

Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern

Moser, Franziska; Hannover, Bettina; Becker, Judith

2013

<https://doi.org/10.25595/2614>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Moser, Franziska; Hannover, Bettina; Becker, Judith: *Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 5 (2013) Nr. 3, 77–93. DOI: <https://doi.org/10.25595/2614>.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern.

Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern

Zusammenfassung

Ausgehend von der Frauenbewegung in Deutschland wurden bereits vor über 40 Jahren erste Analysen zur Darstellung der Geschlechter in Schulbüchern vorgelegt. Sie haben gezeigt, dass weibliche Charaktere im Vergleich zu männlichen seltener und oft in geschlechterstereotypen Rollen dargestellt werden. Heute besteht auf gesellschaftlicher Ebene deutlich mehr Geschlechtergerechtigkeit, dennoch existieren nach wie vor subtile Formen von Diskriminierung in Schulbüchern. Der vorliegende Beitrag dokumentiert die Entwicklung eines Kategoriensystems, das geeignet ist, das Ausmaß von Geschlechter(un)gerechtigkeit in Texten und Bildern aus aktuell in deutschen Schulen verwendeten Deutsch- und Mathematikbüchern zu analysieren. Neben den Häufigkeiten der Darstellungen von weiblichen und männlichen Charakteren und der Geschlechtstypizität ihrer Rollen und Aktivitäten können hiermit zwei subtile Mechanismen der Herstellung von Geschlechterungleichheiten untersucht werden: geschlechter(un)gerechte Sprache und die räumliche Darstellung weiblicher und männlicher Charaktere. Erste Ergebnisse der Anwendung des Kategoriensystems für Deutsch- und Mathematikbücher werden in der Diskussion dargestellt.

Schlüsselwörter

Schulbuch, Kategoriensystem, Geschlecht, Gerechtigkeit, Sprache, Rolle

Summary

The social construction of gender in schoolbooks. A coding frame for analyzing subtle and blatant forms of gender unfairness in texts and pictures

Inspired by the German feminist movement of more than 40 years ago, analyses of gender depictions in schoolbooks have revealed that female characters are represented less frequently and more often in gender-stereotypical roles than male characters. While in Germany gender inequality has clearly declined since the 1970s, subtle forms of discrimination in schoolbooks persist. This study documents the development of a coding frame for analyzing the extent of gender (un)fairness in texts and pictures in German and Maths textbooks that are currently being used in German schools. In addition to determining the frequencies of female and male characters and the gender-typicality of their roles and activities, this coding frame permits an analysis of two subtle mechanisms of gender inequality: the use of gender (un)fair language and the spatial arrangements of female and male characters. First results of the application of the coding frame to German and Maths books are described in the discussion.

Keywords

schoolbooks, coding frame, gender, fairness, language, role

Unterrichtsmaterialien dienen nicht nur der fachlichen Unterweisung von Schülerinnen und Schülern, sie transportieren auch sozial geteiltes kulturelles Wissen, wie zum Beispiel gesellschaftliche Normen und Werte oder Stereotype über verschiedene soziale Gruppen (Markom/Weinhäupl 2007). Ein Beispiel stellt die Repräsentation der

Geschlechter in im Schulkontext verwendeten Medien dar: Schulbücher zeigen ein Bild der sozial geteilten ‚Realität‘ und vermitteln den Lernenden gesellschaftlich akzeptierte Vorstellungen, wie weibliche und männliche Personen sind oder sein sollten (Paseka 1997). Auf diese Weise tragen sie zur sozialen Konstruktion von Geschlecht bei (Hunze 2003). Die Darstellung von Frauen in traditionellen Rollenbildern sowie die Unterrepräsentation von weiblichen im Vergleich zu männlichen Charakteren in Kinder- und Schulbüchern war in vielen Ländern bereits Ende der 1960er Jahre Anlass zur Kritik (vgl. Fichera 1996; Hunze 2003; McCabe et al. 2011; Schau/Scott 1984): Durch stereotype Darstellungen würden traditionelle Rollenbilder aufrechterhalten und Kindern nur eingeschränkte Identifikationsmöglichkeiten geboten (Diekman/Murnen 2004).

Die Situation von Männern und Frauen und der gesellschaftliche Diskurs über Geschlecht haben sich seit den 1960er Jahren deutlich verändert. So ist beispielsweise die gesellschaftliche Norm nach Geschlechtergerechtigkeit heute stärker etabliert als noch vor 40 Jahren, wie (u. a.) der Erlass des Bundesgleichstellungsgesetzes im Jahre 2001 (BGleiG 2001) zeigt. Gleichstellungsgesetze garantieren allerdings nicht, dass subtile Formen von Geschlechterdiskriminierung nicht weiter fortbestehen. Vor diesem Hintergrund soll mit dem vorliegenden Beitrag ein Kategoriensystem vorgestellt werden, das Forscherinnen und Forscher nutzen können, um Texte und Bilder nicht nur hinsichtlich direkter, sondern auch subtiler Formen von Geschlechter(un)gerechtigkeit zu analysieren.¹ Unser Instrument ist – über die mit bereits vorhandenen Kategoriensystemen mögliche Analyse der Häufigkeit der Darstellung von männlichen und weiblichen Charakteren hinaus – geeignet, zwei subtile Formen der Geschlechter(un)gerechtigkeit aufzudecken: die Verwendung geschlechtergerechter oder -ungerechter Sprache und die räumliche Darstellung weiblicher und männlicher Charaktere.

1 Die Schulbuchdiskussion in Deutschland

In den vergangenen 40 Jahren hat sich die gesellschaftliche und soziale Situation von Frauen dahingehend verändert, dass der Anteil berufstätiger Frauen signifikant gestiegen ist (z. B. Wilde/Diekman 2005), und zwar auch in Positionen, die aufgrund ihres Prestiges (z. B. Managerinnen) oder ihrer Fachdomäne (z. B. Ingenieurinnen) als „traditionell männlich“ gelten (vgl. Schein 2001). Indikatoren der Geschlechtergerechtigkeit (z. B. World Economic Forum 2012) weisen jedoch nach wie vor auf Differenzen zwischen Frauen und Männern hin, insbesondere in ihren Einflussmöglichkeiten im politischen und wirtschaftlichen Sektor. Ausgehend von der zweiten Frauenbewegung in Deutschland wurden bereits Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre erste systematische Analysen der Darstellungen der Geschlechter und deren Rollen in Schulbüchern vorgelegt (für einen Überblick: Fichera 1996; Hunze 2003). Die Ergebnisse dokumentierten, dass Frauen vorwiegend in ihren auf die Familie bezogenen Rollen und Aufgaben gezeigt wurden. Gingen Frauen einer Arbeit nach, war diese meist im Vergleich

1 Die Durchführung der vorliegenden Studie wurde vom European Community's Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013; Grant n°237907, www.itn-lcg.eu) im Rahmen des Marie Curie Initial Training Network: Language, Cognition, & Gender, ITN LCG, gefördert.

zu der von Männern statusniedriger und erforderte keine höhere Ausbildung (Elbracht/Mosler 1972; Glötzner 1982). Auch Kinder wurden oft in traditionellen Rollenbildern dargestellt: Während Mädchen größtenteils mit Puppen spielten oder ihren Müttern bei der Hausarbeit halfen, spielten Jungen Fußball oder mit technischem Spielzeug (Grauel 1973; Ohlms 1984). Für den Zeitraum von 1971 bis 1992 zeigten Viktoria Lindner und Helmut Lukesch (1994) in einer groß angelegten Schulbuchstudie, dass sich zwar die anteilmäßige Darstellung von Frauen und auch deren Rollen über die Zeit verändert hatten, stereotype Beschreibungen aber auch in den beginnenden 1990er Jahren noch immer überwogen: Frauen wurden seltener als berufstätig und häufiger mit Haus- und Familienarbeit beschäftigt dargestellt als Männer. Aktuellere Studien (z. B. Finsterwald/Ziegler 2007) weisen nach, dass Frauen inzwischen oft auch in beruflichen Rollen beschrieben werden, jedoch nach wie vor seltener als Männer, und dass in Darstellungen von Haushalts- und Familientätigkeiten Frauen im Vergleich zu Männern nach wie vor häufiger vertreten sind.

1.1 Methoden der Schulbuchforschung

In den bereits vorliegenden Studien zur Darstellung der Geschlechter in Schulbüchern kamen unterschiedliche Auswertungsmethoden zur Anwendung. Während einige der älteren Untersuchungen besonders markante Bild- und Textbeispiele aus einzelnen Schulbüchern zusammenstellten (z. B. Glötzner 1982; Sollwedel 1971), wurden in anderen Studien stärker systematische Stichproben aus Bildern oder Texten gezogen. Diese wurden dann beispielsweise mit einer Inhaltsanalyse nach Mayring (1990; z. B. Fichera 1996) oder nach Berelson (1971; z. B. Lindner/Lukesch 1994), der Raumanalyse nach Marienfeld (1979; z. B. Schröter 2002) oder mit der kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2004; z. B. Markom/Weinhäupl 2007) ausgewertet. Die unterschiedlich gewonnenen Stichproben sowie die unterschiedlichen Auswertungsverfahren erschweren den Vergleich der Ergebnisse über die Jahre hinweg. Weiter können bestimmte subtile Formen der Herstellung von Geschlechter(un)gerechtigkeit in Schulbüchern, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, durch die älteren Kategoriensysteme nicht hinreichend erfasst werden. Aus diesem Grund möchten wir ein Kategoriensystem bereitstellen, das Forscherinnen und Forscher für die Analyse der Darstellung von Geschlecht in Bildern und Texten nutzen können. Aus Platzgründen ist es nicht möglich, das vollständige Kategoriensystem nebst dazugehörigem Kodierleitfaden in diesem Aufsatz zu dokumentieren.²

1.2 Subtile Mechanismen der Herstellung von Geschlechterungerechtigkeit

1.2.1 Sprache

Eine subtile Form der Herstellung von Ungleichheit der Geschlechter in Schulbüchern ist die Verwendung geschlechterungerechter Sprache. Insbesondere die Verwendung

2 Interessierte, die aufgrund der Lektüre dieses Aufsatzes unser Kategoriensystem mit Kodierleitfaden selbst zur Anwendung bringen wollen, erhalten dieses gerne von uns auf Anfrage hin.

des generischen Maskulinums (z. B. „die Schüler“) zur Bezeichnung von männlichen Personen, Personen unbekannten oder unspezifischen Geschlechts, gemischtgeschlechtlichen Gruppen und allgemein Menschlichem (Stahlberg/Sczesny 2001) wurde aus sprachwissenschaftlicher und psychologischer Sicht problematisiert (für einen Überblick: Stahlberg et al. 2007). Denn diese Verwendung führt dazu, dass Rezipierende einem Text nicht entnehmen können, ob es sich um einen geschlechtsspezifischen maskulinen oder einen generischen Gebrauch handelt. Ein weiterer sprachlicher Mechanismus zur Herstellung von Geschlechterungerechtigkeit sind systematische Unterschiede in der Erst- und Folgenennung männlicher und weiblicher Personen. Peter Hegarty et al. (2011, Studie 1) zeigten, dass bei der namentlichen Bezeichnung mehrerer Individuen männliche Vornamen signifikant öfter vor weiblichen genannt werden als umgekehrt (z. B. „Jack and Emily“). Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass bei der Rezeption sprachlich geschlechtergerechter Texte Mädchen und Frauen wahrscheinlicher gedanklich einbezogen werden, als wenn geschlechterungerechte Sprache verwendet wird (z. B. Braun/Sczesny/Stahlberg 2002; Gabriel et al. 2008; Garnham et al. 2012; Irmen/Holt/Weissbrod 2010). Dieses wissenschaftliche Erkenntnis hat dazu beigetragen, dass zwischenzeitlich in verschiedenen Ländern Richtlinien für geschlechtergerechten Sprachgebrauch erstellt worden sind (z. B. Englisch: UNESCO 1999; Deutsch: Braun 2000; Schweizerische Bundeskanzlei 2009; verschiedene Sprachen: Europäische Kommission 2008), durch die die linguistische Diskriminierung des weiblichen Geschlechts vermieden werden soll (Bußmann/Hellinger 2003). Unter Nutzung der in diesen Richtlinien dargestellten Differenzierungen erfasst unser Kategoriensystem Geschlechter(un)gerechtigkeit der Sprache in Schulbuchtexten.

1.2.2 Räumliche Darstellung von Charakteren in Bildern

Mit unserem Kategoriensystem kann ein zweiter subtiler Mechanismus untersucht werden, über den Geschlechterungerechtigkeit in Schulbüchern erzeugt werden kann: die räumliche Darstellung von Charakteren in Bildern. Menschen verarbeiten Stimuli in der Reihenfolge, wie sie durch die Schreibrichtung ihrer Erstschriftsprache vorgegeben wird (Boroditsky 2009). Gleichzeitig belegen Studien über bildliche Darstellungen, dass männliche Charaktere typischerweise auf der linken Seite (aus Sicht des Betrachters/der Betrachterin) zu sehen sind (z. B. Chatterjee 2002). Ähnlich fanden beispielsweise Peter Hegarty und Carmen Büchel (2006), dass in Veranschaulichungen wissenschaftlicher Befunde die Ergebnisse für männliche Personen meist links dargestellt werden. Aus der Forschung zu Geschlechterstereotypen ist bekannt, dass Männer als *agentic* (z. B. aktiv, entschlossen, kompetent) und Frauen als *communal* (z. B. fürsorglich, emotional, empathisch) wahrgenommen werden (z. B. Diekmann/Eagly 2000). Vor diesem Hintergrund haben Anne Maass et al. (2009, Studie 1) angenommen, dass Rezipierende, die eine Sprache sprechen, die von links nach rechts geschrieben wird, Charaktere auf der linken Seite eines Bildes als mehr *agentic* wahrnehmen. Tatsächlich konnten sie zeigen, dass in gemischtgeschlechtlichen Paarkonstellationen dann, wenn die männliche Person als stärker *agentic* wahrgenommen wurde, diese auch öfter auf der linken Seite positioniert war. Um räumliche Anordnung als einen möglichen Mechanismus zur Herstellung von Geschlechterungerechtigkeit zu identifizieren, erfasst unser Kategoriensystem die

Links-Rechts-Anordnung von gemischtgeschlechtlichen Gruppen und Personendyaden in Bildern.

2 Die Entwicklung des Kategoriensystems

2.1 Stichprobengewinnung

Ein Problem der Auswahl der Bücher stellen die große Vielfalt an Schulbuchverlagen und Schulbüchern in Deutschland und das Fehlen von Angaben zur Verbreitung der verschiedenen Bücher dar.³ Da die jeweiligen Kultusministerien für die Zulassung der Schulbücher zuständig sind, können in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Bücher zum Einsatz kommen. Eine Liste der jeweils zugelassenen Schulbücher ist online abrufbar.⁴ Für die Entwicklung unseres Kategoriensystems wurden nur aktuell zugelassene Bücher verwendet. In einer Vorstudie wurden drei Bücher und in der Hauptuntersuchung insgesamt 18 Bücher analysiert. Sämtliche Bücher entsprachen folgenden Kriterien: (1) Gleichanteilig wurden Bücher für die Klassenstufen 1., 3. und 5. ausgewählt; (2) gleichanteilig wurden Bücher für Mathematik und Deutsch ausgewählt; (3) pro Klassenstufe wurden gleichanteilig Bücher ausgewählt, die von einem der drei größten Schulbuchverlage in Deutschland publiziert wurden; (4) jedes der Bücher ist in mehr als drei Bundesländern zugelassen und (5) die Herausgabe der Bücher erfolgte erst nach dem Erlass des Bundesgleichstellungsgesetzes (vgl. BGleiG 2001). Bei der ersten Sichtung des Materials zeigte sich, dass Schulbücher in sich sehr homogen wirken, deshalb wurde von einer Gesamtanalyse eines jeden Buches, da unökonomisch, abgesehen (vgl. Lindner/Lukesch 1994). Stattdessen entschieden wir uns für eine Zufallsauswahl von 10 Prozent der Seiten eines jeden Buches. Zusätzlich wurden die Titel- und die Rückseite der jeweiligen Bücher analysiert. Pro Seite wurden jeweils alle darauf vorhandenen Bilder und Texte (beinhalten auch Aufgabenstellungen) vollständig analysiert. Bilder und Texte, die mehrere Seiten (über die durch Zufall ausgewählte Seite hinaus) umfassten, wurden vollständig in die Analysen aufgenommen. Die Bild- und Textanalyse wurde mit der Software MAXQDA (VERBI 2010) durchgeführt.

2.2 Ablauf der Entwicklung des Kategoriensystems

Bei der Entwicklung der Skalen und der dazugehörigen Kategorien orientierten wir uns an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Dieses Verfahren ermöglicht neben einem systematischen Vorgehen bei der Entwicklung auch eine quantitative Analyse von Häufigkeiten bei der Auswertung. Die ersten grundlegenden Kategorien wurden von der Erstautorin in Zusammenarbeit mit einer weiteren Person erstellt. Begleitend zur Erstellung der Skalen und der Kategorien wurde ein Kodierleitfaden geschrieben, in dem die Kategorien en detail beschrieben und die Kodierregeln festgehalten sind (vgl. Winkelhage et al. 2008). Die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Kodierregeln

3 Vgl. www.buchreport.de/analysen/100_groesste_verlage.htm?no_cache=1.

4 www.bildungsserver.de/Zugelassene-Lernmittel-und-Schulbuecher-522.html.

wurde durch die Kodierung eines ersten Probesamples durch die an der Erstellung des Kategoriensystems beteiligten Personen und durch zwei weitere Personen, die mit den Kategorien noch nicht vertraut waren, überprüft. Basierend auf den Besprechungen der Kodierungen in dieser Gruppe wurden neue Kategorien aufgenommen oder bestehende verändert und die Kodierregeln überarbeitet. Die beiden Gruppenmitglieder, die nicht an der Entwicklung der ersten grundlegenden Kategorien beteiligt gewesen waren, haben dann zu einem späteren Zeitpunkt das gesamte Material des Hauptsamples der Deutschbücher kodiert. Im Anschluss wurden für die ausgewählten Mathematikbücher mehrere Probekodierungen durchgeführt, um zu testen, ob das für die Deutschbücher entwickelte Kategoriensystem auch auf sie angewendet werden kann. Dabei wurde das Kategoriensystem um einige Kategorien ergänzt.⁵ Nun wurde eine weitere Kodiererin für die Mathematikbücher neu eingearbeitet. Diese Person und ein Kodierer der Deutschbücher kategorisierten unabhängig voneinander sämtliche Mathematikbücher.

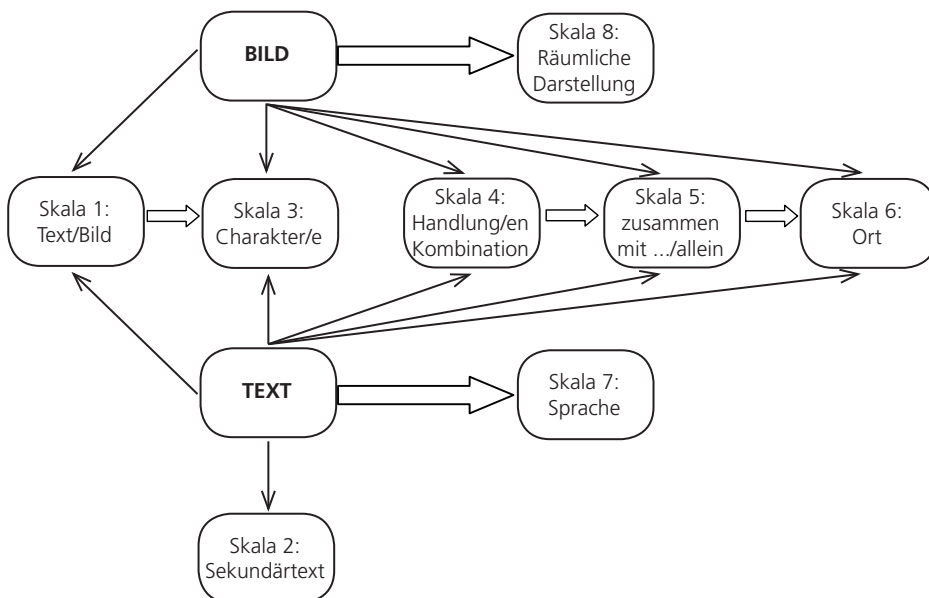
Alle Kodierer/innen hatten, bevor sie das Material des Hauptsamples bearbeiteten, eine umfassende Einführung in das Kategoriensystem erhalten, das Kodieren mit MAXQDA am Probesample geübt sowie an einem Probesample von Texten und Bildern die Anwendbarkeit und Verständlichkeit der Kategorien und des Kodierleitfadens für sich geprüft.

3 Skalenbildung

Nach der ersten Probekodierung wurden die folgenden Skalen festgelegt: Einteilung in *Text oder Bild* (Skala 1), Ausschluss von *Sekundärtexten* (d. h. von Texten, die aus anderen Quellen in das Schulbuch übernommen wurden; Skala 2); *Charakter/e* (Skala 3), *Handlung/en* und *Kombinationsmöglichkeiten* (Skala 4), *Zusammen mit.../allein* (Skala 5), *Ort* (Skala 6). Für die Textkodierung kam die Skala *Sprache* (Skala 7) und für die Bildkodierung die Skala *Räumliche Darstellung* (Skala 8) hinzu. Alle Skalen des Kategoriensystems sind nominal skaliert. Abbildung 1 zeigt die Skalen und den Verlauf der Kodierung.

⁵ Zusätzliche Kategorien: *Zahlen/Rechnungen/Forme(l)n* (Skala 1), *fragen/informieren/planen, schauen/sehen/besichtigen* und *sitzen mit hocken/knien* (Skala 4). Darüber hinaus wurden die Kombinationsmöglichkeiten der Handlungen um *Geld* und *geometrische Formen/Zahlen* (Skala 4) ergänzt.

Abbildung 1: Skalen für die Text- und Bildkodierung, chronologisch gemäß der Reihenfolge der Kodierung des Materials dargestellt



Nach der Festlegung der Skalen wurden für jede einzelne Skala die Kategorien formuliert. Dabei wurden nur so viele Kategorien in die Skala aufgenommen wie unbedingt nötig, da zu viele Kategorien zu einer mangelnden Trennschärfe führen (Kühn/Witzel 2000). Einheitlich für alle Skalen gab es die Restkategorien *nicht zuzuordnen* (z. B. die Handlung der dargestellten Charaktere ist in der Skala der Handlungen nicht enthalten) und *nicht kodierbar* (z. B. ein Bild, auf dem die Charaktere zu klein und nicht erkennbar dargestellt werden).

3.1 Reliabilität der Skalen des Kategoriensystems

Zur Überprüfung der Reliabilität des Kategoriensystems wurden die Beobachterübereinstimmungen in den Deutschbüchern für Bild und Text zwischen zwei Kodierer/innen für jeweils zwei Bücher berechnet. Für Text- und Bildkodierung wurden *gute* (Cohen's $Kappa_{Text} = .70$; $Kappa_{Bild} = .76$) bis *sehr gute* (Cohen's $Kappa_{Text} = .90$, $Kappa_{Bild} = .97$; vgl. Grouven et al. 2007) Übereinstimmungswerte erzielt. Die vergleichsweise schlechtesten Cohen's-Kappa-Werte ergaben sich dabei sowohl bei der Bild- als auch der Textkodierung in Bezug auf die Handlungen in Skala 4: Offensichtlich waren diese für die Kodierenden nicht immer eindeutig zu identifizieren. Für die Mathematikbücher ergaben sich zwischen zwei Kodierenden für jeweils zwei Bücher die folgenden Beobachterübereinstimmungen: Cohen's $Kappa_{Bild}$ von .78 bis .89; Cohen's $Kappa_{Text} = .87$ bis .96; sie können somit ebenfalls als *gut* bis *sehr gut* bezeichnet werden (vgl. Grouven et al. 2007).

3.2 Skala 1: Einteilung in Text oder Bild

Skala 1 wurde induktiv anhand des Probesamples erstellt. Von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden Bilder und Texte, die keine Charaktere enthielten (z. B. Landschaftsbild). Tabelle 1 zeigt die Kategorien der Skala 1 auf.

Tabelle 1: Skala 1: Die vollständige Liste der Kategorien zur Einteilung in Text oder Bild

Skala 1	Kategorien
Bild	Titelbild, Bild mit Charakteren, Bild ohne Charaktere (Landschaft, Tier, Gegenstand, Zahlen/Rechnungen/Forme(l)n, Abbildung eines Buches), Bildergeschichte, Werbekampagne, fremde Kulturen, historisch/berühmte Persönlichkeit (männlich/weiblich)
Text	Titel, Text mit Charakteren, Text ohne Charaktere (Landschaft, Tier, Gegenstand), Werbekampagne, fremde Kulturen, Text über historisch/berühmte Persönlichkeit (männlich/weiblich), Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps

Anmerkung: Die Kategorien in Klammern sind Subkategorien der jeweils zuvor genannten Kategorie.

3.3 Skala 2: Separate Analyse von Sekundärtexten

Sämtliche Sekundärtexte (z. B. Gedichte, Lieder, Auszüge aus Märchenbüchern) wurden aus der weiteren Analyse ausgeschlossen und lediglich hinsichtlich der folgenden Merkmale analysiert: *Geschlecht der Autor/inn/en des Originaltextes* (weiblich, männlich, nicht zuzuordnen, nicht erwähnt), *Geschlecht des/der Hauptcharakters/e* (Mädchen, Junge, Frau, Mann, nicht menschlich, nicht zuzuordnen), *neuzeitliches Dokument* (ab den 1940er Jahren) oder *historisches Dokument*. Die Kategorien wurden induktiv aus dem Probesample gebildet. Die Analyse der Sekundärtexte ergibt somit eine Angabe darüber, ob beide Geschlechter als Produzierende von Texten und Hauptcharaktere gleichermaßen repräsentiert sind oder nicht.

3.4 Skala 3: Charakter/e

Um die Häufigkeiten der Darstellung weiblicher und männlicher Charaktere in Texten und Bildern bestimmen zu können, wurden diese – dem Vorgehen von Lindner und Lukesch (1994) folgend – in *Mädchen, Junge, Frau, Mann* oder *Geschlecht nicht zuzuordnen* unterschieden. Bei den *nicht-menschlichen Charakteren* (z. B. Fabelwesen, personalisierte Tiere) wurde, sofern ersichtlich, das Geschlecht erhoben.

3.5 Skala 4: Handlung/en

Mit Skala 4 kann überprüft werden, inwiefern die Handlungen und Rollen von weiblichen und männlichen Charakteren geschlechtstypisiert ausgeprägt sind. Auf der Grundlage von früheren Schulbuchstudien (Lindner/Lukesch 1994; Finsterwald/Ziegler 2007), Studien zur Stereotypenbildung (Trautner et al. 2005; Williams/Best 1982) und zur Geschlechtsrollenorientierung (Athenstaedt/Mikula/Bredt 2009) wurde ein Katalog an Handlungen (Synonyme wurden dabei zusammengefasst) zusammengestellt (vgl.

Tabelle 2). Durch die Kodierungen des Probesamples wurde dieser Katalog erweitert, überarbeitet und angepasst. Ziel war es, eine Liste von Handlungen zu erstellen, die sowohl für Text als auch Bild verwendbar ist. Um die Möglichkeiten der Handlungskodierungen weiter auszudifferenzieren, wurden in Anlehnung an Finsterwald und Ziegler (2007) zusätzlich Kategorien als Kombinationsmöglichkeiten erstellt (vgl. *Kombination mit ...* in Tabelle 2), die Handlungsaccessoires (z. B. Fahrrad, Elektronik) erfassen. Durch diese Kombination kann eine mögliche Geschlechtstypizität von Handlungen detaillierter erfasst werden. Darüber hinaus umfassen einige Kategorien mehrere Handlungen, zum Beispiel wird unter die Kategorie *Beschäftigung mit Sprache* lesen, schreiben, Sprachspiele, Buchstaben schreiben, vorlesen, vortragen usw. subsumiert. Auf der Grundlage der Kodierung mit dieser Skala können die Häufigkeiten berechnet werden, mit denen weibliche und männliche Charaktere unterschiedliche Handlungen zeigen. Geschlechtergerechtigkeit würde bedeuten, dass sich keine Unterschiede in den Häufigkeiten in Abhängigkeit des Geschlechts zeigen.

Tabelle 2: Skala 4: Der vollständige Katalog der Kategorien zu Handlungen und Kombination mit ...

Skala 4	Kategorien
Handlungen	arbeiten, aufräumen/waschen/putzen, Beschäftigung mit Nahrungsmitteln (Spiel), Beschäftigung mit Sprache, Beschäftigung mit Zahlen, denken/träumen/wünschen, einkaufen, einkleiden/schminken, fahren, fernsehen, fotografieren/filmen, fragen/informieren/planen, helfen/unterstützen, kulturelle Aktivitäten, Körperpflege, küssen/umarmen/liebkosen, laufen/spazieren/wandern, malen/zeichnen/basteln, Musik (hören, machen), nähen/stricken/häkeln, pflegen/kümmern, reden/sprechen/kommunizieren, reparieren, sich ausruhen, schauen/sehen/besichtigen, schenken (erhalten, geben), sitzen/hocken/knien, spielen (aktiv, ruhig), Sport (treiben, zuschauen), stehen, telefonieren, zuhören, keine Handlung
Kombination mit ...	Ball, Elektronik, Fahrrad, Haus/Wohnung/Räume, Karten-/Brettspiel, Kleidung, Motorfahrzeug, Pflanzen, Spielzeug (Puppen, Fantasiefiguren), Handwerk, Tier (echt, unecht)

Anmerkung: Die Kategorien in Klammern sind Subkategorien der jeweils zuvor genannten Kategorie.

Mit der Kategorie *arbeiten* (siehe Tabelle 2, Handlungen) wurden auch die *Berufe* der Erwachsenen und die geäußerten *Berufswünsche* der Kinder erfasst. Anders als in früheren Studien (z. B. Lindner/Lukesch 1994) wurden keine Kategorien vorgegeben, sondern die Berufe und Berufswünsche so erfasst, wie sie in den Texten vorkamen. Nach erfolgter Kodierung können auch hier die Häufigkeiten verschiedener Berufe und Berufswünsche in Abhängigkeit des Geschlechts der Charaktere verglichen werden. Geschlechtergerechtigkeit bedeutet, dass es keine signifikanten systematischen Unterschiede in diesen Häufigkeiten zwischen den Geschlechtern gibt.

3.6 Skala 5: Zusammen mit .../allein

Die Kategorien der Skala 5 entstanden in Anlehnung an frühere Studien (z. B. Lindner/Lukesch 1994) und wurden anhand des Probesamples induktiv erweitert. Mit den Kategorien wird erfasst, in welchen Konstellationen: *gleich- oder gemischtgeschlechtliche Dyade* (Kind/Erwachsene), *Gruppe*, *allein*, *mit einem Tier*, die einzelnen Charaktere in

den Texten und Bildern dargestellt werden. Damit wird es möglich zu prüfen, ob auch heute noch gilt, dass Frauen und Männer in Schulbüchern vorzugsweise nur in Interaktion mit Kindern und Erwachsenen des eigenen Geschlechts dargestellt werden (Grauel 1973; Ohlms 1984).

3.7 Skala 6: Ort der Handlung

Skala 6 entstand aus der Kritik früherer Studien (z. B. Silberman/Krüger 1971), in denen gezeigt wurde, dass weibliche Charaktere vorwiegend zu Hause dargestellt werden (während männliche Charaktere öfter draußen in der Natur gezeigt wurden). Die Kategorien wurden aus früheren Studien abgeleitet (Lindner/Lukesch 1994) oder entstanden aus dem Probesample. Im Probesample hatte sich ergeben, dass die Orte der Handlung oftmals in Texten nicht erwähnt oder in den Bildern nicht ersichtlich (z. B. weißer Hintergrund) waren. In beiden Fällen wurde die Kategorie *nicht zuzuordnen* bedient. Weitere Kategorien dieser Skala waren *im Freien*, *auf Arbeit/Beruf*, *innerhalb eines Raumes*, *Haus/Wohnung* und *Schule*. Durch die Auswertung der Orte wird ersichtlich, ob sich die Kritik früherer Studien bestätigt oder ob die Darstellung für weibliche und männliche Charaktere ausgeglichen ist.

4 Skalen zur Erfassung subtiler Merkmale von Geschlechter(un)gerechtigkeit

4.1 Skala 7: Sprache

Den Leitfäden für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch folgend (Braun 2000; Schweizerische Bundeskanzlei 2009) ist das Ausmaß geschlechter(un)gerechter Sprache insbesondere in Personenbezeichnungen ersichtlich: Wird das generische Maskulinum (z. B. „die Schüler“) oder eine geschlechtergerechte Form (z. B. „Schülerinnen und Schüler“) verwendet? Entsprechend werden mit der Skala 7 sämtliche Personenbezeichnungen nach den in Tabelle 3 dargestellten Kategorien kodiert.⁶

Tabelle 3: Skala 7: Die vollständige Liste der Kategorien zur Sprache

Kategorien
• Doppelnennung männlich/weiblich, Doppelnennung weiblich/männlich, weitere Strategien der Doppelnennung (z. B. Kurzform Partner/in) • Generisches Maskulinum • Männliche Personenbezeichnung für männliche Charaktere oder Gruppen • Weibliche Personenbezeichnung für weibliche Charaktere oder Gruppen • Neutrale Sprachform (z. B. Lernende, Person)

6 Zusätzlich wird mit dieser Skala erfasst, wie Kinder in Schulbüchern angesprochen werden (*direkte Anrede, imperative Form*).

Darüber hinaus wird bei Nennungen von mehreren Charakteren die Reihenfolge (*Erstnennung/Folgenennung*) von weiblichen und männlichen Charakteren erfasst, um zu prüfen, ob eine Tendenz besteht, männliche Namen vor weiblichen aufzuführen.

4.2 Skala 8: Räumliche Darstellung

In Anlehnung an die oben dargestellten Studien zu bildlichen Veranschaulichungen werden mit Skala 8 sämtliche Darstellungen von gemischtgeschlechtlichen Dyaden und Gruppen in Bildern erfasst. Die Kategorien beziehen sich auf: *Dyade* (links/rechts) und *Gruppe* (links/rechts/Mitte). Die Kodierungen mithilfe dieser Skala zeigen am Ende auf, ob ein Geschlecht häufiger als das andere auf der linken Seite dargestellt wird oder sich keine systematischen Geschlechtseffekte ergeben.

5 Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, ein Instrument für die Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von textlichen und bildlichen Darstellungen zu beschreiben, das Forscherinnen und Forscher für ihre Zwecke einsetzen können. Zusätzlich zu den Analysen der Häufigkeiten der Darstellung weiblicher und männlicher Charaktere sowie der Geschlechtstypizität ihrer Rollen und Aktivitäten können mit diesem Instrument zwei subtile Mechanismen der Herstellung von Geschlechter(un)gerechtigkeit beschrieben werden: geschlechter(un)gerechte Sprache und räumliche Darstellungen. Wie die Beobachterübereinstimmungswerte zeigen, kann das Kategoriensystem sowohl für die Deutsch- als auch die Mathematikbücher als reliabel und objektiv messendes Instrument angesehen werden; die Ergebnisse der Kodierungen sollten also unabhängig davon sein, welche Person sie im Einzelnen durchführt.

Die problemlose Übertragung der für die Deutschbücher entwickelten Kategorien auf die Mathematikbücher spricht dafür, dass das Kategoriensystem auch für andere Schulfächer und für Texte, die außerhalb des schulischen Kontextes verwendet werden, genutzt werden kann. Das vorliegende Kategoriensystem ermöglicht auch das Herauslösen – je nach Fragestellung – von einzelnen Skalen. Zum Beispiel kann nur die geschlechter(un)gerechte Sprache in einem Schulbuch analysiert werden. Durch die Kombinationsmöglichkeiten der Skalen lassen sich grobe (z. B. nur die Häufigkeiten von Charakteren) und feinere Analysen (z. B. die Betrachtung von Charakteren und Handlungen) durchführen. Wie bei jedem Kategoriensystem kann auch das vorliegende um weitere Kategorien ergänzt werden. Bei einer Erweiterung sollte jedoch beachtet werden, dass zu viele Kategorien zu mangelnder Trennschärfe der Kategorien voneinander führen.

Während die Skalen 3 bis 6 in ähnlicher Weise in bereits vorliegenden Schulbuchanalysen spezifiziert wurden, sind insbesondere unsere beiden neu hinzugefügten Skalen hilfreich, um auch subtile Formen der Herstellung von Geschlechter(un)gerechtigkeit in Text und Bild zu untersuchen. Für Schulbücher wurde die sprachliche Geschlechterdiskriminierung bisher kaum untersucht (z. B. Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der

Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern 2000; Lindner/Lukesch 1994; Preinsberger/Weißkircher 1997), obgleich die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache im Schulkontext von immanenter Bedeutung ist. Mädchen und Jungen sollen sich gleichermaßen angesprochen fühlen – insbesondere auch dann, wenn es um Schulfächer geht, die nach Meinung von Kindern und Jugendlichen zu einem Geschlecht mehr „passen“ als zum anderen (z. B. Hannover/Kessels 2002; Kessels 2005) –, oder wenn es zum Beispiel um das Lösen einer Aufgabe geht („Löse mit deiner Partnerin oder deinem Partner ...“). Bei der Bezeichnung von Berufen von in Schulbüchern dargestellten Charakteren dürfte die ausschließliche Verwendung der männlichen Form zur Aufrechterhaltung berufsbezogener Geschlechtsstereotype beitragen (Gygax et al. 2009). Dies ist von besonderer Bedeutung, wenn die Rezipierenden Kinder und Jugendliche sind, die bezüglich ihrer Berufswahl noch unentschieden sind: Hier kann die Verwendung geschlechtergerechter Sprachformen die Geschlechtstypisierung in der Wahrnehmung von Berufen abschwächen und damit geschlechtsuntypische Interessen unter Schülerinnen und Schülern bekräftigen, wie Vervecken, Hannover und Wolter (2013) zeigen konnten. Auch systematische Unterschiede in der Reihenfolge, mit der weibliche oder männliche Personen in Aufzählungen in Texten zuerst erwähnt werden, oder systematische Unterschiede in der Art und Weise, wie sie räumlich zueinander in Bildern dargestellt werden, stellen Mechanismen dar, durch die Geschlechter(un)gerechtigkeit als (scheinbar) sozial geteiltes Abbild der Realität oder gar als Norm kommuniziert werden kann. Dass Rezipierende sich des Einflusses dieser subtilen Formen von Geschlechterungerechtigkeit in textlichen und bildlichen Darstellungen typischerweise nicht bewusst sind, kann diese besonders wirkungsvoll machen: Denn sie verunmöglichen eine aktive und intentionale Zurückweisung durch Rezipierende, für die Geschlechtergerechtigkeit eine wichtige positive Norm darstellt.

Erstmalig konnte sich das hier vorgestellte Kategoriensystem in einer Studie von Moser und Hannover (im Druck) bewähren, in der 18 derzeit in deutschen Schulen verwendete Deutsch- und Mathematikbücher auf ihre Geschlechter(un)gerechtigkeit hin geprüft wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass in den Büchern für beide Schulfächer weibliche und männliche Charaktere gleich oft verschiedenen Aktivitäten, und nicht nur geschlechtstypischen, nachgingen. Eine bedeutsame Ausnahme stellten jedoch solche Aktivitäten dar, die auf familiäre oder berufliche Rollen bezogen waren: Männer wurden häufiger in beruflichen Tätigkeiten und seltener in ihrer Rolle als Vater/Großvater dargestellt, wohingegen Frauen häufiger als Mutter/Großmutter und seltener in einer beruflichen Tätigkeit agierten.

Geschlechtergerechte Sprache kam zwar in Büchern zu beiden Schulfächern vor, wurde aber nicht konsequent angewendet. So fanden sich häufig Mischungen von geschlechtergerechten Formen und dem generischen Maskulinum – wodurch die Rezipierenden in besonderem Maße veranlasst werden dürften, die generisch maskulinen Formen als ausschließlich auf männliche Charaktere bezogen zu interpretieren (vgl. Gygax et al. 2009). Für die räumliche Darstellung fanden sich keine Hinweise auf eine häufigere Positionierung von männlichen Personen auf der linken Seite eines Bildes.

Ein Vergleich zwischen den Büchern nach Schulfach ergab, dass in den Mathematikbüchern männliche Charaktere häufiger als weibliche vertreten waren. In den Deutschbüchern galt dies nur für die Darstellung erwachsener Personen; das Verhältnis

von Mädchen zu Jungen war ausgeglichen. Weitergehend zeigte sich, dass Deutschbücher im Vergleich zu Mathematikbüchern stärker geschlechtergerecht formuliert waren. Die Unterschiede, die zwischen den Büchern für Deutsch versus Mathematik gefunden wurden, können Anlass dafür sein, dass Schülerinnen und Schüler lernen, die beiden Fächer differentiell mit Weiblichkeit oder Männlichkeit zu assoziieren (vgl. Kessels/Rau/Hannover 2006).

Die Analyse der Sekundärtexte ergab, dass – gleichwohl unter den Autor/innen und Herausgeber/innen Frauen deutlich in der Mehrzahl waren – überwiegend Sekundärtexte gewählt worden waren, die von Männern stammten oder in denen männliche Protagonisten im Mittelpunkt standen – ein möglicher Hinweis darauf, dass sich die Autor/innen und Herausgeber/innen über subtile Formen der Herstellung von Geschlechterungerechtigkeit in Schulbüchern selbst keine Rechenschaft ablegen.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse der ersten Anwendung unseres Kategoriensystems in der Studie von Moser und Hannover (im Druck), dass Schulbücher auf manchen Analysedimensionen geschlechtergerechter geworden sind, sie aber nach wie vor auf subtile Weise zur sozialen Konstruktion der Ungleichheit der Geschlechter beitragen. Umso bedeutsamer ist es, dass mit unserem Kategoriensystem ein Instrument zur Verfügung gestellt wird, mit dessen Hilfe Produzierende und Rezipierende gleichermaßen die Qualität von in pädagogischen Kontexten verwendeten Texten und Bildern hinsichtlich ihres Beitrags zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit oder -ungerechtigkeit einschätzen und auf dieser Grundlage zum *undoing* von Gender beitragen können.

Literaturverzeichnis

- Athenstaedt, Ursula; Mikula, Gerold & Bredt, Cornelia. (2009). Gender role self-concept and leisure activities of adolescents. *Sex Roles*, 60, 399–409.
- Berelson, Bernard. (1971). *Content analysis in communication*. New York: Hafner.
- Boroditsky, Lera. (2009). How does language shape the way we think? In Max Brockman (Hrsg.), *What's next? Dispatches on the future of science* (S. 116–129). New York: Vintage Books.
- Braun, Friederike. (2000). *Mehr Frauen in die Sprache. Leitfaden zur geschlechtergerechten Formulierung*. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein. Zugriff am 4. Dezember 2011 unter www.berlin.de/imperia/md/content/sen-frauen/sprache.pdf?start&ts=1188881015&file=sprache.pdf.
- Braun, Friederike; Sczesny, Sabine & Stahlberg, Dagmar. (2002). Das generische Maskulinum und die Alternativen. Empirische Studien zur Wirkung generischer Personenbezeichnungen im Deutschen. *Germanistische Linguistik*, 167/168, 77–87.
- Bundesministerium für Justiz. (2001). Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesverwaltung und in den Gerichten des Bundes (Bundesgleichstellungsgesetz – BgleiG). Zugriff am 31. März 2010 unter www.gesetze-im-internet.de/bgleig/index.html.
- Bußmann, Hadumod & Hellinger, Marlies. (2003). Engendering female visibility in German. In Marlies Hellinger & Hadumod Bußmann (Hrsg.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men* (Vol. 3, S. 141–174). Amsterdam: Benjamins.

- Chatterjee, Anjan. (2002). Portrait profiles and the notion of agency. *Empirical Studies of the Arts*, 20, 33–41.
- Diekman, Amanda B. & Eagly, Alice H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 26, 1171–1188.
- Diekman, Amanda B. & Murnen, Sarah K. (2004). Learning to be a little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles*, 50, 373–385.
- Elbracht, Marga & Mosler, Inge. (1972). Femina non est homo? Zum Frauenbild in Grund- und Hauptschullesebüchern. In Peter Braun (Hrsg.), *Neue Lesebücher – Analyse und Kritik* (S. 82–96). Düsseldorf: Bertelsmann.
- Europäische Kommission. (2008). *Gender-neutral language in the European Parliament*. Zugriff am 4. Dezember 2011 unter [www.europarl.europa.eu/RegData/publications/2009/0001/P6_PUB\(2009\)0001_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/publications/2009/0001/P6_PUB(2009)0001_EN.pdf).
- Fichera, Ulrike. (1996). *Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Finsterwald, Monika & Ziegler, Albert. (2007). Geschlechtsrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In Peter H. Ludwig & Heidrun Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 117–141). Weinheim, München: Juventa.
- Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern. (2000). *Mädchen und Jungen – Berücksichtigung und Förderung ihrer besonderen Möglichkeiten in der Schule*. Rostock: Altstadt Druck.
- Gabriel, Ute; Gygax, Pascal; Sarasin, Oriane; Garnham, Alan & Oakhill, Jane. (2008). Au-pairs are rarely male: Role names' gender stereotype information across three languages. *Behavior Research Methods Instruments and Computers*, 40, 206–212.
- Garnham, Alan; Gabriel, Ute; Sarasin, Oriane; Gygax, Pascal & Oakhill, Jane. (2012). Gender representation in language and grammatical cues: When beauticians, musicians and mechanics remain men. *Discourse Processes*, 49, 481–500.
- Glötzner, Johannes. (1982). Ist ein mathematisches Weib wider der Natur? Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation. Rollenklischees in neuen Mathematikbüchern. In Ilse Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (S. 150–158). Weinheim, Basel: Beltz.
- Grael, Gabriele. (1973). Rollenbilder in Fibeln – Barrieren für den politischen Unterricht. In Gertrud Beck & Wolfgang Hilligen (Hrsg.), *Politische Bildung ohne Fundament. Untersuchungen zu Richtlinien, Fibeln, Lehrerhandbüchern für den Unterricht in der Grundschule* (S. 109–147). Neuwied/Rhein, Berlin: Luchterhand.
- Grouven, Ulrich; Bender, Ralf; Ziegler, Andreas & Lange, Stefan. (2007). Der Kappa-Koeffizient. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 132, e65–e68.
- Gygax, Pascal; Gabriel, Ute; Sarasin, Oriane; Oakhill, Jane & Garnham, Alan. (2009). Some grammatical rules are more difficult than others: The case of the generic interpretation of the masculine. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 235–246.
- Hannover, Bettina & Kessels, Ursula. (2002). Challenge the science-stereotype! Der Einfluss von Freizeit-Technikkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 341–358.
- Hegarty, Peter & Büchel, Carmen. (2006). Androcentric reporting of gender differences in APA journals: 1965–2004. *Review of General Psychology*, 10, 377–389.

- Hegarty, Peter; Watson, Nila; Fletcher, Laura & McQueen, Grant. (2011). When gentlemen are first and ladies are last: Effects of gender stereotypes on the order of romantic partners' names. *British Journal of Social Psychology*, 50, 21–35.
- Hunze, Annette. (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In Monika Stürzer, Henrike Roisch, Annette Hunze & Waltraud Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 49–81). Opladen: Leske + Budrich.
- Irmen, Lisa; Holt, Daniel V. & Weissbrod, Matthias. (2010). Effects of role typicality on processing person information in German: Evidence from an ERP study. *Brain research*, 1353, 133–144.
- Jäger, Siegfried. (2004). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (4. unveränderte Aufl.). Münster: Unrast.
- Kessels, Ursula. (2005). Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 309–323.
- Kessels, Ursula; Rau, Melanie & Hannover, Bettina. (2006). What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 761–780.
- Kühn, Thomas & Witzel, Andreas. (2000). Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, Art. 18. Zugriff am 20. Januar 2013 unter www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1035/2237.
- Lindner, Viktoria & Lukesch, Helmut. (1994). *Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch*. Regensburg: S. Roderer.
- Maass, Anne; Suitner, Caterina; Favaretto, Xenia & Cignacchi, Marina. (2009). Groups in space: Stereotypes and the spatial agency bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 496–504.
- Marienfeld, Wolfgang. (1979). Schulbuchanalyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge. *Geschichtsdidaktik*, 2, 130–156.
- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: W. Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung.
- Mayring, Philipp. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- McCabe, Janice; Fairchild, Emily; Grauerholz, Liz; Pescosolido, Bernice A. & Tope, Daniel. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society*, 25, 197–226.
- Moser, Franziska & Hannover, Bettina (im Druck). How gender-fair are German schoolbooks in the 21st century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-013-0204-3.
- Ohlms, Ulla. (1984). „Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau ...“ Das Mädchen- und Frauenbild in Grundschulbüchern. In Ilse Brehmer & Uta Enders-Dragässer (Hrsg.), *Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule* (S. 131–161). München: DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Paseka, Angelika. (1997). „Alle arbeiten“ – oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In Lorenz Lassnigg & Angelika Paseka (Hrsg.), *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen* (S. 130–131). Innsbruck: StudienVerlag.

- Preinsberger, Alexandra & Weißkircher, Elisabeth. (1997). Mathematikschulbücher – eine aktuelle Untersuchung. In Lorenz Lassnigg & Angelika Paseka (Hrsg.), *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen* (S. 132–143). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schau, Candace Garrett & Scott, Kathryn P. (1984). Impact of gender characteristics of instructional materials: An integration of the research literature. *Journal of Educational Psychology*, 76, 183–193.
- Schein, Virginia E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57, 675–688.
- Schröter, Heike. (2002). *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und DDR von 1949 bis 1989*. Frankfurt/Main: Dr. Hänsel-Hohenhausen.
- Schweizerische Bundeskanzlei. (2009). *Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren im Deutschen*. Zugriff am 5. Juni 2010 unter www.bk.admin.ch/dokumentation/sprachen/04915/05313/index.html.
- Silbermann, Alphons & Krüger, Udo M. (1971). *Abseits der Wirklichkeit. Das Frauenbild in deutschen Lesebüchern. Eine soziologische Untersuchung*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Sollwedel, Inge. (1971). Patriarchat oder kritische Frauenbilder. Zum Leitbild westdeutscher Lesebücher. In Otto F. Gmelin & Helen Saussure (Hrsg.), *Bankrott der Männerherrschaft* (S. 92–111). Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Stahlberg, Dagmar & Sczesny, Sabine. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternative Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52, 131–140.
- Stahlberg, Dagmar; Braun, Friederike; Irmen, Lisa & Sczesny, Sabine. (2007). Representation of the sexes in language. In Klaus Fiedler (Hrsg.), *Social Communication. A Volume in the Series Frontiers of Social Psychology* (S. 163–187). New York: Psychology Press.
- Trautner, Hanns M.; Ruble, Diane N.; Cyphers Lisa; Kirsten, Barbara; Behrendt, Regina & Hartmann, Petra. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14, 365–381.
- UNESCO. (1999). *Guidelines for gender-neutral language*. Zugriff am 4. Dezember 2011 unter http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=5220&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- VERBI GmbH. (2010). *MAXQDA. The Art of Textanalysis*. Version 10. Berlin, www.maxqda.de.
- Vervecken, Dries; Hannover, Bettina & Wolter, Ilka. (2013). Changing (s)expectations: How gender-fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 208–220.
- Wilde, Annett & Diekmann, Amanda B. (2005). Cross-cultural similarities and differences in dynamic stereotypes: A comparison between Germany and the United States. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 188–196.
- Williams, John E. & Best, Deborah L. (1982). *Measuring sex stereotypes: A thirty nation study*. Berkeley, CA: Sage.
- Winkelhage, Jeannette; Winkel, Susanne; Schreier, Margrit; Heil, Simone; Lietz, Petra & Diedrich, Adele. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse: Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse von Stakeholderinterviews zu Prioritäten in der medizinischen Versorgung. *Priorisierung in der Medizin FOR 655*, 15, 1–21.

World Economic Forum. (2012). *The global gender gap report*. Zugriff am 6. Januar 2013 unter www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2012.

Zu den Personen

Franziska Moser, lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Language, Cognition, and Gender“. Arbeitsschwerpunkte: Einflüsse und Wahrnehmung von Geschlechterstereotypen und geschlechtergerechter Sprache.

Kontakt: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: franziska.moser@fu-berlin.de

Bettina Hannover, Professur für Schul- und Unterrichtsforschung, Freie Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Soziale (z. B. Geschlechterrollenstereotype) und kulturelle (z. B. Independenz- versus Interdependenzkulturen) Einflussfaktoren auf das Selbst und Auswirkungen des Selbst auf Lernen und Interessenentwicklung im Kontext Schule.

Kontakt: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: bettina.hannover@fu-berlin.de

Judith Becker, Diplom-Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem vom BMBF geförderten Projekt „Der Einfluss musisch-kreativer Projekte auf die schulische Entwicklung von Jugendlichen“. Arbeitsschwerpunkte: Interview- und Videoforschung im Tanzunterricht.

Kontakt: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: judith.becker@fu-berlin.de