial wirksam wird“. ⁸¹ Der Unterricht soll Schüler*innen befähigen, ihre Sexualität selbstbestimmt auszuleben und sie mit dem dafür nötigen Wissen auszustatten. Da Klischees und Vorurteile diese Entwicklung behindern, möchte die Sexualerziehung vor Fehlinformationen und -einstellungen schützen. ⁸² Die qualitative Analyse machte insgesamt 108 Suchtreffer aus, von denen 12 auf die Begriffe „Familie*“, 17 auf „Geschlecht*“ und 36 auf „Sexualität“ entfielen. „Homosexualität/Gleichgeschlechtlichkeit“ konnte viermal (davon einmal „Homosexuellenfeindlichkeit“), „Heterosexualität“ einmal und „Transsexualität“ zweimal ausgemacht werden. Die Begriffe „queer“, „Gender“, „Intergeschlechtlichkeit“, „Bi-“, „Pan-“, „Asexualität“, „lesbisch“, „schwul“, „Sexismus“, „sexualisierte Gewalt“, „Cis“, „Heteronormativität“ oder „Polyamorie“ erwähnt die Richtlinie an keiner Stelle. Somit stellt sie nur ein eingeschränktes Spektrum von Sexualität und Geschlecht dar. 2011 veröffentlichte das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen die Richtlinie in ihrer unveränderten Form von 1999. Damit entspricht sie nicht mehr dem aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Stand.

Rheinland-Pfalz

Die *Richtlinien zur Sexualerziehung für Schulen in Rheinland-Pfalz* beginnt mit der Feststellung: „In den letzten Jahrzehnten hat der Umgang mit dem Thema Sexualität in der Gesellschaft eine große Wandlung erfahren: Sexualität wird als positive Lebensenergie betrachtet und ist in der Öffentlichkeit kaum noch tabuisiert“. ⁸³ Sexuelle Diversität stellt die Richtlinie als konsensual und normalisiert vor. Der Sexualitätsbegriff und die Ziele des Unterrichts gleichen denen des nordrhein-westfälischen Dokuments. Die qualitative Analyse zeigt, dass die Richtlinie die Begriffe „Familie*“ siebenmal, „Geschlecht*“ 17-mal und „Sexualität“ 28-mal erwähnt, „Homosexualität“ hingegen nur dreimal, „Bisexualität“ einmal,

⁸¹ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen* (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen, 2011), 7.

⁸² Ebd.

⁸³ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, *Richtlinien zur Sexualerziehung* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, 2009), 9.

„Sexismus“ einmal, „sexualisierte Gewalt“ zweimal. Die Begriffe „queer“, „Gender“, „Trans-“ und „Intergeschlechtlichkeit“, „lesbisch“, „schwul“, „Cis“, „Heteronormativität“, „Pan-/Asexualität“ oder „Polyamorie“ finden keine Erwähnung. Demnach bildet auch diese Richtlinie nur einen eingeschränkten Teil der menschlichen Sexualität und Geschlechter ab.

Saarland

Die *Richtlinien zur Sexualerziehung an den Schulen des Saarlandes* betonen die Werteorientierung des Inhalts am Grundgesetz, der Landesverfassung und dem Schulordnungsgesetz.⁸⁴ Zwar gebe es eine pluralistische, heterogene Gesellschaft, die Sexualerziehung an saarländischen Schulen richte sich jedoch nach dem juristischen Verständnis von Partnerschaft und Ehe. Dennoch betont die Richtlinie explizit, dass Hetero-, Bi-, Homo-, Trans- und Intersexualität „gleichwertige Ausdrucksformen des menschlichen Empfindens und der sexuellen Identität“ seien.⁸⁵ Die inhaltlich ungenügende Differenzierung zwischen sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität findet bereits sprachlich Ausdruck in der Formulierung „sexuelle Identität“. Der Unterricht möchte den Schüler*innen ein sachliches, wissenschaftlich begründetes Wissen über Sexualität vermitteln, um sie in der Entwicklung ihrer eigenen Sexualität zu unterstützen. Hetero-, bi-, homo-, trans- und intersexuelle Schüler*innen bedürften dieser Unterstützung.⁸⁶ Der Fokus auf Familienplanung und Ehe ist eher gering. Dies spiegelt sich in der quantitativen Analyse wider: Der Begriff „Familie*“ ist 17-mal, „Geschlecht*“ 24-mal und „Sexualität*“ 48-mal enthalten. Der Begriff „Bisexualität“ konnte siebenmal, „Homosexualität“ neunmal, „Heterosexualität“ siebenmal, „Transsexualität“ siebenmal, „Intersexualität“ sechsmal, „Sexismus“ einmal und „sexualisierte Gewalt“ siebenmal ausgemacht werden. Die Begriffe „queer“, „Gender“, „Pan-/Asexualität“, „lesbisch“, „schwul“, „Cis“, „Heteronormativität“ oder „Polyamorie“ sind nicht im Dokument enthalten. Die Richtlinie bildet somit nur einen eingeschränkten Aspekt menschlicher Sexualität ab.

Sachsen

Der *Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen* verortet, wie bereits die Richtlinien für Bayern, Geschlecht und Sexualität primär im Rahmen von Ehe, Familienplanung, Partnerschaft und Fortpflanzung: „Die Bedeutung von Ehe und

⁸⁴ Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, *Richtlinien zur Sexualerziehung an den Schulen des Saarlandes* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2013), 6.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Vgl. ebd., 9.

Familie für Staat und Gesellschaft wird in diesen Vorgaben hervorgehoben“.⁸⁷ Noch expliziter als die bayerische Richtlinie macht der sächsische Orientierungsrahmen seine binär-heteronormative Position, der explizit die Schüler*innen „in ihrer Entwicklung als Mädchen oder Junge“ unterstützen möchte.⁸⁸ Dennoch sensibilisiert der Orientierungsrahmen gegenüber nicht-normativer Sexualität und Geschlechtlichkeit und fordert zu einem normalisierenden Umgang mit homo- und bisexuellen oder trans- und intergeschlechtlichen Schüler*innen auf. Neben der individuellen Persönlichkeitsentwicklung liegt das Ziel des Orientierungsrahmens in der Vermittlung der „Bedeutung von auf Dauer angelegten Partnerschaften und Familie für Staat und Gesellschaft“.⁸⁹ Auch in der quantitativen Analyse lässt sich der geschilderte Ansatz bekräftigen. Von insgesamt 238 Fundstellen entfallen 98 auf den Begriff „Familie*“, 29 auf „Geschlecht*“ und 22 auf „Sexualität“. „Homosexualität“ lässt sich viermal, „Transsexualität“ und „-gender“ dreimal, „Intersexualität“ und „Heterosexualität“ je einmal finden. Die Begriffe „queer“, „Gender“, „Pan-/Asexualität“, „lesbisch“, „schwul“, „Cis“, „Heteronormativität“ oder „Polyamorie“ sind nicht im Dokument enthalten. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt stellt der Orientierungsrahmen nur unzureichend dar.

Sachsen-Anhalt

Das Dokument *Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt* ist ein Runderlass des Kultusministeriums und zielt auf die Vermittlung von „Achtung vor Geschlechtern“, ihrer Gleichberechtigung und „verantwortungsvolles Verhalten gegenüber Gesundheit“ ab.⁹⁰ Auch dieser Runderlass erkennt die Vielfalt der Geschlechter und sexueller Orientierung an und bezeichnet die menschliche Sexualität als positive Kraft. Die Schüler*innen würden dadurch ermächtigt, ihre Sexualität autonom und eigenverantwortlich auszuleben. Auch wenn laut Grundgesetz der Ehe und Familie ein besonderer Schutz zukomme, „dürfen andere Formen der Organisation persönlicher, sozialer, emotionaler und sexueller Beziehungen nicht tabuisiert oder diskriminiert werden“.⁹¹ Da es sich um einen Runderlass, und nicht um eine ausgearbeitete, mit Inhalten versehene Richtlinie handelt, konnte die quantitative Analyse weitaus weniger Suchtreffer ausmachen. Von den insgesamt 46 erhobenen Begriffen, entfallen 11 auf „Geschlecht*“, 15 auf „Sexualität“ und nur einer auf „Familie*“. „Homosexualität“ erwähnt der Runderlass zweimal, „Bi-“, „Inter-“ und

⁸⁷ Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, *Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen* (Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2016), 3.

⁸⁸ Ebd., 4

⁸⁹ Ebd., 5

⁹⁰ Vgl. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, *Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt* (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2015), 1.

⁹¹ Ebd.

„Transsexualität“ jeweils einmal, „Transphobie“ einmal und „sexualisierte Gewalt“ dreimal. Begriffe wie „queer“, „Gender“, „lesbisch“, „schwul“, „Cis“, „Heteronormativität“, „Pan-/Asexualität“ oder „Polyamorie“ finden keine Erwähnung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass fast alle Bundesländer, die ein Dokument zur Sexualerziehung veröffentlicht haben, den Anspruch erheben, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt abzubilden und diskriminierungssensibel zu arbeiten. Wie auch bei den Curricula gestalten einige Kultusministerien ihre Inhalte entsprechend, während andere den eigenen Postulaten nicht gerecht werden können. Die bayerischen und sächsischen Sexualerziehungsdokumente betonen den Bezug von Geschlecht, Sexualität, Familie, Ehe und Partnerschaft sehr stark. Beide Dokumente (re-)produzieren dadurch ein verengtes Verständnis von Geschlecht und Sexualität, welche gesellschaftliche Vielfalt nur bedingt darstellt. Einen diverseren, inklusiveren Ansatz verfolgen die Sexualerziehungsdokumente für Berlin/Brandenburg und Hamburg. Beide Dokumente weisen eine Vielzahl von Begriffen aktueller gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Debatten auf. Auch das Wording verweist auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Themen sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität.

Resümee

Durch Suchtreffer aus dem semantischen Feld, welches in Anlehnung an Judith Butlers Konzept der heterosexuellen Matrix induktiv und deduktiv entlang von anatomischem Geschlecht, sozialem Geschlecht (Gender) und Sexualität entworfen wurde, ermittelte die Analyse die höchste Begriffsdichte in Curricula der Bundesländer Saarland (2,42 pTW⁹²), Berlin/Brandenburg (1,93 pTW) und Rheinland-Pfalz. Die geringste Begriffsdichte wiesen Curricula der Bundesländer Bremen (0,18 pTW), Hessen (0,40 pTW) und Hamburg (0,65 pTW) auf. Dasselbe Vorgehen konnte aufzeigen, dass Ethikcurricula (2,59 pTW) die höchste Begriffsdichte aufwiesen, gefolgt von denen für den fächerverbindenden Unterricht (2,01 pTW), Politik-/Sozialkundeunterricht (1,46 pTW) und Religionsunterricht (1,24 pTW). Die Deutschcurricula der Primarstufe zeigten mit einem Wert von 0,43 pTW eine sehr geringe Begriffsdichte auf, da die fachliche Schwerpunktsetzung nicht primär auf die Vermittlung des untersuchten Themengebiets abzielt.

Die qualitative Auswertung verdeutlichte, dass die Curricula für den Deutschunterricht einen binären Sprachgebrauch („Mädchen und Jungen“, „Schülerinnen und Schüler“) aufweisen und

⁹² pTW = Instanzen pro Tausend Wörter.

den Begriff „Geschlecht“ primär im grammatischen Sinn, als Genus, verwenden. Viele Lehrpläne regen zu einer Einbeziehung geschlechtssensibler Lese- und Schreibinteressen an, die ebenfalls binär konstruiert sind. Lediglich ein Curriculum für Niedersachsen geht explizit auf die Berücksichtigung sexueller Vielfalt ein. In einigen didaktischen Vorgaben finden sich offene Formulierungen, wie „Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter“, die eine geschlechtlich vielfältige Lesart zulassen.

Die untersuchten Curricula der Sekundarstufe I für die Fächergruppen Ethik, Religion und Politik/Sozialkunde sowie für den fächerverbindenden Unterricht weisen einen sehr heterogenen Umgang mit gendersensibler Sprache auf. Eine Ausnahme stellt das Land Baden-Württemberg dar, in dem alle Lehrpläne einen Passus zu „Gendergerechter Sprache“ enthalten. Darin begründet das Ministerium die Entscheidung und Verwendung der Doppelnennung als auch die neutralisierte Sachbezeichnung. Ohne entsprechende Begründungen verwendet die Mehrheit der untersuchten Curricula unterschiedlich konsequent ebenfalls die binäre Doppelnennung. Alleinig die Curricula für Sachsen und Thüringen verwenden durchgehend das generische Maskulinum.

Die analysierten Themenbereiche Familien- und Geschlechterrollenbilder, LGBTQIA* (inklusive der abgekürzten geschlechtlichen Identitäten und sexuellen Orientierungen), Gender und Sexualität ergaben nach Fächerauswahl unterschiedliche Themengewichtungen und Darstellungsmodi. Allgemein verhandeln Curricula für den Ethikunterricht Themen vornehmlich unter Fragen der Interaktion zwischen Individuum und Gruppe, des moralischen Handelns oder verschiedener Lebensphasen, während Politik-/Sozialkunderricula die Themen unter Vorzeichen gesellschaftlicher Dynamiken, gesetzlicher Regelungen und Umsetzungen, wirtschaftlicher Aspekte oder Diskriminierung und Teilhabe in den Blick nehmen. Curricula für den Religionsunterricht unterschiedlicher Konfessionen tendieren zur Thematisierung von Geschlecht und Sexualität primär unter Fragen der eigenen konfessionsspezifischen Positionierung und des eigenen moralischen Handelns.

Die Untersuchung von Familienbildern ergab, dass nahezu alle untersuchten Curricula Familie als undefinierten, generischen Begriff verwenden. Didaktisch dient das Thema häufig als Anknüpfungspunkt an die Lebensrealitäten, Vorerfahrungen und Wissensbestände der Schüler*innen, um sich weitere zu erschließen. Viele der untersuchten Passagen verdeutlichten, dass Familie zumeist als heteronormative Kleinfamilie gedacht ist, was oftmals erst durch die explizite Nennung anderer Familienformen ersichtlich wird. Curricula für den Religionsunterricht verschiedener Konfessionen chiffrieren konkrete Vorgaben zu Familien-

oder Geschlechterrollenbildern häufig, indem sie auf ein „christliches Menschenbild“ oder „christliches Verständnis“ von Familie verweisen, ohne dies jedoch näher auszuführen. Die Konkretisierung der dadurch vorgegebenen Inhalte im Schulbuch verdient eine genauere Untersuchung.

Geschlechterrollenbilder als gesellschaftlich-kulturelle, geschlechtsspezifische Zuschreibung von Verhaltensweisen sind in der schulischen Wissensproduktion von Geschlecht und Sexualität selbstverständlich relevant. Während sich viele Curricula diskriminierungssensibel und machtkritisch dem Thema zuwenden, (re-)produzieren andere, vornehmlich durch fehlende oder ausschließlich reproduktive Operatoren, stereotype Geschlechterrollenbilder. Ein unterschiedlicher Stellenwert ließ sich u. a. an der Ausführlichkeit der Behandlung des Themas ablesen: Einige Ethik- und Politikcurricula widmen sich dem Thema sehr ausführlich und detailliert, während andere den Begriff nur schlagwortartig erwähnen.

Sowohl der Begriff „LGBTQIA*“ als auch der Themenkomplex um alle damit bezeichneten geschlechtlichen Identitäten und sexuellen Orientierungen stellte einen der Schwerpunkte der Untersuchung dar. Das Akronym konnte die Analyse lediglich fünfmal ausmachen, wobei es sich um denselben Ethiklehrplan aus Niedersachsen für unterschiedliche Schulformen handelte.

Homo-, Hetero- und Bisexualität sind die am häufigsten begrifflich erwähnten sexuellen Orientierungen in den untersuchten Curricula. Die explizite Nennung von Homo- und Bisexualität in Passagen, die Sexualität sowie Partnerschaft und Ehe verhandeln, zeigt, dass diese implizit als heterosexuell und cis-normativ gedacht werden. Homo- oder Bisexualität stellen in den untersuchten Curricula keine genuinen, eigenständigen Themen dar.

Die Untersuchung machte die Begrifflichkeit „queer“ lediglich viermal in vier verschiedenen curricularen Dokumenten aus. Dabei handelt es sich jeweils um Erwähnungen des Begriffs, auf die weder eine Definition noch eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Thema folgt.

Curricula, die Inter- bzw. Transsexualität beinhalteten, wiesen teils fehlerhafte, teils fehlende Differenzierungen von geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung auf. Inhaltlich befassen sich diese Passagen mit moralischen oder religiösen Fragen bezüglich dieser geschlechtlichen Identitäten oder mit inter- und transfeindlichen Vorurteilen bzw. Diskriminierungen. Keines der untersuchten Curricula für Politik/Sozialkunde oder den fächerübergreifenden Unterricht verankert das Thema.

Ähnlich verhält es sich mit dem Gender-Begriff. Definitionen, Einordnungen oder vertiefende Auseinandersetzungen mit dem Thema sind bildungspolitisch nicht vorgesehen. Teilweise

dient der Begriff lediglich als Synonym für „Geschlecht“, ohne dabei die Differenzierung zwischen anatomischem und sozialem Geschlecht vorzunehmen, die den Begriff prägt. Die Curricula verorten Gender inhaltlich primär im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft sowie im Kontext von Geschlechterrollenerwartungen und -verhalten. Religionscurricula widmen sich der Thematik im Hinblick auf ihre Schöpfungsgeschichten. Vor allem katholische Curricula beziehen sich dabei auf das Konzept der unfehlbaren Gottesebenbildlichkeit „als Mann und Frau“. Darüber transportieren sie ein binäres, heteronormatives Konzept von Geschlecht, welches unfehlbar von Gott ausgeht und in seiner biologisierten Lesart unveränderbar ist.

Wie im Themenbereich Familienbilder chiffrieren Religionscurricula auch Vorgaben zu Sexualität: Formulierungen wie „verantwortungsvoller Umgang mit Sexualität“ oder „entsprechend des christlichen Menschenbilds“ verweisen auf die Limitierung von Sexualität, die nur im Rahmen der Ehe, in der Regel zwischen Mann und Frau, legitimiert ist. Erneut zeigt sich an dieser Stelle das implizit binäre, heteronormative Bild vieler Religionscurricula. Keins der untersuchten Curricula adressiert Pan- oder Asexualität, Aromantik oder Polyamorie, und auch entgegen allen gesellschaftlichen Debatten erfolgt keine bildungspolitische Verankerung von sexualisierter Gewalt.

Ein Blick auf die Richtlinien für Sexualerziehung ergab, dass zehn der 16 Bundesländer diese gesonderten Dokumente herausgeben. Die Richtlinie für Berlin/Brandenburg erzielte mit Abstand die höchste durchschnittliche Begriffsdichte für das semantische Feld der Untersuchung, während Mecklenburg-Vorpommern die niedrigste aufwies. Die Richtlinien für Berlin/Brandenburg und Hamburg sind gekennzeichnet durch eine hohe Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Begrifflichkeiten und Thematiken, was sich auch in der qualitativen Untersuchung bestätigte. Alle Richtlinien treten für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und einen diskriminierungssensiblen Ansatz ein, auch wenn sie die besondere Rolle von Familie und Ehe betonen. Die qualitative Analyse zeigte jedoch, dass diesem Anspruch nur ein sehr geringer Teil der Richtlinien gerecht werden konnte.

Insgesamt weisen die untersuchten Curricula für die Fächergruppen Deutsch der Primarstufe, Ethik, Politik/Sozialkunde und Religion der Sekundarstufe I wie auch die Richtlinien für Sexualerziehung sehr heterogene Zugänge zum Untersuchungsfeld auf. Erst die Nennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt verdeutlicht die heteronormative Matrix, die den Themenbereichen Familie, Geschlechterrollen, Sexualität und Geschlecht in aller Regel zugrunde liegt. Die Auswertungen lassen keine Aussagen über fächerbezogene, diachrone oder

regionale Häufungen für die (Nicht-)Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu, teils auszumachen war hingegen häufig eine Diskrepanz zwischen dem einleitend formulierten Anspruch und didaktischen Zielen von gesellschaftlicher Pluralität, Geschlechtergerechtigkeit und Teilhabe und den konkreten Inhalten. Es ist jedoch genau die Behandlung dieser konkreten Inhalte im Unterricht, die zu einem diskriminierungssensiblen Schul- und Lernumfeld für Menschen jeglichen Geschlechts und sexueller Orientierung beitragen können.

Literatur:

- Abu Nasr, Julinda, Irene Lorfin und Jamileh Mikati. *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from School Textbooks: Some Suggestions for Action in the Arab World*. UNESCO 1983 (Unesco doc.ED-84/WS/31).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. „Frau – Mann - Divers: Die ‚Dritte Option‘ und das AGG“, Zugriff am 11.11.2024, https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/arbeitsleben/dritte-option/Dritte_Option.html.
- Apple, Michael W. „The state and the politics of knowledge“. In *The state and the politics of knowledge*, hg. von Michael W. Apple. Routledge Falmer, 2003, 1-23.
- Biber, Douglas, Susan Conrad und Randi Reppen. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press, 1998.
- Bisaría, Sarojini. *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from Educational Programmes and Textbooks: Some Suggestions for Action in Asia and the Pacific*. UNESCO, 1983.
- Bittner, Melanie. *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2011.
- Bittner, Melanie. „Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern“. In *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, hg. von Friederike Schmidt, Ann-Christin Schondelmayer und Ute B. Schröder. Springer VS, 2015, 247–260.
- Bublitz, Hannelore. *Judith Butler zur Einführung*. Junius Verlag, 2002.
- Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 1999.
- Bundeskriminalamt. *Geschlechtsspezifisch gegen Frauen gerichtete Straftaten 2024*. Bundeskriminalamt, 2026.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. *Abschlussbericht des Arbeitskreises „Bekämpfung homophober und transfeindlicher Gewalt“*. BMI, 2023.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. „VN Frauenrechtskonvention (CEDAW): Staatenberichtsverfahren und Dokumente“, Zugriff am 02.07.2024, <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/gleichstellung/internationale-gleichstellungspolitik/vn-frauenrechtskonvention-cedaw-staatenberichtsverfahren-und-dokumente-80794>.
- Höhne, Marek Sancho und Dmitri Heerdegen. „On Normativity and Absence. Representation of LGBTI* in Textbook Research“. In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, hg. von Eckhardt Fuchs und Annkatrin Bock. Palgrave Macmillan, 2018.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003.
- Könne, Christian. „Heterogenität oder Heteronormativität? Eine Untersuchung von Lehrplänen und Schulbüchern für Geschichte und Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) der Länder Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz im Hinblick auf die Abbildung sexueller Vielfalt.“ In *Heterogenität und Bildungsmedien*, hg. von Bente Aamotsbakken, Eva Matthes und Sylvia Schütze. Verlag Julius Klinkhardt, 2017, 301-319.
- Krüger, Dorothea. „Einführung“. In *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*, hg. von Dorothea Krüger. Springer VS, 2011, 21f.
- Lässig, Simone. „Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)“, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, Nr. 1 (2009): 1–20.
- Michel, Andrée. *Down with Stereotypes! Eliminating Sexism from Children's Literature and School Textbooks*. UNESCO, 1986.

- Moser, Franziska, Bettina Hannover und Judith Becker. „Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern: Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern“, *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 5, Nr. 3 (2013): 77–93.
- Ott, Christine. „Geschlechterforschung zu Schulbüchern gestern und heute“. In *Heterogenität und Bildungsmedien*, hg. von Bente Aamotsbakken, Eva Matthes und Sylvia Schütze. Verlag Julius Klinkhardt, 2017, 280–289.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. KMK, 2021.
- Thornton, Stephen J. „Silence on Gays and Lesbians in Social Studies Curriculum“. In *The Curriculum Studies Reader*. 6. Auflage, hg. von David J. Flinders und Stephen J. Thornton. Routledge, 2021, 269–276.
- UNESCO und Georg-Eckert-Institut. *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus*. UNESCO/Georg-Eckert-Institut, 2018.
- United Nations General Assembly. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. United Nations, 1979.
- World Federation of Teachers' Unions. *A Study of the Portrayal of Women and Men in School Textbooks and Children's Literature in France*. UNESCO, 1983. (UNESCO doc. ED-83/WS/118.)

Curricula:

Grundsätze/Allgemeine Teile

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. *Teil A: Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2015.
- Hessisches Kultusministerium: Leitfaden. *Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Primarstufe*. Hessisches Kultusministerium, 2011

Deutsch

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein. *Fachanforderungen Deutsch, Primarstufe/Grundschule*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein, 2018.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen: Deutsch*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1–4: Deutsch*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017.
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen. *Lehrplan Grundschule Deutsch*. Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2019.

Ethik

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *Ethik, Realschule, Klasse 10, Sekundarstufe I*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. *Fachlehrplan Gymnasium, Ethikunterricht, Sekundarstufe I*. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2016.

- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. *Fachlehrplan Sekundarschule, Ethikunterricht*. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2019.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. *Lehrplan Allgemeine Ethik, Gemeinschaftsschule, Klassenstufen 5 und 6*. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2015.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. *Allgemeine Ethik. Lehrplan Neunjähriges Gymnasium, Klassenstufen 5 und 6*. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2023.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz: *Lehrplan Ethik für die Sekundarstufe I*. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2022.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Bildungsplan des Gymnasiums, Ethik*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Werte und Normen, Gymnasium, Jahrgangsstufen 5-10*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Ethik*. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012.

Politik/Sozialkunde

- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern. *Rahmenplan Sozialkunde, Sekundarbereich I, Klasse 7 bis 10*. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern, 2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Wirtschaft-Politik, Gymnasium, Sekundarstufe I*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10, Politik-Wirtschaft*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015.

Religion

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *Fachlehrpläne Gymnasium: Katholische Religionslehre 9*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *Fachlehrpläne Realschule: Katholische Religionslehre 8*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5-11, Religion*. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2022.
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. *Rahmenlehrplan Evangelische Religion für die Sekundarstufe I*. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2023.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. *Fachlehrplan Gymnasium, Katholischer Religionsunterricht*. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2016.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern. *Rahmenlehrplan Evangelische Religion, Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10*. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern, 2002.

- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Bildungsplan des Gymnasiums, Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung*. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen, Orthodoxe Religionslehre*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz. *Rahmenlehrplan Katholische Religion für die Sekundarstufe I*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2012.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für die Oberschule, Schuljahrgänge 5-10, Katholische Religion*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2020.
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen. *Lehrplan Gymnasium, Katholische Religion*. Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2019.
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen. *Lehrplan Gymnasium, Jüdische Religion*. Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2020a.
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen. *Lehrplan Oberschule, Jüdische Religion*. Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2020b.

Fächerverbindender Unterricht

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde Jahrgangsstufen 5 – 10*. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2015.
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde*. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2021.
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. *Gesellschaftslehre, Gemeinschaftsschule, Sekundarstufe I, Klassenstufen 5-10*. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2022.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. *Gesellschaftswissenschaften, Lehrplan Gemeinschaftsschule, Klassenstufe 9–10*. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2022.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen, Gesellschaftslehre*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Gesellschaftslehre Erdkunde, Geschichte, Politik*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Wirtschaft-Umwelt-Europa*.
Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012.

Richtlinien zur Sexualerziehung:

- Hessisches Kultusministerium. *Lehrplan zur Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hessen*. Hessisches Kultusministerium, 2016.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. *Hamburger Bildungspläne für das Aufgabengebiet Sexualerziehung*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2023.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Sexualerziehung/Bildung für sexuelle Selbstbestimmung*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2021.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt. *Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt*. Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2015.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. *Richtlinien zur Sexualerziehung an den Schulen des Saarlandes*. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2013.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz. *Richtlinien zur Sexualerziehung*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2009.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. *Empfehlungen für Lehrkräfte zur sexuellen Bildung und Erziehung für alle Schulformen und für alle Schüler*innen ab dem Alter von 10 Jahren*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2019.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. *Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019.
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen. *Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen*. Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, 2016.