

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

Social Construction of Gender-(un)fairness
An Analysis of Educational Material and Individual Language Use

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
lic. phil. Franziska Moser

Berlin, 2013

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover, Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Sczesny, Universität Bern

Disputation: 5. Juli, 2013

Acknowledgements

For reasons of data protection, the acknowledgements are not included in this version.

Table of Contents

Abstract	
Zusammenfassung	
Chapter 1: Introduction	1
Chapter 2: Social construction of gender-(un)fairness – The educational level	8
Study 1: Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht	29
Study 2: How gender-fair are German schoolbooks in the 21 st century?	50
Study 3: Are there signs of change?	78
Chapter 3: Social construction of gender-(un)fairness – The individual level	96
Study 4: Who uses gender-inclusive language?	99
Chapter 4: General Discussion	127
References	147
Curriculum vitae	168
List of publications	170
Appendix	171
Erklärung	

This research was conducted within the *Marie Curie Initial Training Network: Language, Cognition, & Gender*, ITN LCG, funded by the European Community's Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013) under grant agreement n°237907 (www.itn-lcg.eu).

Abstract

The issues of gender roles, gender development and gender equality have been subject to research for several decades. Many studies have shown that traditional gender roles still prevail, if to a lesser extent than in past decades. Also indices of gender equality still point to gaps in the economic and political participation of female and male persons. Communication is an important means of transmitting and preserving gender-stereotypical beliefs. To increase our knowledge about gender fairness, the present research examined two ways in which communication may foster or decrease gender stereotypes and gender-unfairness: educational material and individual language use. Inspired by feminist movements in the late 1960s and early 1970s, first studies investigated the gender depictions in books for children. They criticised an overall predominance of male characters. The present dissertation aimed at providing data from currently used schoolbooks by analysing gender depictions and gender-related language in schoolbooks for Germany and England. Results revealed that the depictions in German schoolbooks tend to be more balanced, while English educational material contains considerable imbalances. The second part of the present research focused on the individual level and investigated the use of gender-(un)fair language. Studies on gender-fair language have shown that gender-fair forms enhance the cognitive representation of female persons and reduce gender stereotypes. Therefore we conducted several experiments investigating the language use of participants and possible influencing variables. Results revealed that attitudes, intentions, and frequency of past behaviour are relevant predictors for the use of gender-fair language. The general discussion summarises the main results of the present studies, sketches aspects that are relevant for future research and describes practical implications for the social construction of gender-fairness.

Zusammenfassung

Indikatoren zu Geschlechtergerechtigkeit weisen nach wie vor ein Ungleichgewicht zwischen Frauen und Männern bezüglich ihrer Beteiligung im wirtschaftlichen und politischen Sektor auf (z.B. World Economic Forum, 2012). Geschlecht ist neben Alter und ethnischer Herkunft eine der wichtigsten sozialen Kategorien im Leben der Menschen (Miller, Trautner & Ruble, 2006). Die Forschung der vergangenen Jahrzehnte hat gezeigt, dass es die soziale Kategorisierung von Menschen ermöglicht, aufgrund von Erfahrungen und erworbenem Wissen mehr Informationen zu erschließen, als tatsächlich gegeben sind (z.B. Fiedler & Bless, 2002). Die Wahrnehmung von weiblichen und männlichen Personen in ihren täglichen sozialen Strukturen verursachen die Ausbildung von stereotypischen Meinungsbildern (vgl. soziale Rollentheorie, Eagly & Steffen, 1984; Eagly, Wood & Diekmann, 2000). Diese Geschlechterstereotypen führen dazu, dass Erwartungen und Normen bezüglich des Verhaltens von weiblichen und männlichen Personen aufgebaut werden, zum Beispiel, werden Männer als mehr *agentic* (z.B. aktiv, wettbewerbsorientiert) und Frauen als *communal* (z.B. fürsorglich, emotional) wahrgenommen (Abele, 2003; Diekmann & Eagly, 2000). Bereits Kinder erwerben früh Wissen zu Geschlecht, dieses entwickelt sich von rigiden zu flexiblen Vorstellungen stetig über die Kindheit ins Erwachsenenalter hinweg (für einen Überblick siehe Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009). Geschlechterstereotypen können über Medien und interpersonale Kommunikation vermittelt werden und tragen oftmals zu einer Aufrechterhaltung dieser bei.

Ein wichtiger Fokus in allen Studien dieser Dissertation liegt auf der Verwendung des generischen Maskulinums (z.B. Schüler) zur Bezeichnung von männlichen Personen, aber auch von gemischtgeschlechtlichen Gruppen oder Personen mit unbekanntem oder unspezifiziertem Geschlecht (Stahlberg & Szczeny, 2001). Die Verwendung des generischen Maskulinums wird seit Jahren von Seiten der feministischen Linguistik kritisiert. Die Kritik bezieht sich insbesondere darauf, dass durch die Verwendung des generischen Maskulinums Frauen in der Sprache nicht sichtbar sind, weil sie nicht explizit genannt werden (Stahlberg, Braun, Irmen & Szczeny, 2007). Studien, welche die Verwendung des generischen Maskulinums im Vergleich zu geschlechtergerechten Formen (z.B. Schülerinnen und Schüler, Lehrer/innen) untersucht haben, belegen, dass das generische Maskulinum dazu führt, dass Personen mehr männliche im Vergleich zu weiblichen Assoziationen haben (z.B. Gabriel, Gygax, Sarrasin, Garnham & Oakhill, 2008; Hamilton, 1988; Heise, 2000, 2003; Irmen & Rossberg, 2004). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Verwendung des generischen Maskulinums einen Einfluss auf Wahrnehmung und Verhalten der Rezipierenden hat. So haben beispielsweise Untersuchungen unter Verwendung von Stellenausschreibungstexten (Bem & Bem, 1973) und Protokollen fiktiver Bewerbungsgespräche (Stout & Dasgupta, 2011) gezeigt, dass durch die Verwendung des generischen Maskulinums, sich Frauen weniger beworben haben, weniger Motivation und

Identifizierung mit dem Beruf in den Gesprächen zeigten als wenn geschlechtergerechte Sprache genutzt wurde.

Doch nicht nur die Verwendung der Sprache, sondern auch geschlechterstereotypische Darstellungen von weiblichen und männlichen Charakteren in Schul- und Kinderbüchern gaben in den letzten Jahrzehnten Anlass zur Kritik (z.B. Anderson & Hamilton, 2005; Baker & Freebody, 1987; Barz, 1982; Evans & Davies, 2000; Lindner & Lukesch, 1994; Weitzman, Eifler, Hokada & Ross, 1972). Kinder- und Schulbücher gelten als Ausdruck kulturspezifischer, sozialer, politischer und gesellschaftlicher Normen (Markom & Weinhäupl, 2007). Durch geschlechterstereotypische Darstellungen würden Kindern und Jugendlichen nur eingeschränkte Identifikationsmöglichkeiten geboten (Diekman & Murnen, 2004). Bereits Ende der 60 Jahre, Anfang der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurde insbesondere das Verhältnis der Häufigkeiten, in welchem männliche Charaktere überwogen, kritisiert. Weiter dokumentierten die Studien, dass Frauen grundsätzlich nur in ihren Rollen als Mütter und Hausfrauen dargestellt wurden, während Männer vielen verschiedenen Berufen nachgingen. Diese Darstellungen haben sich in den vergangenen Jahren verändert (für einen Überblick siehe Hunze, 2003). Weibliche und männliche Charaktere sind heutzutage bezüglich Häufigkeiten ausgeglichener dargestellt. Die Rollen der Charaktere sind weniger traditionell geworden als noch vor 40 Jahren, jedoch werden beispielsweise Frauen nach wie vor seltener in beruflichen Rollen dargestellt als Männer (vgl. Finsterwald & Zeigler, 2007).

Ein weiterer Mechanismus, welcher Geschlechterungerechtigkeit in Schulbüchern darstellen kann, ist die räumliche Darstellung von Charakteren in Bildern. Studien (z.B. Chatterjee, 2002; Maass, Suitner, Favaretto & Cignacchi, 2009) haben gezeigt, dass männliche Charaktere oftmals auf der linken Seite eines Bildes (aus der Sicht des Betrachters/der Betrachterin) dargestellt sind sowie auch, dass Menschen diese als mehr *agentic* wahrnehmen als Personen (in diesem Fall oftmals die Frauen) als *communal*.

Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechterrollen und Kommunikation, insbesondere Kommunikation über Unterrichtsmaterialien und über den individuellen Sprachgebrauch von Personen stehen im Vordergrund dieser Dissertation.

Studie 1. Das Ziel von Studie 1 war die Erstellung eines Kategoriensystems zur Erfassung von Geschlechterdarstellungen in aktuell in deutschen Schulen verwendeten Deutsch- und Mathematikbüchern. Dazu wurden frühere Studien zu Geschlechterdarstellungen in (Schul-) Büchern evaluiert und fünf Kriterien zusammengestellt, anhand welcher ein Kategoriensystem zur Erfassung von geschlechter(un)gerechten Darstellungen erstellt werden sollte. Die fünf Kriterien umfassen: (1) die Erhebung der anteilmäßigen Darstellung weiblicher und männlicher Charaktere, (2) die Geschlechtstypizität ihrer Aktivitäten sowie die beruflichen und

familiären Rollen von Erwachsenen. Darüber hinaus sollen aber auch subtilere Mechanismen erfasst werden können, welche zu Geschlechter(un)gerechtigkeit führen können. Die (3) Verwendung von geschlechter(un)gerechter Sprache und (4) die räumliche Darstellung der Charaktere in Bildern. Weiter war es (5) von Bedeutung ein Kategoriensystem zu erstellen, welches für verschiedene Schulfächer angewendet werden kann.

Studie 2. In Studie 2 wurde das in Studie 1 entwickelte Kategoriensystem an jeweils neun Deutsch- und neun Mathematikbüchern angewendet und ausgewertet. Die Stichprobe umfasste Bücher aus den Klassenstufen eins, drei und fünf. Diese drei Klassenstufen wurden dahingehend ausgewählt, da sich Kinder, welche diese Schulbücher nutzen, in der Entwicklung von Stereotypen von einer rigiden Phase in eine flexiblere Phase befinden. Die Studie zeigte, dass in Deutschbüchern die Häufigkeiten der Geschlechter ausgeglichener ist als bei Mathematikbüchern, wo männliche Personen teilweise noch überwogen. Die Untersuchung hat ergeben, dass gerade Frauen in höheren Schulstufen immer weniger auftreten, während Mädchen und Jungen mehrheitlich ausgeglichen dargestellt sind. In Bezug auf die Aktivitäten und die erfassten Orte, an welchen sich die Charaktere befanden, konnten keine Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Bezugnehmend aber zu den Rollen der Erwachsenen zeigte sich, dass Frauen nach wie vor mehrheitlich als Mütter, während Männer mehrheitlich berufstätig dargestellt wurden. Die Erfassung der Gruppen, Dyaden und Charakter, welche allein dargestellt sind, zeigte auf, dass in Schulbüchern mehrheitlich gemischtgeschlechtliche Dyaden und Gruppen dargestellt werden. Dies spiegelt das Gegenteil der Realität wider, dass gerade Kinder in diesem Alter gleichgeschlechtliche Gruppen und Dyaden bevorzugen (z.B. Blakemore, et al., 2009). Die Analyse der Sprache zeigte, dass insbesondere neutrale Formen (z.B. Person, Mensch) verwendet werden, gefolgt von der Verwendung des generischen Maskulinums (z.B. Partner, Schüler) und geschlechtergerechter Sprachformen (z.B. Schülerinnen und Schüler, Partner/in). Zusammengenommen ergeben die neutralen und geschlechtergerechten Sprachformen, dass in den Schulbüchern geschlechtergerechte Sprache verwendet wird, wenn auch nicht vollständig. Bezüglich der räumlichen Darstellung zeigte sich, dass männliche Charaktere nicht signifikant öfter auf der linken Seite von weiblichen Charakteren dargestellt waren. Dieser Aspekt muss jedoch dahingehend mit Vorsicht interpretiert werden, da unsere Stichprobe, welche diese Analyse ermöglichte, eher klein ausgefallen ist. Unterschiede zwischen den Schulfächern wurden insbesondere bei den Häufigkeiten der dargestellten weiblichen und männlichen Charaktere gefunden, in den übrigen Kriterien waren die Darstellungen relativ ausgeglichen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Kritik aus früheren Studien zu Verbesserungen in der Darstellung von weiblichen und männlichen Charakteren geführt hat, insbesondere bei der Darstellung von Kindern und Jugendlichen.

Studie 3. Studie 3 fokussierte sich auf die englische Sprache. Mittels der Children's printed word database (Masterson, Stuart, Dixon & Lovejoy, 2010), welche Lehrmittel für Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren enthält, wurde die Häufigkeit von geschlechterbezogenen Wörtern (Pronomen, Substantive die sich auf Charaktere beziehen, geschlechtergerechte Formulierungen, Märchen-/Fabelfiguren) analysiert. Insgesamt fanden wir in fast allen Bereichen eine Mehrheit von Wörtern, welche sich auf männliche Charaktere beziehen. Einzig bei Substantiven, mit Bezug zur Familie (*mother, father*) und bei den weiblichen Märchen-/Fabelfiguren war die Häufigkeit der zu weiblichen Charakteren bezugnehmenden Wörter höher als bei den männlichen. Geschlechtergerechter Sprache (Wörter, die auf *-person* enden) wurde in der vorliegenden Stichprobe nicht gefunden. Aus der Studie lässt sich schließen, dass trotz seit langer Zeit bestehender Richtlinien zu geschlechtergerechter Sprache (z.B. UNESCO, 1999), immer noch eine hohe Anzahl auf männliche Charaktere bezogene Wörter in Lehrmittel für englische Schulkinder gefunden werden.

Studie 4. Die vierte Studie fokussierte nicht mehr das Material, welches durch Institutionen bereitgestellt wird, sondern den Sprachgebrauch von Individuen. Das Ziel von Studie 4 war es herauszufinden, welche Faktoren einen geschlechter(un)gerechten Sprachgebrauch beeinflussen. Dazu wurden drei Studien durchgeführt. Der Sprachgebrauch der Teilnehmenden wurde mittels Lückentexte erhoben. In einer ersten Studie wurde erfasst, ob Einstellungen, Normen, wahrgenommene Kontrolle und Gewohnheit einen Einfluss auf den Sprachgebrauch der Teilnehmenden haben. Es zeigte sich, dass alle vier Variablen den Sprachgebrauch signifikant beeinflussen. In der zweiten Studie wurden die bereits vorhandenen Prädiktoren um weitere Items ergänzt. Ein weiterer Prädiktor war die Intention geschlechtergerechte Sprache zu verwenden. Die Prädiktoren wurden zu Messzeitpunkt 1 erhoben, während der Sprachgebrauch erst zwei Wochen später erhoben wurde. Es zeigte sich, dass Einstellungen, Normen und wahrgenommene Kontrolle die Intention geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, vorherhersagen. Die Intention wiederum sowie vergangenes Verhalten (als ein Aspekt von Gewohnheit) stellten signifikante Prädiktoren für den geschlechtergerechten Sprachgebrauch dar. In einer dritten Studie wurde untersucht ob Zeitdruck einen Unterschied in der Verwendung von geschlechtergerechter Sprache ausmacht, d.h. ob die Teilnehmenden mehr aufgrund ihrer Intention handeln oder ihrer Gewohnheit oder ob es sich um ein Zusammenspiel dieser beiden handelt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Häufigkeit ob jemand bereits in der Vergangenheit geschlechtergerechte Sprache verwendet hat, einen Einfluss auf den Sprachgebrauch mit und ohne Zeitdruck hat, während die Intention dies nicht zeigte. Die Analyse der wahrgenommenen Gewohnheit geschlechtergerechte Sprache zu verwenden zeigte, dass in diesem Falle die Intention überwiegt, während es mit und ohne Zeitdruck keinen Einfluss auf den Sprachgebrauch gab. Mit diesen drei Studien konnte aufgezeigt werden, dass erstens die

Nutzung des generischen Maskulinums immer noch sehr hoch ist und zweitens Einstellung, Intention sowie auch vergangenes Verhalten wichtige Prädiktoren sind, welche das Verhalten von geschlechtergerechter Sprache fördern.

Zusammenfassend geben die Studien einen Überblick über (1) Geschlechter(un)-gerechtigkeit in Unterrichtsmaterialien und (2) Einflussfaktoren für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Es zeigte sich, dass in Bezug auf Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern insbesondere für Deutschland Veränderungen zu finden sind, während für England die Häufigkeiten von Wörtern mit Bezug zu männlichen Charakteren noch überwiegen und somit noch Veränderung in Bezug zu den Häufigkeiten vorgenommen werden können. Aus den Ergebnissen zum Sprachgebrauch auf individueller Ebene lässt sich schließen, dass Personen immer noch einen starken Gebrauch des generischen Maskulinums aufweisen, obwohl mittlerweile seit mehreren Jahren Richtlinien für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch existieren. In den Studien konnte gezeigt werden, dass die Einstellung, die Intention und Häufigkeit der Verwendung eine Rolle bei der Vorhersage eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs von Bedeutung sind. Dies deutet darauf hin, dass für zukünftige Forschung und auch für die Praxis diese Faktoren mit einbezogen werden sollten, um Veränderungen im Sprachgebrauch zu fördern.

Chapter 1
Introduction

Social construction of gender-(un)fairness

Even after more than four decades of women's movements, inequality of female and male persons and inequalities in their respective power and status still constitute a prevalent feature of the cultural and social landscape (Athenstaedt & Alfermann, 2011; Neff, Cooper & Woodruff, 2007). In spite of changes in the workforce, for example, where women have come to play a more important role than ever, regular reports still document gaps between women's and men's economic and political participation (United Nations Development Programme, UNDP, 2011; World Economic Forum, WEF, 2012). Gender stereotyping is seen as one of the factors which contribute to the maintenance of gender inequality. Along with age and race, gender is one of the most important markers of identity, one which is stable throughout the life span (Miller, Trautner & Ruble, 2006; Stangor & Ruble, 1987). Social norms specify what counts as appropriate with respect to gender, i.e., how female and male persons should behave. Research has consistently shown that beliefs about female and male persons differ (Szczesny, Bosak, Diekman & Twenge, 2007). Thus, according to group stereotypes, men are believed to be more *agentic* (e.g., active, competitive, decisive) and women to be more *communal* (e.g., caring, kind, emotional; e.g., Abele, 2003; Diekman & Eagly, 2000). The characteristics ascribed to women and men derive from the social roles adopted by members of each sex and from observations of what people do in daily life (cf. social role theory, Eagly & Steffen, 1984; Eagly, Wood & Diekman, 2000). Children acquire basic gender categories from very early on. The development of gender-related knowledge is a process which continues throughout childhood and into adolescence (Ruble, Martin & Berenbaum, 2006; Zemore, Fiske & Kim, 2000). As Blakemore, Berenbaum and Liben (2009) point out, it is not only the roles of homemaker and provider which influence the gender development of children, but many other factors as well, such as physical appearance, leisure interests, toys or activities. The expectancies associated with male and female roles can exert normative pressure and thus promote behaviour which is consistent with these expectancies (cf. also injunctive and descriptive norms: Cialdini & Trost, 1998).

In recent decades, the roles ascribed to women and men and attitudes towards these roles have changed. These roles came to resemble each other, a development, which is traced back to the increased presence of women in the paid workforce (Bolzendahl & Myers, 2004; Diekman & Eagly, 2000). Especially beliefs concerning the roles of women have changed: nowadays women are ascribed more masculine traits than in the past. Beliefs about men, on the other hand, have remained rather stable, for they are not described as possessing more feminine traits (Diekman & Eagly, 2000). But although women's roles as well as beliefs about and attitudes towards women have changed and although women and men are officially granted the same educational opportunities, the gender-stereotypical division of labour remains (Statistisches Bundesamt, 2012). Many women are still working in typically female occupations (e.g., as secretary, in the

health and care sector); these occupations are generally associated with lower status, less power and lower payment or at least perceived in this way (Eagly et al., 2000; Cejka & Eagly, 1999). Especially the underrepresentation of women in the domains of STEM (science, technology, engineering and mathematics; e.g., Ceci, Williams & Barnett, 2009; Stout, Dasgupta, Hunsinger & McManus, 2011) and leadership (e.g., Eagly & Karau, 2002; Heilman & Eagly, 2008) are a major concern in research.

In sum, then, gender roles are converging to a certain degree and gender equality is increasing, but some gaps remain. Although blatant acts of discrimination have been abolished and affirmative action established, it is still difficult to control for more subtle mechanisms that consolidate stereotypical roles and beliefs. Stereotypical beliefs about observed role behaviour are still emphasised, for example, in the mass media and in interpersonal communication (Sczesny et al., 2007).

The topics of gender equality, gender roles and communication, more precisely, communication via educational material and individual language use, are central for the present thesis, which approaches the construction of gender-(un)fairness from two angles: (1) by examining educational material used in schools in Germany and England and (2) by examining individual language use. Its aim is to provide a picture of how gender is portrayed in texts and illustrations and how it is dealt with linguistically in school materials and in individuals' language behaviour.

Language, particularly gender-fair language, is an aspect which concerns all studies of the present thesis. Therefore, the following paragraphs will give a first overview of language and gender-fairness. Further evidence on gender and language will be reported in the respective chapters (2 & 3).

Language - A subtle mechanism of gender-(un)fairness

The association of language and cognition is a topic which has been widely investigated. Various studies (for an overview see, for example, Fiedler, 2008) have demonstrated how languages shape speakers' cognitive understanding of the world, for example, in the areas of space, time and colour (e.g., Boroditsky, 2009; Boroditsky, Schmidt & Philipps, 2003). Links between language and cognition were also found in cross-cultural comparisons of descriptions of self and others (e.g., Kashima, Kashima, Kim, Gelfand, 2006), in the way person perception is influenced by the use of nouns versus adjectives (e.g., Carnaghi, Maass, Gresta, Bianchi, Cadinu & Arcuri, 2008), in descriptions of out-group and in-group behaviours or expectancies created by language (e.g., Linguistic intergroup bias: Maass, Cecarelli & Rudin, 1996; Maass, Salvi, Arcuri & Semin, 1989; Linguistic expectancy bias: Wigboldus, Spears & Semin, 2005; Wigboldus, Semin & Spears, 2000).

Language is regarded as one means of reducing, maintaining or transmitting culturally shared stereotypes (e.g., Maass & Arcuri, 1996; Fiedler & Schmid, 2004). It is a tool that serves to construct, represent, exchange and transform meaning (Holtgraves & Kashima, 2008; Semin, 2004). Transmission can proceed via the vocabulary and the grammar of a certain language, the mass media or, on the interpersonal level, in interactions of speakers. In a particular speech event, language has consequences for the speaker or writer who chooses the words for her or his text and for the recipient of these words. The linguistic practice adopted by the majority of speakers across a wide range of social contexts can have long-term and wide-ranging consequences on social cognition (Holtgraves & Kashima, 2008). In debates about gender and language, personal pronouns and nouns are the central issues (cf. Hellinger & Bussmann, 2003) because nouns and pronouns are used to communicate about the self and others, to identify persons and to transmit positive and negative attitudes.

The languages investigated in the present thesis are German (Studies 1, 2 and 4) and English (Study 3). The two languages investigated differ in that they represent two different language groups: German belongs to the group of *grammatical gender languages*, while English is a *natural gender language*. A third group consists of languages lacking both grammatical and natural gender; they are designated as *genderless languages* (e.g., Finnish, Turkish, Persian; for an overview see Stahlberg, Braun, Irmen & Sczesny, 2007). The third group of languages is not part of the present research.

Critique of gender-unfair language. In *grammatical gender languages* such as German (further languages are, e.g., French, Spanish or Russian), every noun belongs to one of the categories feminine, masculine or neuter, and anaphoric pronouns usually show grammatical agreement (cf. Braun, Sczesny & Stahlberg, 2005; Bussmann & Hellinger, 2003). In Germany, first discussions about gender-fair or gender-unfair language, respectively, started in the 1970s (cf. Irmen & Steiger, 2005; Schoenthal, 1989; Trömel-Plötz, 1978). The so-called masculine generics (i.e., masculine nouns and pronouns used to refer not only to male persons but also to mixed-gender groups and persons whose gender is unknown or irrelevant, e.g., *Ärzte* 'doctors, masc. '; cf. Braun et al., 2005; Stahlberg & Sczesny, 2001) were criticized for being ambiguous: Recipients of texts do not know if these forms are meant to be male-specific (i.e., referring to men only) or generic (i.e., including female persons; cf. Gabriel & Mellenberger, 2004). The use of masculine generics was and still is the focus of feminist language critique because, it is argued, masculine generics evoke male associations and make women invisible, as only male reference is overtly expressed. Not addressing or not referring to someone may cause feelings of invisibility and inferiority (Sigley & Holmes, 2002). A second point of critique concerned asymmetries and lexical gaps: word pairs where the female-feminine element reflects lower authority/status (for example, the feminine form of 'secretary' is most often understood as denoting a woman doing

paperwork, whereas the masculine form is usually interpreted as referring someone with a leading or counselling function, as in German *Staatssekretär* 'secretary of state, masc.').) or the lack of a term for one sex. As women increasingly joined the workforce during the last decades of the past century, for example, a lack of feminine occupational terms and titles became obvious; therefore new designations or adaptations of existing occupational terms were necessary (e.g., feminine equivalents of *Bankkaufmann*, *General*, *Kapitän* 'banker, general, captain, masc.'). Fischer, 2004; Stahlberg et al., 2007). But it is also worth noting that not only feminine occupational titles were lacking, lexical gaps existed also for men entering typically female occupations. There was no masculine counterpart, for example, for *Hebamme* 'midwife' or *Krankenschwester* 'nurse'. Another lexical gap existed in the address system, where, *Fräulein* 'Miss' lacked a male counterpart referring to the status of being unmarried. The distinction of *Fräulein* and *Frau* (or the English equivalents *Miss* and *Mrs*, see below) suggested that marital status was considered relevant only for women (cf. Stahlberg et al., 2007).

Feminist critique of the English language goes back to the early 1970s (e.g., Blaubergs, 1978; Silveira, 1980) and largely refers to similar critical points. However, English differs from German in that most human nouns are unmarked for gender and can refer to both female and male persons (e.g., *doctor*, *teacher*). Therefore, criticism in English concentrates, above all, on the use of generic *he*, which seems to suggest that only men are referred to (Hellinger, 2001; Sigley & Holmes, 2002). Additionally, semantic asymmetries are criticised (e.g., *master* vs. *mistress*, where the male element expresses higher status and the female element is sexualised) as well as lexical gaps, for example, in the address system (where there is only one male counterpart, *Mr*, for *Mrs*, *Ms* and *Miss*). Also, words ending in *-man* (e.g., *postman*, *fireman*) were criticised as implying that men are the norm (cf. Pauwels, 2001). It is essential to note that the absence of grammatical gender does not imply that a language is less male-biased and less stereotyped. Speakers of English, for example, often infer the gender of a character from a role noun and their knowledge (e.g., stereotypes) about the world (Reynolds, Garnham & Oakhill, 2006).

Guidelines for gender-fair language. Use of gender-fair language is regarded as an instrument of promoting gender equality. It is believed that gender-fair language has the potential to change conceptions of gender roles and cultural norms (Mucchi-Faina, 2005). With an increasing interest in gender equality, guidelines for gender-fair language were released, for example, by professional organisations, parliaments or publishing houses (for an overview see also Moser, Sato, Chiarini, Dmitrov-Devold & Kuhn, 2011; e.g., English: American Psychological Association, APA, 2009; National Council of Teachers of English, NCTE, 2002; UNESCO, 1999; German: Braun, 2000; Duden, 1998; Hellinger & Bierbach (UNESCO), 1993; Schweizerische Bundeskanzlei, 2009; European Commission, 2008 for different languages). All these guidelines have the aim of establishing gender-symmetry in language by making women visible and

introducing new titles, terms of address, occupational terms and pronouns (Klann-Delius, 2005). For German, gender-fair language implies that masculine generic nouns are replaced by feminine-masculine word pairs (full or abbreviated forms, e.g., *Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*, *Mitarbeiter/innen* 'female and male employees') or by neutralising forms which do not express gender (e.g., *Mitarbeitende* 'the employed (ones)'; cf. Braun et al., 2005). English guidelines focus on pronouns and recommend, for example, use of *he/she*, *he and she* or the so-called "singular *they*" instead of generic *he* when referring to female and male persons. Instead of words ending in *-man/men* neutralised terms with *-person/persons* are to be used and words such as *mankind* are to be substituted by *humanity*, or *mothering* with *parenting* (e.g., APA, 2009; Hellinger, 2001). For both languages, as well as for many others, there are two basic strategies of making language gender-fair: (1) visibility, i.e., making women linguistically visible through explicit reference and (2) neutralisation, i.e., use of terms that refer to both women and men without distinction (e.g., Mucchi-Faina, 2005). Whether one or the other is preferred depends on the linguistic features of the respective language.

The interplay of language structure and gender equality was documented by Prewitt-Freillino, Caswell and Laasko (2011). They investigated the degree of gender equality (according to the Gender Gap Report, WEF, 2009) achieved in countries with grammatical gender languages, natural gender languages and genderless languages. They found that in countries with grammatical gender languages (e.g., Germany, Italy) there was less gender equality in economic participation compared to countries where natural gender languages or genderless languages were spoken (e.g., English, Finnish). Furthermore, countries with natural gender languages were found to exhibit more gender equality in political empowerment than countries with grammatical or even genderless languages. In sum, it seems that natural gender languages are the most successful in promoting gender-fairness.

Studies investigating the effects of gender-fair and -unfair language in German and English. Since the beginning of feminist language critique, many studies have been conducted to analyse the effect of masculine generics compared to gender-fair forms. Different methodologies were applied to assess the cognitive representations evoked by the different linguistic forms. Methods to examine cognitive representations were, for example, sentence completion or story writing/telling (German: Heise, 2000, 2003; Rothmund & Scheele, 2004; English: Gastil, 1990; Hamilton, 1988; Moulton, Robinson & Elias, 1978), measuring reaction times or reading times (e.g., German: Irmen & Köhnke, 1996; Irmen & Rossberg, 2004; Irmen, Holt & Weissbrod, 2010; English: Banaji & Hardin, 1996; Chen & Su, 2011; Reynolds et al., 2006), estimating proportions of women and men for role nouns (stereotypicality) and naming female or male representatives after reading texts (e.g., Gabriel & Mellenberger, 2004; Gabriel, Gygas, Sarrasin, Garnham & Oakhill, 2008; Stahlberg & Sczesny, 2001). The studies consistently documented that masculine

generics evoked predominately male associations and were not interpreted in a generic way, whereas gender-fair forms enhanced female associations and resulted in more balanced representations of female and male persons. Additional evidence for the impact of gender-fair language (e.g., children, attitudes, behaviour) will be outlined in chapters 2 and 3.

Knowledge of how language can influence perception was the point of departure for the four studies of the present thesis and triggered the following research questions:

- 1) How gender-fair are schoolbooks used in German schools in the 21st century in terms of the depiction of gender?
- 2) How gender-fair are schoolbooks used in Germany and England in terms of language and gender?
- 3) Which predictors are relevant for speakers' use or non-use of gender-fair language?

The following chapter 2 investigates the social construction of gender-(un)fairness by educational/cultural/institutional organizations, more specifically, the construction of gender-(un)fairness via schoolbooks, whereas chapter 3 investigates gender-(un)fairness resulting from psychological variables and individual language use. Chapter 4 contains an overall discussion, conclusion and integration of the empirical results.

Chapter 2

Social construction of gender-(un)fairness - The educational level

Social construction of gender-(un)fairness - The educational level

Research on gender-fairness in education has a long history. In education, gender biases can be revealed in several fields such as, for example, parents', teachers' and students' behaviour and characteristics (e.g., attitudes, self-concept, interactions in the classroom, expectations of parents and teachers concerning school achievements, socio-economic status, school and vocational achievements), school curricula or competences (e.g., Blossfeld et al., 2009; Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2008; Sadker, Sadker & Zittleman, 2009). The present thesis takes a closer look at one particular aspect which can contribute to gender-(un)fairness in the educational context, namely, schoolbooks. This chapter will present reasons why (school)books need to be analysed as well as a summary of already existing book analyses, which served as basis for the present research (Studies 1, 2 and 3).

Gender development ¹– Reasons for analysing books

The starting point for analysing children's books was and is the influence which books may have on the social development of children. Books as well as other types of media provide messages about social life, directions and ideals, they communicate social mores including characteristics of the social world (e.g., Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009; McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido & Tope, 2011; Oskamp, Kaufmann & Wolterbeek, 1996; Peterson & Lach, 1990). During early childhood, children construct gender schemas which help them to arrange information about the world (Martin & Ruble, 2004; Trepanier-Street & Romatowski, 1999). By observing how society classifies female and male persons and their respective roles, they develop concepts and attitudes concerning gender (Fagot & Leinbach, 1993). Cognitive perspectives on gender development assume that children search for ways to make sense of the social world around them (Martin & Ruble, 2004). According to gender schema theory, children form schemas, that is, organised networks of mental associations which influence information processing and behaviour (Bem, 1981, 1983; Martin, 2000; Ruble et al., 2006). Gender schemas help to organise an individual's gender-related knowledge, beliefs, attitudes, and preferences (Liben & Signorella, 1993). Children are seen as playing an active role in their own gender development as they constructively process information and are motivated to behave in correspondence with their gender, once they recognize their membership in a gender category (Martin & Halverson, 1981; Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Gender schemas are linked to behaviour by two mediating processes: schema-directed memory, i.e., children attend to and remember more script-like information (same-sex, self-relevant activities) and the motivation to behave according to gender norms. Their adherence to these norms is seen as a means of defining themselves and attaining cognitive constancy (Martin et al., 2002). The

¹ Other theories about gender development (e.g., social learning theory, psychoanalytic theory, social construction theory) were not here included because the focus of the present thesis is on the level of cognition.

learning of gender categories and the respective attributes (stereotypes) first results in very rigid beliefs (e.g., only girls play with dolls), which become more flexible with increasing age of the children (Martin & Ruble, 2004; Stangor & Ruble, 1987). Trautner, Ruble, Cyphers, Kirsten, Behrendt and Hartmann (2005) describe three developmental stages of gender-stereotyping confirmed in their study, which surveyed children over a period of six years: (1) Children start learning about gender-related characteristics in pre-school years (beginning awareness, construction/information gathering), (2) newly obtained gender knowledge is established in a rigid either/or fashion, reaching the peak of rigidity between age 5 and 7 (rigidity, consolidation/schema confirmation) and (3) after the peak of rigidity there follows a phase of relative flexibility (flexibility, integration/schema deployment). Their results reveal that children in general follow this path from stereotype rigidity to flexibility as they develop.

However, firm beliefs of what female and male persons can or should do may restrict and interfere with the processing and remembering of events involving others and may limit the child's own interests and skills (e.g., Bem, 1983; Martin & Halverson, 1981; Bigler & Liben, 1990). Gender schemas may have the consequence of facilitating the encoding and retrieval of information consistent with one's own sex and of interfering with information inconsistent with one's own sex (Cherney, 2005; Liben & Signorella, 1993; Scott & Schau, 1984). This preference for same-sex information has implications for children's processing of educational material because children may be more likely to attend to and remember material which is associated with their own sex and ignore information concerning the other sex. Frawley (2008), for example, showed that children tended to misremember or distort gender-inconsistent information in stories. Children retold stories from children's picture books, for example, with an incorrect, stereotyped interpretation of the main characters (instead of reporting that the male protagonist was afraid of the high wire, for example, children stated that fear for the female protagonist made him refuse taking the female protagonist to the high wire).

Therefore, if gender-stereotypical depictions predominate and persist in books for children, children may remain rigid in their perceptions of what female and male persons can or should do. The influence of stories and pictures on gendered perceptions and attitudes of children was investigated in several studies (e.g., Ashby & Wittmaier, 1978; Knell & Winer, 1979; Scott, 1986; Scott & Feldmann-Summers, 1979). In all, they found that children's perceptions of whether female characters could and should engage in non-traditional activities and roles increased when females were shown in non-traditional roles, whereas sex-typed narratives elicited more sex-typed responses. Trepanier-Street and Romatowski (1999) as well as Karniol and Gal-Disegni (2009) examined how children's perception of gender stereotypicality changed when using books with non-stereotypical content. Both revealed that books depicting non-stereotypical activities or occupations yielded more gender-balanced and less stereotypical

perceptions of female and male persons in these activities. Additionally, gender-stereotypical and counter-stereotypical images in chemistry textbooks (male school subject) can affect the science performance of high-school students. A study by Good, Woodzicka and Wingfield (2010) showed that female students' comprehension was better after viewing counter-stereotypical images (female scientist) than stereotypical images (male scientist). The opposite was found for male students. The positive stereotype about the in-group (female scientist) seemed to yield a stereotype lift (for an overview see Walton & Cohen, 2003) in female students, whereas male students were reminded that men are superior at maths and science, and therefore scored higher in the stereotypical condition.

In sum, these studies have shown why it is worthwhile to analyse gender depictions in books made for children. Before I started my own studies on schoolbooks in Germany (see Study 1 and 2) and England (see Study 3), I collected research about gender and gender-(un)fairness in books in different countries to get an idea of past and present findings.

Gender in books – A journey through four decades of research

“... books reflect cultural values and are important instruments for persuading children to accept those values.” (Weitzman, Eifler, Hokada & Ross, 1972, p. 1126)

The first part of this chapter is a summary of studies, conducted in various countries, on gender depictions mainly in children's books. The second part offers a review of schoolbook studies, more precisely, a synopsis of about 40 years of schoolbooks research in German-speaking countries; it is not, however, a meta-analysis. All of the studies presented in this chapter provided a basis for my own research.

Summary – Gender in books from various countries

Inspired by the feminist movement in the late 1960s and early 1970s, researchers began to investigate gender depictions in children's picture books and schoolbooks in many different countries. The present summary includes studies that were available at university libraries or through online research of scholarly journals. Not included were diploma/master theses, seminar/term papers or essays. The search was terminated when the number of 60 studies was reached. The sample consists of studies from the UK, Australia, New Zealand or France, but the majority are studies from the US (in all, 45 studies). The summary does not contain studies from, for example, Scandinavian countries, Spain, or Italy; this was due either to linguistic restrictions or to a lack of search results. Four of the studies are review articles (Bordelon, 1985; Dougherty & Engel, 1987; Peterson & Lach, 1990; Schau & Scott, 1984). Table 1 lists the studies from 1970 to 1990, Table 2 those from the present century, by decades and countries.

Table 1
Studies on gender in books, 1970s to 1990s

Decade	Author/s	Country
1970s	- Graebner Bennett, D. (1972). A decade of sexism in readers.	US
	- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialisation in picture books for preschool children.	US
	- Hillman, J. T. (1974). An analysis of male and female roles in two periods of children's literature.	US
	- Stewig, J. W., & Knipfel, M. L. (1975). Sexism in picture books: What progress?	US
	- Lobban, G. (1976). Sex roles in reading schemes.	UK
	- Marten, L. A., & Matlin, M. W. (1976). Does sexism in elementary readers still exist?	US
	- Schnell, T. R., & Sweeney, J. (1975). Sex role bias in basal readers.	US
	- Britton, G. E., & Lumpkin, M. C. (1977). For sale: subliminal bias in textbooks.	US
	- St Peter, S. (1979). Jake went up the hill ... but where was Jill?	US
	1980s	- Kolbe, R., & LaVoie, J. (1981). Sex-role stereotyping in preschool children's picture books.
- Scott, K. P. (1981). Whatever happened to Jane and Dick? Sexism in texts reexamined.		US
- Davis, A. J. (1984). Sex-differentiated behaviors in non-sexist picture books.		US
- Schau, C. G., & Scott, K. P. (1984). Impact of gender characteristics of instructional materials: An integration of the research literature.		US
- Bordelon, K. W. (1985). Sexism in reading materials.		US
- Baker, C. D., & Freebody, P. (1987). Constituting the child in beginning school reading books.		AUS
- Dougherty, W. H., & Engel, R. E. (1987). An 80s look for sex equality in Caldecott winners and Honor books.		US
- Hitchcock, M. E., & Tompkins, G. E. (1987). Basal readers: Are they still sexist?		US
- Williams, J. A., Vernon, J. A., Williams, M. C., & Malecha, K. (1987). Sex role socialization in picture books: An update.		US
- Grauerholz, E., & Pescosolido, B. A. (1989). Gender representation in children's literature: 1900-1984.		US
1990s	- McDonald, S. M. (1989). Sex bias in the representation of male and female characters in children's picture books.	US
	- Peterson, S. B., & Lach, M. A. (1990). Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development.	US
	- Purcell, P., & Stewart, L. (1990). Dick and Jane in 1989.	US
	- Peterson, S. B., & Kroner, T. (1992). Gender biases in textbooks for introductory psychology and human development.	US
	- Clark, R. D., Lennon, R., & Morris, L. (1993). Of Caldecotts and Kings: Gendered images in recent American children's books by black and non-black illustrators.	US
	- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update.	US
	- Crabb, P. B., & Bielawski, D. (1994). The social representation of material culture and gender in children's books.	US
	- Campbell, R., & Schram, P. J. (1995). Feminist research methods. A content analysis of psychology and social science books.	US
	- Oskamp, S., Kaufman, K., & Wolterbeek, L. A. (1996). Gender role portrayals in preschool picture books.	US
	- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's books: Does "curious Jane" exist in the literature?	US
- Jones, M. A., Kitetu, C., & Sunderland, J. (1997). Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally?	UK	
- Macaulay, M., & Brice, C. (1997). Don't touch my projectile: Gender bias and stereotyping in syntactic examples.	US	
- Skelton, C. (1997). Revisiting gender issues in reading schemes.	AUS	
- Witt, S. D. (1997). Boys will be boys, and girls will be ... hard to find: Gender representation in third grade basal readers.	US	
- Rifkin, B. (1998). Gender representation in foreign language textbooks: A case study of textbooks of Russian.	US	
- Davis, A. P., & McDaniel, T. R. (1999). You've come a long way, baby – or have you? Research evaluating gender portrayal in recent Caldecott-winning books.	US	
- Tepper, C. A., & Cassidy, K. W. (1999). Gender differences in emotional language in children's picture books.	US	

Table 2
Studies on gender in schoolbooks, 21st century

Decade	Author/s	Country
2000	- Evans, L., & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading books.	US
	- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representations in notable children's books: 1995-1999.	US
	- Poarch, R., & Monk-Turner, E. (2001). Gender roles in children's literature: A review of non-award winning "easy-to-read" books.	US
	- Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Male and female characters in illustrated children's books or how children's literature contributes to the construction of gender.	France
	- Nouvelle, A. D. (2002). Les représentations multi-dimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone.	CH (French)
	- Zittleman, K., & Sadker, D. (2002). Gender bias in education texts: New (and old) lessons.	US
	- Clark, R., Guillmain, J., Saucier, P. K., & Tavarez, J. (2003). Two steps forward, one step back: The presence of female characters and gender stereotyping in award-winning picture books between the 1930s and the 1960s.	US
	- Diekman, A. B., & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature.	US
	- Marshall, E. (2004). Stripping for the wolf: Rethinking representations of gender in children's literature.	US
	- Yanowitz, K. L., & Weathers, K. J. (2004). Do boys and girls act differently in the classroom? A content analysis of student characters in educational psychology textbooks.	US
	- Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father.	US
	- Jackson, S., & Gee, S. (2005). Look Janet, no you look John: Constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years.	NZ
	- Wharton, S. (2005). Invisible females, incapable males: Gender construction in a children's reading scheme.	UK
	- Hamilton, M. C., Anderson, A., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update.	US
	- Kok, J. LY, & Findlay, B. (2006). An exploration of sex-role stereotyping in Australian award-winning children's picture books.	AUS
	- Flannery Quinn, S. M. (2006). Examining the culture of fatherhood in American children's literature: Presence, interactions, and nurturing behaviors of fathers in Caldecott award winning picture books (1938-2002).	US
	- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2008). Gender differences in Hong Kong English textbooks – some past and current practices.	CHN
	- Flannery Quinn, S. M. (2009). The depictions of fathers and children in best-selling picture books in the United States: A hybrid semiotic analysis.	US
	- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2009). Australian English-language textbooks: The gender issue.	AUS
	- Fitzpatrick, M. J., & McPherson, B. J. (2010). Coloring with the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books.	US
	- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2010). Construction of gender: A comparison of Australian and Hong-Kong English language textbooks.	AUS/ CHN
	- Adams, M., Walker, C., & O'Connell, P. (2011). Invisible or involved fathers? A content analysis of representations of parenting in young children's picture books in the UK.	UK
	- Macalister, J. (2011). Flower-girl and bugler-boy no more: changing gender representation in writing for children.	NZ
	- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in the twentieth-century in children's books: Patterns of disparity in titles and central characters.	US

Books investigated in the studies. Three studies investigated foreign language textbooks: English as a foreign language (Jones, Kitetu & Sunderland, 1997; Lee & Collins, 2008) and Russian (Rifkin, 1998). Four studies did not focus on books for children, they included research methods textbooks for psychology and general science (Campbell & Schram, 1995), textbooks for psychology and human development courses (Peterson & Kroner, 1992), educational psychology textbooks (Yanowitz & Weathers, 2004), and teacher education textbooks (Zittleman & Sadker, 2002). One study analysed colouring books for children (Fitzpatrick & McPherson, 2010) and another one magazines for pre-school children (Novelle, 2002). Sixteen studies investigated schoolbooks or books related to school (e.g., school magazines) for different years of schooling (e.g., Baker & Freebody, 1987; Britton & Lumpkin, 1977; Evans & Davies, 2000; Graebner Benett, 1972; Hitchcock & Tompkins, 1987; Macalister, 2011; Macaulay & Brice, 1997; Purcell & Stewart, 1999; Scott 1981; Wharton, 2005). The remaining 35 studies examined children's picture books, mainly with a focus on award-winners (e.g., Caldecott winners, Honor books, Horn books, Little Golden books, Newbery Medal; e.g., Anderson & Hamilton, 2005; Clark, Guilmain, Saucier & Tavarez, 2003; Dougherty & Engel, 1987; Kolbe & LaVoie, 1981; McDonald, 1989), bestsellers (e.g., Adams, Walker & O'Connell, 2011; Flannery Quinn, 2009) or librarian lists (e.g., Gooden & Gooden, 2001; Grauerholz & Pescosolido, 1989). Twenty studies compared books from different decades (e.g., Crabb & Bielawski, 1994; Grauerholz & Pescosolido, 1989; Jackson & Gee, 2005; Kortenhaus & Demarest, 1993; McCabe et al., 2011).

Main research questions. First and foremost, all of the studies analysed the proportion of female and male characters in pictures and/or texts (e.g., children and/or adults, main characters, titles; e.g., Gooden & Gooden, 2001; Hitchcock & Tompkins, 1987; Kolbe & LaVoie, 1981, Novelle, 2002; Turner-Bowker, 1996). Some studies investigated the roles adopted by the characters (e.g., occupational/career roles, parenting roles, domestic roles; e.g., Anderson & Hamilton, 2005; Britton & Lumpkin, 1977; Diekman & Murnen, 2004; Hillman, 1974), activities/behaviours (range/variability of activities; active, passive, busy, static; e.g., Davis, 1984; Fitzpatrick & McPherson, 2010; Jackson & Gee, 2005; Purcell & Stewart, 1990), settings (e.g., domestic, social; e.g., Hamilton, Anderson, Broaddus & Young, 2006; Lee & Collins, 2008, 2009), (non)stereotypical traits (e.g., masculine traits: independent, active, competitive, aggressive, feminine traits: emotional, passive, dependent, nurturant; e.g., Kok & Findlay, 2006; Tepper & Cassidy, 1999; Turner-Bowker, 1996), or locations where characters appeared (e.g., indoors, outdoors; e.g., Oskamp et al., 1996; Weitzman et al., 1972). Studies from the present century foreground the roles of boys and men, especially the role of men as fathers (e.g., Adams et al., 2011; Anderson & Hamilton, 2005; Evans & Davies, 2000; Flannery Quinn, 2006, 2009). Studies analysing books for teacher education or psychology introductory courses focused on

the question how gender was depicted in these books, as this could influence undergraduates' perceptions of gender. Such books are supposed to prepare, for example, future teachers for their work, therefore it is important that they depict gender in an adequate and gender-fair manner (e.g., Zittleman & Sadker, 2002; Yanowitz & Weathers, 2004).

Summary of the main results. Studies conducted during the 1970s overall attested to an underrepresentation of female characters in the books. Only about 30% of the characters were girls or women and boys or men outnumbered them as central characters in texts, illustrations and titles (cf. St Peter, 1979; Marten & Matlin, 1976; Schnell & Sweeney, 1975). Furthermore, male characters were assigned a wider variety of activities, roles or occupations. Boys were, for instance, involved in adventures, sports or active playing; men were barbers, policemen or firefighters. Female characters, on the other hand, were restricted to passive or domestic activities (e.g., playing with dolls, helping in domestic chores). Women were unemployed or limited to traditional female occupations (e.g., nurse, teacher, librarian), they appeared mainly in the roles of mothers and (house)wives. Studies conducted in the 1980s (e.g., Baker & Freebody, 1987; Hitchcock & Tompkins, 1987; Kolbe & LaVoie, 1981) revealed a change towards more balanced representations in terms of frequency of female and male characters. The overrepresentation of male characters found in the 1970s diminished in books analysed during the 1980s, but the restriction to traditional roles and activities persisted, especially for adult female characters (e.g., Grauerholz & Pescosolido, 1989; Scott, 1981; Williams, Vernon, Williams & Malecha, 1987). Accordingly, authors of the studies stated that in the books women pursued fewer occupations than corresponded to their workforce participation in reality. Results of the studies from the 1990s concerning the ratios of female and male characters did not differ much from those of the 1980s. Compared to the 1970s, the proportions of female and male characters remained more balanced. However, Davis & McDaniel (1999), for example, found a slight decrease of female depictions in the 1990s compared to the previous decades and Witt (1997) reported a continuing female underrepresentation in basal readers for the US. In terms of activities and roles, girls were shown in wider ranges of activities than in the decades before. There is also evidence of a change towards less stereotypical depictions of girls, now also presented as competitive, independent, and aggressive (e.g., Clark, Lennon & Morris, 1993; Oskamp et al., 1996).

Not all of the studies from the present century reported a balanced proportion of female and male characters. Some authors (e.g., Lee & Collins, 2008; McCabe et al., 2011) found that female characters were still underrepresented. Concerning activities and roles, some studies revealed that further development towards less stereotypical portrayals had taken place, but they concluded that there was still room for change (e.g., female characters have adopted male characteristics but not the other way round; Diekman & Murnen, 2004; Kok & Findlay, 2006; Lee

& Collins, 2009). Others (e.g., Yanowitz & Weathers, 2004) reported persisting stereotypical depictions of female and male characters. Some of the studies (e.g., Evans & Davies, 2000; Adams et al., 2011; Anderson & Hamilton, 2005; Flannery Quinn, 2006, 2009) focused on the roles of boys or of men as fathers. Evans and Davies (2000), for example, found that boys were predominantly portrayed as aggressive, dominant, and competitive. Studies investigating the role of fathers revealed that fathers remained fairly invisible, were presented as ineffectual parents and appeared in fewer interactions with children than mothers (e.g., Anderson & Hamilton, 2005).

Research on German, Austrian and Swiss schoolbooks

A sample of 26 studies from four decades of schoolbook research in German-speaking countries was reviewed, with a main focus on Germany. Only schoolbook studies analysing gender depictions were included. Different from the investigations summarised above, which concentrated mainly on children's picture books, the focus of this sample was on schoolbooks. Based on these studies, the present chapter offers a synopsis about 40 years of schoolbooks research. Table 3 gives an overview of the studies included, arranged according to decades, and names the authors who conducted the research on gender representations in schoolbooks.

Further work on gender representation and schoolbooks can be found, for example, in the meta-analysis by Fichera (1996), who re-analysed 110 schoolbook analyses and 160 subsequent contributions to schoolbooks research from Germany. Her analysis also includes numerous diploma and doctoral theses, essays and book chapters. Furthermore, Hunze (2003) gives an overview of schoolbook studies conducted from the 1970s to the beginning of the present century.

Of the 26 studies in the present synopsis, 21 studies investigated schoolbooks used in Germany (e.g., Bittner, 2012; Brehmer, 1982; Grauel, 1973; Lindner & Lukesch, 1994), three studies analysed schoolbooks for Switzerland (Bühlmann, 2009; Stohler & Bodnar 2010; Zumbühl, 1982) and two studies books for Austria (Markom & Weinhäupl, 2007; Preinsberger & Weisskircher, 1997). The following criteria were applied in reviewing these studies:

- Authors and theoretical background of the schoolbook studies
- Books investigated in the studies: Which and how many books were analysed?
- Main research questions: What were the central research questions?
- Methods: Which methods were used to analyse the respective schoolbook(s)?
- Main results: What were the most important results?

Table 3
Overview of the studies on German, Austrian and Swiss schoolbooks

Decade	Author/s
1970s	<ul style="list-style-type: none"> - Grömminger, A. (1970). Die deutschen Fibeln der Gegenwart. - Silbermann, A., & Krüger, U. M. (1971). Abseits der Wirklichkeit. Das Frauenbild in deutschen Lesebüchern. Eine soziologische Untersuchung. - Sollwedel, I. (1971). Patriarchat oder kritische Frauenbilder – Zum Leitbild westdeutscher Lesebücher. - Elbracht M., & Mosler, I. (1972). Femina non est homo? Zum Frauenbild in Grund- und Hauptschullesebüchern. - Grauel, G. (1973). Rollenbilder in Fibeln – Barrieren für den politischen Unterricht. - Karsten, G. (1977). Mariechens Weg ins Glück? Die Diskriminierung von Mädchen in Grundschullesebüchern.
1980s	<ul style="list-style-type: none"> - Hellinger, M. (1980). For men must work and women must weep: Sexism in English language textbooks used in German schools. - Glötzner, J. (1982). Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation. Rollenklischees in neuen Mathematikbüchern. - Brehmer, I. (1982). Lehrerinnenbilder. - Zumbühl, U. (1982). Learning English and sexism. - Barz, M. (1982). Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? - v. Borries, B. (1982). Weibliche Geschichtslosigkeit: "Angeboren" oder "erlernt"? - Ohlms, U. (1984). "Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau...". Das Mädchen- und Frauenbild in Grundschulbüchern. - Demes, B. (1984). Geschlechtsrollendarstellung in Biologiebüchern der Sekundarstufen I & II. - Meyer B., & Jordan, E. (1984). Gutachten über die Darstellung von Mädchen und Frauen in Hamburger Schulbüchern.
1990s	<ul style="list-style-type: none"> - Lindner L., & Lukesch H. (1994). Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. - Hempel, M. (1994). Mädchen und Jungen im Schulbuch. Das Geschlechterverhältnis des Sachunterrichts und der politischen Bildung. - Preinsberger, A., & Weisskircher, E. (1997). Mathematikschulbücher – eine aktuelle Untersuchung.
2000	<ul style="list-style-type: none"> - Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (2000). Mädchen und Jungen – Berücksichtigung und Förderung ihrer besonderen Möglichkeiten. - Schröter, H. (2002). Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und DDR von 1949 bis 1989. - Markom, C., & Weinhäupl H. (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. - Prechtel, M., & Reiners, C. S. (2007). Wie der Chemieunterricht Geschlechterdifferenzen inszeniert. - Finsterwald, M., & Ziegler, A. (2007). Geschlechtsrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. - Bühlmann, M. (2009). Geschlechterrollenstereotype in Lesebüchern. Eine quantitative Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten aus drei Generationen von Schweizer Lesebüchern. - Stohler, U., & Bodnar, N. (2010). Die Didaktik an der Grenze zur Genderforschung. Geschlechterstereotypen im Schulbuch Bonne Chance. - Bittner, M. (2012). Geschlechterkonstruktion und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse.

Further work on gender representation and schoolbooks can be found, for example, in the meta-analysis by Fichera (1996), who re-analysed 110 schoolbook analyses and 160 subsequent contributions to schoolbooks research from Germany. Her analysis also includes numerous diploma and doctoral theses, essays and book chapters. Furthermore, Hunze (2003) gives an overview of schoolbook studies conducted from the 1970s to the beginning of the present century.

Of the 26 studies in the present synopsis, 21 studies investigated schoolbooks used in Germany (e.g., Bittner, 2012; Brehmer, 1982; Grauel, 1973; Lindner & Lukesch, 1994), three studies analysed schoolbooks for Switzerland (Bühlmann, 2009; Stohler & Bodnar 2010; Zumbühl, 1982) and two studies books for Austria (Markom & Weinhäupl, 2007; Preinsberger & Weisskircher, 1997). The following criteria were applied in reviewing these studies:

- Authors and theoretical background of the schoolbook studies
- Books investigated in the studies: Which and how many books were analysed?
- Main research questions: What were the central research questions?
- Methods: Which methods were used to analyse the respective schoolbook(s)?
- Main results: What were the most important results?

Authors and theoretical background of the schoolbook studies. Most of the studies were conducted by female authors (in all, 27). Their theoretical background was feminist (e.g., Brehmer, 1982; Demes, 1984; Hellinger, 1980; Sollwedel, 1971), psychological (e.g., Finsterwald & Ziegler, 2007), historical (von Borries, 1982; Schröter, 2002), or sociological (Bühlmann 2009; Grauel, 1973; Silbermann & Krüger, 1971).

Books investigated in the studies. The six studies from the 1970s that were included in this review investigated mainly readers/primers for young children in elementary school.² Only two studies (Elbracht & Mosler, 1972; Silbermann & Krüger, 1971) analysed readers up to year 9. All of these schoolbooks were published in the mid- or late 1960s. Authors of the respective studies had selected the schoolbooks in different ways: Grömminger (1970) analysed 46 schoolbooks approved for all German federal states, Silbermann and Krüger (1971) investigated 86 schoolbooks approved for more than three states, Grauel (1973) included 17 readers and Karsten (1977) 11 approved for one federal state. Sollwedel (1971) refers to reading passages from schoolbooks published by the most prestigious publishing houses during the 1960s (Klett, Westermann and Diesterweg).

The nine studies from the 1980s extended the range of schoolbooks and years of schooling: While Barz (1982; no information on number of books available) investigated readers/primers, Meyer & Jordan, (1984) analysed selected texts and pictures from various series of readers. Ohlms (1984) reviewed two decades of readers and social studies books and thus investigated 43 schoolbooks published between 1962 and 1980. Three English textbooks were analysed by Hellinger (1980); Zumbühl (1982) chose 43 texts from English books for

² In Germany, children usually start elementary school at the age of six. Elementary school lasts four years (Berlin and Brandenburg six years). Afterwards, children enter the secondary school level (years five to nine/ten).

Switzerland. Nineteen history books were investigated by von Borries (1982). Glötzner (1982) included three mathematics books from three different publishers (Bayerischer Schulbuchverlag, Ehrenwirth-Verlag, Westermann) and Demes (1984) 16 biology books for secondary school. Almost all schoolbooks investigated from the 1980s were releases from the late 1970s or early 1980s. Authors' criteria for selection concerned either the school subject or the years of schooling. Barz (1982) and Brehmer (1982) did not explicate their criteria of selection nor did they give information on the number of texts or books analysed.

Three schoolbook analyses represent the 1990s decade. The study conducted by Lindner and Lukesch (1994) was one of the most extensive investigations on German schoolbooks. They examined 72 schoolbooks for different school types, different years of schooling, for different federal states and school subjects from 1970 to 1992. Preinsberger and Weisskircher (1997) included seven Austrian mathematics books for year five (10-year-olds) used in the school year of 1995/1996. Hempel (1994) investigated 51 schoolbooks for social studies and political education for years one to six, approved for the school year 1993/1994.

Eight schoolbook analyses were found for the present century. The authors of these studies chose books for different school subjects. The Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern³ (2000) investigated 11 schoolbooks for mathematics, physics, English, German, social studies, geography, and biology for the school years five to ten, published from 1988 to 1996. Schröter (2002) included 24 history books published from 1949 to 1989 used in the Federal Republic of Germany and in the German Democratic Republic for years six to nine. Markom and Weinhäupl (2007) examined three biology and two geography books for year eight in Austria. Finsterwald and Ziegler (2007) analysed 28 schoolbooks for elementary school (German and social studies) approved for the German federal state Hessen published in the years 1996 to 2001. Prechtel and Reiners (2007) documented how gender was depicted in selected gender illustrations from schoolbooks for chemistry. Bühlmann (2009) conducted a comparison of different decades and investigated three readers (1929, 1970, 1990) from Switzerland for the school years five and six. Stohler and Bodnar (2010) investigated a Swiss schoolbook for French (Bonne Chance) used in secondary school, published in 2008/2009. Bittner (2012) analysed 29 English, biology and history books from the three prestigious German publishing houses Klett, Diesterweg and Cornelsen, mainly for years five and six.

Main research questions. All studies from all four decades raised the same research question: How are girls and women depicted in schoolbooks? The first and most important analysis in almost all studies was to calculate and to compare the frequencies of female and male

³ Women and Equal Opportunity Officer of Mecklenburg-Western Pomerania

characters. Underrepresentation of female characters has been the most crucial point of departure since researchers have started to analyse schoolbooks. Further research questions tackled in this sample of studies concerned the roles adopted by the characters (e.g., traditional female and male roles), their occupations (e.g., who is working and in what job) and their activities (e.g., who cleans the house, who reads newspapers). Additionally, some authors were interested in the sex of contributors to the respective schoolbooks (e.g., Lindner & Lukesch, 1994; Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, 2000), in the activity and passivity of female and male characters (e.g., Meyer & Jordan, 1984), locations (inside/outside; e.g., Silbermann & Krüger, 1971) and gender-fair or unfair language (e.g., Preinsberger & Weisskircher, 1997). Some studies extended their analyses to include interactions between persons, the presentation of decision-making processes, the handling of technical/electronic devices, the gender-typicality of clothes or differences in the depiction of boys' and girls' competence in different school subjects (Finsterwald & Ziegler, 2007; Lindner & Lukesch, 1994; Meyer & Jordan, 1984; Silbermann & Krüger, 1971). History and women in history were relevant in the investigation of history books (von Borries, 1982; Schröter, 2002). The respective authors examined, for instance, what kinds of women were depicted and whether women were considered relevant in the historical discourse. Opening up a fairly novel topic for schoolbooks analyses, Bittner (2012) also investigated the depiction of lesbians, gays, bisexuals, transgender and intersexual persons.

Methods. Most of the studies reviewed here used content analysis with a mixture of quantitative and qualitative research methods. Some authors (e.g., Karsten, 1977; Silbermann & Krüger, 1971) designed their coding frame according to the content analysis method by Berelson (1959) or Mayring (2003). Others applied a mixture of critical discourse analysis (Jäger, 2004), content analysis (Mayring, 2003) and text and context analysis referring to Arndt and Hornscheidt (2004; e.g., Markom & Weinhäupl, 2007). In some articles, the methods of analysis were not revealed (e.g., Demes, 1984; Glötzner, 1982; Sollwedel, 1971). Brehmer (1982), Ohlms (1984), Prechtel and Reiners (2007) used examples to show how women were depicted. Most of the authors set up a coding frame to analyse both pictures and texts (e.g., Karsten, 1977; Lindner & Lukesch, 1994; Preinsberger & Weisskircher, 1997), only pictures (e.g., Finsterwald & Ziegler, 2007), or only texts (e.g., Grauel, 1973; Hellinger, 1980).

Main results. Results of studies from the 1970s and 1980s consistently attested to an overrepresentation of male compared to female characters in pictures and/or texts. Considering the depicted roles, the studies revealed traditional role allocations for women, who were portrayed as caregivers for their families, housewives, mothers and wives (e.g., cooking, shopping for food, cleaning the house). Education and work seemed irrelevant for women (e.g., Glötzner, 1982; Grömminger, 1970; Silbermann & Krüger, 1971; Sollwedel, 1971). In contrast,

men were shown at work, reading newspapers, dealing with technical matters or were depicted with status symbols such as cars (e.g., Grauel, 1973). Their form of caregiving for the family was restricted to earning money (e.g., Grömminger, 1970; Karsten, 1977; Ohlms, 1984). Boys were granted a lot more variety in their activities than girls (e.g., playing with cars, riding bicycles, playing bricklayer or other jobs; cf. for example Barz, 1982) and men executed a wider range of occupations (e.g., teacher, wholesaler, grocer, master bricklayer etc.; cf. for example Glötzner, 1982) than women. If women were shown as working back then, they often had low-level jobs for which no high(er) education was needed (e.g., servant, factory worker; cf. Elbracht & Mosler, 1972). Furthermore, working women either had no children or were working because the family needed money. Leisure time activities presented for girls and boys were gender-typed: While boys were engaged in a wide variety of activities, adventures (e.g., bike trips, tent camps) and played with technical toys, girls were just shown playing with dolls, crocheting or knitting (cf. for example Barz, 1982; Glötzner, 1982; Ohlms, 1984). Women and girls were portrayed in a more passive way and engaged in activities inside the house (cf. for example Silbermann & Krüger, 1971; Zumbühl, 1982). They rarely travelled or, if so, did not cover long distances. Decisions were made by men, who were often presented in the role of the skilled expert. Concerning interactions of the schoolbook characters, the studies revealed that women mostly interacted with their children, within the family and with their husbands (e.g., Grauel, 1973; Karsten, 1977).

Studies from the 1990s yielded almost the same results as studies from the earlier decades, but minor adjustments became visible in the frequencies of female and male characters in pictures and texts (cf. Lindner & Lukesch, 1994). The large-scale study on books from 1972 to 1992 by Linder and Lukesch (1994) replicated the results of earlier studies on schoolbooks published in the 1970s and 1980s. However, they also stated that the comparison of different decades revealed obvious, if still insufficient amendments in the depiction of female characters in schoolbooks. In terms of frequency, female characters were still underrepresented, but at least not to the same extent as in the 1970s and 1980s. Unfortunately women were still shown mainly as wives, mothers and caregivers, but they also appeared as breadwinners. These cases, however, were rare, gender-typed and limited to occupations which did not require higher education (e.g., hairdresser, saleswoman, social/caring professions). Again men were more often shown as having a job; if represented in their roles as fathers, they were 'weekend dads' with whom the children could have fun. The examination of locations in schoolbooks revealed that female persons were no longer restricted to the house (cf. Silbermann & Krüger, 1971; Zumbühl, 1982 for comparison of the 1970/1980 decades). Bühlmann (2009), who examined three readers from 1929, 1970 and 1990, drew a similar conclusion as Lindner and Lukesch (1994). In terms of frequency, female characters were underrepresented in all schoolbooks, but in books

from the 1990s they were more numerous than in the earlier ones. Work and leisure activities remained gender-typed and men still had a wider range of job options than women. Hempel (1994) focused mainly on the depiction of occupations and the respective possibilities of identification. She documented that job descriptions of male persons were far more variable and frequent, whereas women were portrayed predominantly in gender-typed jobs (e.g., nurse, secretary, saleswomen, dental assistant). Therefore Hempel (1994) concludes that, although positive changes towards more frequent depictions of female characters (in occupations) were visible, the books still did not reflect reality. In their study of mathematics books, Preinsberger and Weisskircher (1997) found an adjustment in the frequencies of female and male characters in illustrations and texts: Girls were depicted almost equally often as boys, but women were still infrequent, especially in association with the sciences.

Schoolbook studies from the present century again revealed somewhat more balanced frequencies of female and male characters but concluded that gender equality was not yet achieved (cf. Bühlmann, 2009; Finsterwald & Ziegler, 2007). All studies still found an underrepresentation of female characters compared to males. The occupational roles of women remained gender-typed (e.g., nurse, teacher, secretary or undifferentiated employee), although women were more often shown at work than in previous decades (e.g., Finsterwald & Ziegler, 2007; Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, 2000). Obviously, women's familial role as caregiver was still of primary importance. Changes in comparison to former studies were found with regard to children, who were no longer depicted in gender-typed leisure activities only (thus, both girls and boys were riding bicycles or pursuing artistic hobbies). Especially girls were no longer exclusively playing with dolls (cf. Bittner, 2012; Finsterwald & Ziegler, 2007). However, boys were presented as efficient, focussed and career-oriented, whereas girls' future role apparently remained the role of housewife and mother. Bittner (2012), for example, also documented that gender stereotypical patterns of behaviour concerning relationships were maintained in schoolbooks (e.g., a boy wanted to play football, whereas his girlfriend wanted to spend time with him). In their analysis, Finsterwald and Ziegler (2007) claimed that the development appears to stagnate in some ways: There is still no equal representation in the frequencies of female and male characters; instead the results have remained at the same level as in the 1990s. From their examples of gender depictions Markom and Weinhäupl (2007) concluded that contributors to schoolbooks, although trying to show more variations of female and male roles, sometimes remain stuck in gender-typed conceptions (so that the dream job for girls is becoming a model and for boys becoming a pilot). The investigation of history books by Schröter (2002) revealed another picture compared to the analyses of readers or social science books: As she demonstrated, women were and still are underrepresented in history books and have rarely been portrayed as involved in historical

topics. This creates the impression that women have not really contributed to historical events of the past decades.

Four decades of research on children's books and schoolbooks: interim conclusion

"If society's goal is to enable children to pursue a wide range of opportunities in order to make the best use of their individual talents and abilities, children need to see the whole range of opportunities as viable choices." (Diekman & Murnen, 2004, p. 382).

Does sexism still exist in books designed for children? This question was raised by authors of studies from the 1970s up to the present. The results of the studies from various countries that were included in the present summary have revealed that it does, although not to the same extent today as 40 years ago. So it seems that the critique formulated in earlier studies has triggered changes, especially in the representation of female characters. The overview of these studies indicates that there is already a wealth of knowledge on gender in schoolbooks and raises the question why another study on gender in schoolbooks would make sense. As stated at the beginning of this chapter, the present review of research was meant to provide an idea of gender-(un)fairness in books, but it also points to two reasons for yet another study on schoolbooks: (1) According to the existing research, gender-fairness in terms of balanced proportions has not yet been reached; therefore we again investigated the frequencies of female and male characters in schoolbooks. (2) As the books still contain traditional role allocations and as we know that they may influence children in their gender development, we analysed the activities and roles of female and male characters.

Two additional mechanisms which may impact gender-fairness

Gender-(un)fair language in books and the influence of language on children's perceptions. While frequencies, roles, activities and occupations have received a lot of attention in earlier studies, as outlined above, a detailed analysis of gender-(un)fair language has rather been neglected. For English, only five of the above-mentioned 60 studies analysed gender-fair language (Campbell & Schram, 1995; Lee & Collins, 2008, 2009, 2010; Peterson & Kroner, 1992). These studies found that a change towards the use of gender-fair pronoun such as *he and she* or singular *they* had occurred in the books they investigated. Generic *he* was rare in books published in the 1990s or the present century. For German, four studies analysed the use of gender-fair language in schoolbooks (Lindner & Lukesch, 1994; Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2000; Markom & Weinhäupl, 2007; Preinsberger & Weisskircher, 1997) and one study examined English textbooks for German students (Hellinger, 1980). All these studies came to the conclusion that masculine generics were still used in schoolbooks for German-speaking countries. Although gender-fair

forms such as word pairs occurred, masculine generics still functioned as designations for mixed-gender groups.

As already mentioned at the beginning of this chapter, gender-fair or unfair language forms can influence female and male representations in listeners or readers. This is not only valid for adults but also for children (see also Studies, 1, 2, and 3). Several studies on English pronouns and occupational terms (e.g., Fisk, 1985; Hyde, 1984; Liben, Bigler & Krogh, 2002; Switzer, 1990) showed that pronouns (*he, he or she, they*) as well as gender-marked (e.g., *postman*) or unmarked (e.g., *doctor*) occupational terms affected gender representations and perceived stereotypicality of these terms. Children had more male imagery when the generic pronoun *he* was used than when the text contained word pairs or pluralisation. Furthermore, strongly gender-marked terms (such as *policeman*) elicited the highest rates of male representations, whereas the weakly marked terms (e.g., *postmaster*) elicited more “both” responses. Moreover, children with a higher tendency towards stereotyping did not believe that unmarked terms (e.g., *doctor*) could be used for both women and men (see Liben et al., 2002). How important language use can be also for children’s vocational aspirations was, for example, shown by Chatard, Guimond & Martinot (2005), who investigated the association of self-efficacy and linguistic form (masculine vs. masculine/feminine form) in French. First of all, adolescents (14-15 years) showed more self-efficacy with respect to occupations which were stereotypical for their own gender. The inclusion of the feminine form led to a higher average of reported self-efficacy for these occupations. For girls, inclusion of the feminine also resulted in higher self-efficacy with respect to male occupations and female occupations with higher prestige (e.g., lecturer). Another study with Dutch- and German-speaking children, aged 6 to 12 (Vervecken, Hannover & Wolter, 2013) showed that girls’ interest in stereotypically male occupations was increased when feminine-masculine word pairs were used.

These results lead to the third research topic of the present thesis: (3) the examination of gender-fair or possibly unfair language in schoolbooks. These language forms have rarely been included in earlier studies, although language influences children's perception, especially of occupations.

Spatial arrangements - Another subtle mechanism of gender-(un)fairness. The topic of spatial arrangements goes back to the assumption that social representations can be influenced by the direction of reading and writing prevalent in a speech community. Speakers who read and write from left to right conceptualise agents of actions as located on the left and recipients on the right (Chatterjee, 2011). Evidence of this default representation of the structure of events originated from clinical observations of brain-damaged persons, who had problems in assigning thematic roles in sentences or in determining who was doing what in

semantically reversible sentences (Chatterjee, Mahler & Heilman, 1995; Chatterjee, Mahler, Gonzalez-Rothi & Heilman, 1995). They used spatial strategies and, in describing pictures, consistently created sentences in which the item on the left side functioned as agent even when the correct interpretation would be to view the item on the right as the agent. Further evidence came from studies on portrait painting (for an overview see Chatterjee, 2002), which found that especially women were often drawn showing more of their left cheek and hence were on the right side of a picture. This spatial arrangement may bias simple spatial cognition (spatial agency bias), with agents (in this case men) more often located on the left and patients (women) on the right. Thus the predominant positioning of men on the left may be linked with higher agency (Chatterjee, 2002). Maass, Suitner, Favaretto and Cignacchi (2009) assumed that the direction of reading and writing may additionally influence perception. The mechanism of writing and of visual scanning while reading results in a habit of exploring space in a specific direction (see also Maass & Russo, 2003). In the majority of phrases describing interpersonal actions in the active voice, the agent appears in the subject position, while the patient appears as the object. Consequently, the agent is mentioned before the patient; with respect to spatial arrangement this implies that the agent is likely to appear on the left (Maass et al., 2009). This raised the question whether spatial arrangements and the direction of reading and writing contribute to the maintenance of social structures. Additionally, according to gender stereotypes (*men = agentic, women = communal*) men may be perceived as the “doers” and women as the “receivers” of actions. This could lead to a tendency of positioning men on the left side of pictures. Content analyses of Google images of *Adam and Eve*, the *Addams*, the *Flintstones* and the *Simpsons* confirmed that men (perceived as more agentic) were predominantly located on the left (except for the *Simpsons*, where Homer was seen as less agentic than Gomez, father of the *Addams Family*; see Studies 1 & 2, Maass et al., 2009). In an additional study, participants who perceived males as more *agentic* also positioned males more often on the left side than females, whereas participants who held counter-stereotypical beliefs positioned females more often on the left than males (Study 3, Maass et al., 2009). Apparently there is a tendency to place males to the left of females, especially when participants hold gender-stereotypical beliefs. The results of these studies therefore suggested a non-obvious link between writing direction and gender stereotyping (Suitner & Maass, 2011).

The direction of writing and reading in connection with gender-stereotypical perceptions of children has, to my knowledge, never been assessed. But studies have shown that pre-school children, who because of their age are generally less systematically exposed to the direction of writing and reading, were more flexible and less influenced by left-to-right writing when positioning agents in drawings (e.g., Dobel, Diesendruck & Bölte, 2007). However, spatial biases

appear when children are getting older, because they are then more exposed to written texts and have acquired the writing system (e.g., Fagard & Dahmen, 2003)⁴.

A further aspect of spatial arrangements concerns graphs, particularly the order in which data of female and male persons are presented in graphs (for an overview see Hegarty & Lemieux, 2011). Hegarty and Buechel (2006), for example, showed that between 1965 and 2004 males' data mostly appeared before females' data in tables and graphs documenting gender differences in psychological articles. Further evidence of positioning males' data to the left of females' data was found by Hegarty, Buechel and Ungar (2006); in their study, participants graphed men more often to the left of women. Hegarty and Lemieux (2011) described three gender-related beliefs which might cause the preferences in graph order: (1) gender stereotypes, (2) power (see also Suitner & Maass, 2011) and (3) status in terms of one group appearing more important than the other one.

The spatial arrangements or ordering of graphs in children's books have, to my knowledge, never been analysed. This raises our fourth research topic of the present thesis: (4) the spatial arrangements of characters shown in groups or dyads and graph orders. Additionally, we also included the order of linguistic forms (i.e., which gender is named first in feminine-masculine word pairs) and descriptions of dyads or groups (i.e., who is named first; e.g., *Tino and Tina*; see also, for example, Hegarty, Watson, Fletcher & McQueen, 2011).

Outline of Studies 1 to 3 of the present thesis

To sum up, based on already existing studies and on the fact that gender gaps are still documented in pertinent reports (WEF, 2012), we decided to conduct further studies to investigate how gender is depicted in current educational material. In these investigations we also included more subtle factors which may increase or decrease gender-fairness: gender-fair language and spatial arrangements. The main aim of the three studies presented below was to examine whether the imbalances described in previous studies still exist in current schoolbooks.

Studies 1 and 2. To examine how gender-(un)fairness is created and depicted in German schoolbooks today, two studies were conducted. The aim of the first study was to construct a coding frame which could be used to assess the portrayal of female and male characters in currently used and approved schoolbooks for German and mathematics in Germany (Study 2). A summary of existing research on gender depictions in books had revealed that almost all studies, first of all, calculated the ratio of female and male characters. As these investigations still

⁴ A broader overview of further evidence concerning spatial arrangements and social thought (beyond the topic of gender and language) can be found, for example, in Tversky (2011).

documented imbalances in the numbers of female and male characters, the ratio of female and male characters was also examined in the present studies (criterion 1). Additionally, earlier research has found evidence of stereotypical portrayals which convey and preserve the traditional roles of men as *agentic* and breadwinners and of women as *communal* and caregivers. Therefore the second criterion refers to the activities and roles of female and male characters (criterion 2). Over the last years, further mechanisms were revealed which may increase, decrease or maintain gender (in)equality: the use of gender-fair language and spatial arrangements. Studies on gender-fair language have shown that masculine generics evoke more male associations than gender-fair forms (for example, word pairs). However, gender-fair language was rarely investigated in book analyses. Therefore, a detailed analysis of gender-fair or unfair language was included in the present studies, thus extending the scope of research (criterion 3). Also spatial arrangements had not been considered in earlier studies on children's books. As investigations of spatial arrangements have shown that the positioning of persons on the left or on the right may influence how these persons are perceived, we included this aspect in our Study 2 (criterion 4).

The combination of the four criteria raised another question, namely whether gender depictions vary according to gender connotations of school subjects. As stated at the beginning of this chapter (p. 11), Good et al. (2010) tackled a further topic which was relevant for two studies of the present thesis: the interest in and stereotypicality of school subjects. School subjects such as languages are associated with girls, whereas scientific school subjects tend to be associated with boys (e.g., Colley & Comber, 2003; Hannover & Kessels, 2002). For many years, female underrepresentation in the context of science and technology as well as school subject choices or preferences of girls and boys have been a major concern in academic research (e.g., Athenstaedt & Alfermann, 2011; Eccles, 2011; Hannover & Kessels, 2004; Holstermann & Bögeholz, 2007; Nosek, Banaji & Greenwald, 2002; OECD, 2012). Studies have shown that the stereotypicality of a school subject (e.g., Cvencek, Meltzoff & Greenwald, 2011) as well as its prototypical representatives (e.g., Kessels, 2005) can affect children's and adolescents' choices. Additionally, schoolbooks for mathematics have rarely been examined and books for two school subjects were hardly ever compared. Therefore we included a fifth criterion: the portrayal of characters in books for German and mathematics according to school subject.

Study 3. To investigate gender-fairness in English, we examined the relative frequencies of female and male terms in English reading material in Study 3. Here we applied a different methodology and used an existing database (see Masterson, Stuart, Dixon & Lovejoy, 2010), which provided a sample of 1011 books used by children in England. With the help of this database we examined (1) twenty most frequent words, (2) narrative content, (3) nouns referring to relatives (two and three with respect to criterion 1: frequencies), (4) words ending

in *-man/men*, (5) gender-fair language (criterion 3) (6), role names (refers partly to criterion 2: roles) and additionally we examined (7) fairy-tale figures.

Study 1

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, F., Hannover, B., & Becker, J. (2013). 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*, 3, 77-93. <http://www.gender-zeitschrift.de/>

Study 2

How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German

Moser, F., & Hannover, B. (2013). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*. Advance online publication, DOI <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-013-0204-3>.

Study 3

Are there signs of change in gendered language use in children's early reading material?

Moser, F., & Masterson J. (in press). Are there signs of change in gendered language use in children's early reading material? *Gender and Language*.

<https://www.equinoxpub.com/journals/index.php/GL>

Chapter 3

Social construction of gender-(un)fairness – The individual level

Social construction of gender-(un)fairness – The individual level

The first three studies of the present thesis focused on the level of education and on the question how gender-(un)fairness is constructed in educational material. In contrast to that, the fourth study focuses on the individual, more precisely, on the individual speaker's use of language and on the psychological variables that may influence it. Thus, we now ask which psychological variables can make speakers use gender-fair language and whether gender-fair language is used at all.

As stated in the introduction, language is one means of reducing, maintaining or transmitting culturally shared stereotypes (e.g., Maass & Arcuri, 1996). Studies have shown that listeners and readers have more female associations when gender-fair language is used (see introduction and chapter 3). However, linguistic forms not only influence cognitive representations but can also affect behaviour. For the occupational context, for example, Bem and Bem (1973) showed that sex-biased job advertisements (e.g., job titles ending in *-man*) discouraged women from applying, whereas women were more interested in the same job when the advertisement was written in an unbiased format (see also positive and negative evaluations of candidates, Dayhoff, 1983; ratings of career attractiveness and willingness to refer a friend for the respective occupation, Briere & Lanktree, 1983). Stout and Dasgupta (2011) examined whether gender-exclusive language (generic *he*) was experienced as ostracism. They found that the use of gender-exclusive language during a mock job interview yielded a lower sense of belonging in women, less motivation and less expected identification with the job compared to women exposed to gender-inclusive language. Horvath and Sczesny (2013) investigated whether language forms may influence employment decisions for high status leadership positions. Their study confirmed that male applicants were favoured over females when masculine forms were used although both genders were perceived as equally competent. No such effect occurred for gender-fair forms. Furthermore, Hamilton, Hunter and Stuart-Smith (1992) showed that the pronoun used in jury instructions even had an influence on the jury decision, with masculine generic *he* reducing a woman's chances of winning her claim.

Factors influencing language use may include, for example, attitudes. The issue of attitudes has been investigated in different studies which assessed attitudes towards sexist (gender-unfair) language. Most studies, however, did not examine participants' actual language use they studied how attitudes towards language and sexist beliefs interacted (e.g., Sarrasin, Gabriel and Gygas, 2012), how attitudes towards women, gender, age and context influenced attitudes towards sexist/nonsexist language (e.g., Parks & Robertson, 1998, 2004) or how attitudes interacted with perceived text comprehensibility (e.g., Rothmund & Christmann, 2002).

Outline of Study 4

The fourth study of the present thesis aimed at investigating several psychological variables which might influence language use. From studies on social behaviour we know that attitudes, norms and perceived behavioural control may affect behaviour (e.g., theory of planned behaviour: Ajzen, 1991), for example, choice of leisure activities (e.g., Ajzen & Driver, 1992), eating behaviours (e.g., Conner, Norman & Bell, 2002), drivers' compliance (e.g., Elliot, Armitage & Baughan, 2003), or drug consumption (e.g., Armitage, Conner, Loach & Willets, 1999). While attitudes and language have already been investigated in different studies, norms and perceived behavioural control have not and the question arises whether they are factors that influence language use.

A further aspect which might play a role is habit. Different studies have shown that habits structure everyday life situations. Many behaviours in everyday life are of a habitual type, such as mode of transport or the route one takes to work (Danner, Aarts & de Vries, 2008). Habits are formed when individuals use the same behaviour frequently and especially in a similar context. If a certain behaviour was frequently repeated in certain circumstances in the past, then the respective context features suffice to trigger this behaviour (e.g., Ji & Wood, 2007). Frequent performance in the past may therefore point to habitual patterns in future responses (e.g., for an overview Ouellete & Wood, 1998; Wood & Neal, 2007). Ji and Wood (2007) examined the impact of habit on purchase and consumption behaviour, for example, and found that strong habits even outweighed participants' intentions in future behaviour. Similar results were obtained by Danner, Arts and de Vries (2008) and Wood, Tam and Guerrero Witt (2005).

The aim of the fourth study was to integrate these well-known predictors of behaviour and to examine whether they also influence language use. Knowing which predictors influence language behaviour is useful in planning future studies, concepts or trainings for gender-fair language.

Study 4

Who uses gender-inclusive language? On the importance of practice and intention

Sczesny, S., Moser, F., & Wood, W. (manuscript submitted for publication). Who uses gender-inclusive language? On the importance of practice and intention.

Please contact the author (Franziska Moser) for pdf request.

Chapter 4

General Discussion

General Discussion

The aim of the present thesis was to identify factors contributing to the social construction of gender-(un)fairness. This was done in two ways: first, via investigation of educational material, i.e., schoolbooks for German and mathematics (Studies 1 & 2) as well as English reading material (Study 3), and second, via investigation of language use and the psychological variables influencing language behaviour (Study 4). While the first studies concern the social construction in material produced and provided by institutions, the last study focuses on individual language use and the factors that determine it.

The present chapter provides a brief summary of the studies conducted in the framework of the present thesis. It summarises the most important findings, gives an outline of possible future research and indicates the practical implications of the present results.

Social construction of gender-(un)fairness – Educational material

As outlined in chapter 2, early studies from the 1970s and 1980s revealed an overrepresentation of male characters compared to female ones in children's picture books and schoolbooks (e.g., Dougherty & Engel, 1987; Davis & McDaniel, 1999; Grauel, 1973; McCabe, Fairchild, Grauerholz & Pescosolido 2011; Preinsberger & Weisskircher, 1997). Furthermore, they criticised traditional role allocations for female characters, especially the depiction of women as (house)wives and mothers, because this could present a picture of girls' future lives restricted to these roles (e.g., Bühlmann, 2009; Lindner & Lukesch, 1994; Peterson & Lach, 1990; Scott, 1986; cf. also chapter 2). The much more varied portrayal of men at work and engaged in many different occupations was criticised as well, as it did not convey the idea that women could pursue a variety of occupations (e.g., Barz, 1982; Clark, Guilman, Saucier & Tavaréz, 2003; Diekman & Murnen, 2004; Schau & Scott, 1984; Williams, Vernon, Williams & Malecha, 1987). Although later studies documented more balanced depictions of female and male characters and less traditional role allocations, female and male characters were not treated equally and gender stereotypes still persisted, so that the topic has not become obsolete (e.g., Finsterwald & Ziegler, 2007; Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2000; Lee & Collins, 2008; Yannowitz & Weathers, 2004).

Summary of the Studies

Based on earlier studies (see chapter 2) as well as knowledge on gender development and gender (in)equality, we decided to conduct new research on schoolbooks. Study 1 was concerned with constructing a coding frame, which was used to assess gender depictions, language and spatial arrangements in Study 2. Although coding frames already existed, we

constructed a new one to include insights gained from earlier studies and to include additional factors: gender-fair language and spatial arrangements. This coding frame (Study 1) serves to assess (Study 2): (1) frequencies of female and male characters, both in texts and pictures, (2) their activities, their appearance in the company of ..., the location of all characters and the occupational and parental roles of adults, (3) the use of gender-fair versus traditional linguistic forms, and (4) spatial arrangements of groups and dyads in pictures. Additionally, we intended (5) to compare criteria (1) through (4) according to school subject. To extend our knowledge of gender-(un)fairness in educational material, we conducted an additional study on material in another language: English. To examine the gendered terms appearing in reading material for young children in England, we used a method that differed from the first two studies: corpus analysis.

Study 1: Gender-fairness revisited – Coding frame. Following the theory of content analysis by Mayring (2003), we constructed a coding frame with eight scales (*general codes, secondary literature, gender of characters, activities, gender-composition of groups and dyads, location, language use, spatial arrangement*) to assess the above-mentioned factors in pictures and in texts (see also chapter 2). The coding frame included a category system with the respective scales and a manual (see appendix) explaining how to use the categories of the category system. The category system was developed on the basis of a pre-sample, was then applied to schoolbooks for German and, after minor changes, to schoolbooks for mathematics to see whether the category system was applicable to different school subjects (see also Study 2). The evaluation of intercoder reliability for two books each per school subject revealed good to very good reliability of the scales. Our aim was to provide a coding frame that could also be used by other researchers, by contributors to schoolbooks as well as recipients of texts and pictures interested in gender depictions and language in schoolbooks. Depending on the research question, individual scales can be extracted from the system, for example, the language scale if only gender-fair language is to be examined. On the other hand, it is also possible to extend the coding frame according to research questions, but in doing so economic aspects of coding need to be taken into consideration. The construction of our coding frame and its evaluation have shown that the economy of coding is important in the sense that too many categories in a system can impair the discriminatory power of the categories. A category system which is too comprehensive may not capture the data in an optimal way. An advantage of the present category system is that it can be applied to both pictures and texts. In all, the coding frame provides a useful tool for analysing the gender-fairness of schoolbooks and for identifying changes towards more gender-fairness.

Study 2: How gender-fair are German schoolbooks in the 21st century? Using the coding frame constructed in Study 1, we analysed a random sample of nine books for German

and nine for mathematics for the 1st, 3rd and 5th years of school. The aim of the study was to find out whether depictions of female and male characters were balanced for both school subjects. A list of schoolbooks approved for use in German schools was provided online by an educational server for Germany. The books analysed were issued by the three biggest publishing houses in Germany and were published after the introduction of the gender equity law in Germany (see also Study 1 and 2). A random sample consisting of 10% of all pages of each book was examined. Two research students independently analysed the criteria 1-4 mentioned above for each school subject in pictures and texts. In a first step we recorded titles, authors, editors, and illustrators to obtain an overview over the schoolbooks in our sample. We found that the titles of the schoolbooks either were subject-related (e.g., *Deutschbuch*, German Book) or contained invented names (e.g., *Piri*), only two titles contained masculine personal nouns (e.g., *Mathefreunde*, masc.plur., Maths friends). Additionally, we analysed the literature cited in the books and found that contributors had chosen more texts from male than from female authors. These texts also had significantly more male than female protagonists. Furthermore, results revealed that balanced numbers of female and male characters appeared in the texts and pictures of books for German (criterion 1: frequencies of characters), but not in mathematics books, where male characters predominated. Detailed analyses by year of schooling revealed that, in both school subjects, the number of women decreased particularly in year five. Examining criterion 2 (activities/roles), no obvious gender differences were observed in activities: female and male children as well as adults were shown in a balanced variety of activities (e.g., *active play, food-related activities, mathematics or language activities, talk/speak/communicate*). The analyses of parental and occupational roles, however, documented a gender difference: men were far more frequently described via occupations (e.g., *facility manager, doctor, farmer, blacksmith*) than women, but women outnumbered men in the parental role. No imbalance was found with respect to locations where activities took place (e.g., *inside/outside*). Different from real-life situations (referring to children aged 3 up to about 11; cf. Blakemore, Berenbau, & Liben, 2009), the books presented more mixed-gender groups than same-gender-groups. The linguistic analyses (criterion 3) revealed a frequent use of neutralising forms (e.g., *Person, Kind*, person, child), followed by masculine generics (e.g., *Schüler, Partner*, (male) student, partner) and feminine-masculine word pairs (e.g., *Schülerinnen und Schüler*, female and male students). Collapsing neutralising forms and word pairs into the category of gender-fair language, we found more gender-fair forms in schoolbooks than unfair forms. As for spatial arrangements (criterion 4), there was no significant predominance of male characters positioned to the left of females in dyads and groups. This result, however, needs to be taken with care, as the sample ($N = 84$) of the present study was rather small.

Differences between the two school subjects were only found in the frequencies of female and male characters (criterion 1); other results were similar so that the present data do not indicate systematic differences between feminine/masculine school subjects (e.g., Hannover & Kessels, 2002). The findings of this study both within and between the two school subjects provided evidence that a change towards more gender-balanced depictions has occurred in schoolbooks for German and mathematics. Nevertheless, there is still room for improvement, for example, in the ratio of women compared to men. Although the ratio for children is fairly balanced, the one for adults is not. Furthermore, there is a lack of women presented in occupational roles and a lack of men presented as fathers so that occupational and parental roles should be assigned more evenly (cf. also Anderson & Hamilton, 2005; Flannery Quinn, 2006).

Study 3: Are there signs of change? By means of a corpus analysis we investigated the relative frequencies of gendered terms in English reading material for children aged 5 to 9, using the Children's printed word database (CPWD; Masterson, Stuart, Dixon & Lovejoy, 2010). The question was whether terms referring to male characters were still overrepresented or whether a change towards more balanced frequencies of female and male-related terms had taken place. The database contains 1011 books (storybooks, reading instruction scheme books) selected on the basis of a survey conducted in 2003 in England, Wales and Scotland (for more information see Masterson et al., 2010). To assess terms related to gender, we first compiled lists (for details see chapter 2) of twenty most frequent words, narrative content, nouns referring to relatives, role names, fairy tale figures, words ending in *-man/woman* and gender-neutral language (e.g., words ending on *-person*). The lists were constructed on the basis of earlier studies (e.g., Stuart, Dixon, Masterson & Gray, 2003), studies on the stereotypicality of role names (Gabriel, Gygas, Sarrasin, Garnham & Oakhill, 2008; Kennison & Trofe, 2003), and guidelines for gender-fair language in English (UNESCO, 1999; European Commission, 2008). In all, we found a high preponderance of male pronouns (e.g., *he, his*) and male narrative content (e.g., *boy, man*) compared to pronouns and narrative content referring to female characters (e.g., *she, her, girl, woman*; criterion 1: frequencies of characters). A predominance of female terms was found for *lady/ladies* (vs. *gentleman/gentlemen*), all forms referring to *mothers* (e.g., *mummy, mum* vs. *fathers, dad, daddy*; criterion 2) and *female fairy tale figures* (vs. *male fairy tale figures*). The examination of role names as well revealed a dominance of stereotypically male items (e.g., *astronaut, farmer, explorer*), which were even more numerous than stereotypically neutral nouns (e.g., *cleaner, driver, gardener*). Compared to the findings of earlier investigations (e.g., Carroll, Davies & Richman, 1971; Stuart et al., 2003), our study does not document pronounced differences or changes in the frequencies of pronouns and narrative content. Although our

sample differs from those of Carroll, Davies and Richman (1971) and Stuart, Masterson, Dixon and Gray (2003), it is worth noting that the results for the present sample and those for the sample of the 1970s do not differ considerably. Furthermore, we did not find any instances of gender-fair forms (criterion 3) such as words ending in *-person* instead of *-man/men*, although guidelines for English have existed for more than 30 years (e.g., American Psychological Association, 2009). In sum, our results indicate that terms related to male characters still outnumbered those for female characters. In addition, these terms were more varied than female-related terms. Compared to earlier studies (e.g., Carroll et al., 1971) we found little evidence of change towards gender-fair language in reading materials for children in the UK.

Conclusions and implications for future analyses - Educational material

The three studies of the present thesis were not expected to yield fundamentally new results on gender in schoolbooks. Instead, their aim was to examine whether the situation described in earlier research still applies or has changed. The results of the present studies were meant to inspire further consideration of the topic, to sensitise and to encourage others to conduct research on gender depictions in schoolbooks. In addition, they pointed to further research question for future studies on books and schoolbooks. The findings of these three studies suggest that the examination of gender-(un)fairness in educational material has not been rendered unnecessary by efforts towards gender equality in the educational and occupational context during the past decades and by tendencies towards less restricted gender depictions.

Criterion 1: Frequencies of female and male characters. Compared to earlier studies (e.g. Barz, 1982; Lindner & Lukesch, 1994; Silbermann & Krüger, 1971), the ratio of female and male characters in pictures and texts was more balanced in the German sample of Study 2. Proportions were almost equal for children but not for adults, as adult women were underrepresented (cf. also Bittner, 2012; Finsterwald & Ziegler, 2007). For the English sample, we found a preponderance of terms in texts related to male characters (almost twice as many as female-related terms) in the texts (see Study 3, pronouns and narrative content). These results are in line with other studies investigating English reading material (e.g., Baker & Freebody, 1987; Wharton, 2005; Witt, 1997; for an overview see also Sunderland, 2011).

Concerning frequencies it can be concluded, then, that a change towards more gender-balanced representations seems to have occurred in German schoolbooks, whereas the English material suggests that there is still room for change. We are aware that the English sample is not based on the most recent reading material (survey in 2003; cf. Masterson et al., 2010), but it is well known that the content of reading material remains fairly stable over several years (cf. Jackson & Gee, 2005). However gender-fair material in terms of frequencies

would at least imply that female and male characters are depicted with the same frequency. Analyses of frequencies can help to identify a seemingly superficial but blatant indicator of (in)equality (McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido & Tope, 2011). Future studies should continue to assess the frequencies of female and male characters, either in pictures or texts or both, as a basic information about female and male representation in books.

Criterion 2: Activities, being in the company of ..., location of all characters and occupational or parental roles of adults. The second criterion is fully addressed in Study 2 (pictures and texts) and partly in Study 3 (narrative content, role names). As already outlined above, no obvious differences in activities were found in Study 2. Thus it can be concluded that restrictive, stereotypical allocations of activities have disappeared in our German sample. However, perusing the books we noticed stereotypical situations on other pages than those that were analysed. Also other studies conducted in the present century found stereotypical depictions of female and male characters (e.g., Bittner, 2012; Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, 2000; Markom & Weinhäupl, 2007). Thus Finsterwald and Ziegler (2007) observed a stagnation since the studies conducted in the 1990s, particularly with respect to activities performed by adults. Some studies also documented bigger changes in the portrayal of girls' activities than in those of boys (e.g., Kok & Findlay, 2006; Lee & Collins, 2009).

The analysis of gender compositions in pictures and texts revealed a different picture than is found in reality. Studies on peer choices (cf. Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009; Maccoby, 1990) have shown that children from 3 to 11 years of age have a strong preference for same-gender partners. Schoolbook contributors, however, did not restrict themselves to depicting girls' and boys' groups but showed that both genders can pursue activities together. That mixed-gender groups had the highest frequency is of particular relevance because earlier studies found (e.g., Baker & Freebody, 1987) that boys often appeared as "the adventurous single boy", suggesting that boys more than girls were portrayed as individuals (cf. Sunderland, 2011). Finally, no gender biases were found with respect to locations (see also Lindner & Lukesch, 1994). Earlier studies (e.g., Oskamp, Kaufman & Wolterbeek, 1996; Weitzman, Eifler, Hokada & Ross, 1972) had criticised that girls were often shown inside the house and boys pursuing adventures out of doors, such stereotypical restrictions were not found in the present study. In pictures backgrounds were mostly blank and most texts lacked context information. Accordingly, we can conclude that schoolbook contributors, consciously or unconsciously, avoid stereotypicality by providing little contextual information. These results document a change towards balanced and fair depictions. Even so, future analyses should keep monitoring these issues to check whether and how this development continuous.

Results for criterion 2 might differ when different books are analysed, and they are of special importance in the context of children's gender development of (e.g., Blakemore et al., 2009).

While these results seem to be quite encouraging, the same is not true for findings concerning occupational and parental roles. The examination of occupations in German schoolbooks documented that, as in many earlier studies (e.g., Anderson & Hamilton, 2005; Flannery Quinn, 2006; Hempel, 1994; Lindner & Lukesch, 1994), men were more often portrayed via their occupations than women, whereas women dominated in the role of mothers. This was not only observed in the German sample but also in the word frequency analysis of the English sample, where we found much higher frequencies of terms related to *mother* than *father* and a predominance of stereotypically masculine role nouns over neutral or feminine ones.

In all, these results provide evidence that the distinction of female = caregiver and male = breadwinner still prevails in current educational material. Therefore, examination of our criterion 2 concerning occupational and parental roles seems necessary, because schoolbooks provide children with information about how female and male persons behave or should behave. Already earlier studies (e.g., Diekman and Murnen, 2004; Gooden & Gooden, 2001; Schau & Scott, 1984) concluded that children need to be presented with a wide range of opportunities for their own gender development. Furthermore, the study by Good, Woodzicka and Wingfield (2010), for example, demonstrated that the depiction of positive role models enhanced girls' comprehension in a school subject which was perceived as masculine. The presentation of counter-stereotypical role models (in this case: girls in science and technology) might influence girls' perception of and interest in male-dominated domains in a positive direction. The same applies to boys, who often are equally restricted to certain areas of interest due to culturally shared stereotypes (e.g., Athenstaedt & Alfermann, 2011; Evans & Davies, 2000). The predominant depiction of men at work and in stereotypically male roles may limit boys in the same way as girls can be influenced by depictions of women in traditionally female occupations. Therefore, detailed analyses of roles may also be relevant in future research. Further conclusions concerning roles will be drawn in the following paragraph, which focuses on criterion 3: gender fair language.

Criterion 3: Gender-fair language. A detailed analysis of gender-fair language was rare in earlier research. For the studies of the present thesis, we compiled detailed categories for German (see Study 1) and word lists for English (see Study 3) based on the recommendations in guidelines for gender-fair language. As mentioned in the introduction (p. 6), two strategies of gender-fairness exist in both languages: (1) visibility and (2) neutralisation (cf. Mucchi-Faina, 2005). For German, Study 2 revealed that visibility and

inclusion through gender-fair forms such as word pairs (e.g., *Schülerinnen und Schüler*, female and male students) and neutralising forms (e.g., *Lehrende*, the teaching ones) occurred mostly in combination with each other. Compared to masculine generics, gender-fair forms prevailed. Thus schoolbook contributors seem to have a certain awareness of gender-fairness in language.

For occupational terms, however, the results show that many occupations were referred to in the masculine form. As we know from research comparing gender-fair forms with masculine generics (e.g., Gabriel et al., 2008; Irmen & Rossberg, 2004; Rothmund & Scheele, 2004), masculine forms yield more male associations. This was confirmed in studies both with adults and with children (e.g., Liben, Bigler & Krogh, 2002; Switzer, 1990). Thus, not only are women seldom shown in occupations, but also the masculine form of occupational terms is too frequent in the texts. This is in line with the implications mentioned for criterion 2. When masculine forms of occupational terms are used, then children reading these books will tend to associate male persons. The use of feminine forms (e.g., female engineer), on the other hand, could help to counteract the stereotypicality of traditionally male occupations. Thus Vervecken, Hannover and Wolter (2013) have shown that girls' interest in typically male occupations increases when word pairs are used to refer to these jobs.

Sometimes we found a mixture of gender-fair forms and masculine generics in one and the same text. As this might lead recipients to interpret the masculine form as referring to male persons only (cf. Gabriel & Gygax, 2008), this should definitely be avoided in future (school)books. For the German sample, we additionally analysed the introduction of tasks. The analysis revealed that children were often addressed or referred to in the masculine (e.g., ... *mit deinem Nachbarn* ... with your (male) neighbour). This is not the adequate form for addressing and referring to girls and should therefore be changed to word pairs (e.g., ... *mit deiner Nachbarin/deinem Nachbar*... with your (female/male) neighbour), neutralisation (e.g., ... *zwei Personen rechnen* ... two persons calculate), direct speech (e.g., ... *Du schreibst*, You write) or imperative forms (e.g., *Rechne*, Calculate).

For English, on the other hand, gender-fair forms were not found at all. Checking the English sample for gender-neutral substitutes of terms with *-man* revealed that forms such as *chairperson* or *firefighter* did not occur. Occupational terms which could be changed to a gender-fair form (e.g., *policeman* to *police officer*, *fireman* to *firefighter*) appeared in the male form in the present sample. Overall, there were no instances of terms ending in *-person*. Words ending in *-man/men* predominated, the female counterpart in *-woman* was found only once.

The results of both studies suggest that gender-fair language is a topic which should be included when analysing books. This regards especially occupational terms, which not only influence perceptions of who can and should do the respective jobs (e.g., Liben et al., 2002) but also of self-efficacy (e.g., Chatard, Guimond & Martinot, 2005) and success (e.g., Vervecken, Hannover & Wolter 2013).

Criterion 4: Spatial arrangements of groups and dyads and order of linguistic elements. The analysis of spatial arrangements in Study 2 (cf. chapter 2) revealed that male characters did not appear significantly more often on the left side of a picture than female characters when groups or dyads were presented (e.g., Maass, Suitner, Favaretto & Cignacchi, 2009). It should be noted, however, that our sample may have been too small to yield reliable results on spatial arrangements in pictures. Further data would be needed to provide a more precise idea of how gender is depicted in pictures with regard to left/right positions. To compile a higher number of pictures, all of the pictures in a sample of books could be analysed or, if only a random selection of pictures per book were to be examined, the number of books could be increased.

The same conclusion can be drawn for the linguistic aspect in Study 2. Our sample was too small to reflect patterns of order in reliable manner. Thus more data would be needed for this research question as well. This could be achieved, for example, by analysing all examples of word pairs (e.g., *Schülerinnen und Schüler* (female and male) students) and of dyads (e.g., Tino and Tina, mother and father). Furthermore, special attention should be paid to graphs (in our sample there was only one; e.g., Hegarty & Buechel, 2006). For this analysis as well a random sample would be too small so that the entire book would have to be included. In any case, both of these analyses require larger samples in order to provide reliable results.

Criterion 5: Gender representations according to school subject. Criterion 5 again concerns only Study 2. In all, we did not find marked differences between the two school subjects but rather similarities. In sum there were more male characters than females in mathematics books whereas the results for books for German revealed a particular dominance of men compared to women (year 5). With respect to activities, locations, and group compositions, results for both school subjects were similar; books for the two school subjects were not stereotyped in the way that might be expected (e.g., Hannover & Kessels, 2002). With regard to language as well, we failed to find differences according to school subject.

As we have seen in the overview of earlier research, the majority of analyses dealt with readers and did not include books from different school subjects. Therefore it would be

worthwhile to examine a broader range of school subjects, particularly the STEM-subjects (science, technology, engineering and mathematics), which have largely been disregarded although they still constitute a masculine domain (e.g., Stout, Dasgupta, Hunsinger & McManus, 2011). When these subjects are analysed with respect to gender, it might make sense to include all the pages of a book instead of analysing a random sample of pages. See also next paragraph.

Outlook and general implications

In addition to the conclusions and implications regarding our research criteria (see above), further, more general conclusions can be drawn from the present research.

Include additional years of schooling. In our investigations we focused on books for children in an age group where rigid stereotypical beliefs are on the point of becoming more flexible (Trautner, Ruble, Cyphers, Kirsten, Behrendt & Hartmann, 2005); future research could and should examine books for secondary school. As the summary of previous studies has shown, the age group chosen in our study has been analysed extensively because of its importance in the development of gender conceptions (e.g., Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Our studies have revealed that investigating this phase is still of importance. Studies on books for adolescents or undergraduates, on the other hand, are rare (e.g., Campell & Schram, 1995; Demes, 1984; Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, 2000; Yanowitz & Weathers, 2004) and more need to be conducted. Especially the topic of occupations would be of interest in higher years of schooling because adolescents are faced with the question which occupations they could choose for their future lives. In this context, it is of particular interest how occupations are depicted, whether differences between women and men become more conspicuous, whether stereotypical portraits prevail or if there are counter-stereotypical ones. Furthermore as language becomes more complex in books for secondary school, a detailed analysis should assess whether gender-fair language is also used when texts become longer and more sophisticated.

Random sample, event sampling or prototype analysis? As already mentioned in Study 1, different researchers used different methods of sampling for their analyses of books. Some examined texts only (e.g., Baker & Freebody, 1987; Evans & Davies, 2000; Zumbühl, 1982), others pictures only (e.g., Crabb & Bielawski, 1994; Finsterwald & Ziegler, 2007), some both (e.g., Lindner & Lukesch, 1994; Preinsberger & Weisskircher, 1997) and yet others exclusively analysed depictions which included gender (e.g., Glötzner, 1982; Brehmer, 1982). We decided to analyse a random sample of pages in Study 2, both pictures and texts, and used a database containing texts of early reading material in Study 3 (for further methodological issues see also below). It seems that a single sampling method which covers all requirements does not exist; instead, the method of sampling always depends on the research question. All

sampling methods raise the question of generalizability. Both samples of our studies yielded reliable data. For future research using random samples it might make sense to include a higher percentage of pages, in order to obtain more reliable data for some of the research questions (e.g., linguistic order). It should also be kept in mind that pictures play a dominant role during the first years of schooling, whereas texts become more prevalent in later years. As mentioned above, 10% of the pages provided too small a sample to analyse spatial arrangements and linguistic order. Therefore, research focusing on these criteria might profit from event sampling or from limiting the analysis to one or the other of these aspects and including a higher percentage of the pages. For researchers specifically interested in roles, it might make sense to analyse all the characters (prototypes) in a book which perform the roles of interest (e.g., all women and their parental/occupational roles). And as mentioned above, the school subject concerned may be crucial when deciding on a sampling method. In our mathematics books, the contents became more technical with higher years of schooling, so that purely random sampling might lead to an exclusion of pages with gender depictions. For books with more technical content it might therefore make more sense to analyse gender-related events or important prototypes of persons/roles.

Additional scales. The difficulty in constructing a coding frame is to limit the number of criteria, so that the coding will not become boundless in the end. The experience with our coding system suggests that additional scales should be only included if they provide more information about gender-fairness. One thing which might be of interest is traits. Based on the knowledge gained from reviewing earlier studies we found that the roles and characteristics of girls have changed in schoolbooks. For instance, girls are not only playing with dolls in today's books, they also ride bicycles, play football and show more masculine traits. And what about boys? Several studies which focused on the role of boys (e.g., Evans & Davies, 2000; Wharton, 2005; see chapter 2), observed a change of traits in females but not in males. Male characters were largely limited to the well-known masculine traits and, as Wharton (2005) mentioned, were often shown as incapable. We did not investigate traits in the present research, but in view of the studies dealing with masculinity it seems worthwhile to pursue this question in future studies. Traits can be assessed either via active coding or with a list of traits. Some studies, such as, for example, Evans and Davies (2000) proceeded from the Bem Sex Role Inventory (Bem, 1981) to develop their instruments for analysing masculinity and femininity in stories.

Examining how children and adults perceive gender depictions. A wealth of studies has investigated gender depictions in schoolbooks, but few have investigated the influences these depictions have on children. Studies have shown that children's thinking became less stereotypical after exposure to gender-fair material (e.g., Karniol & Gal-Disegni,

2009; Trepanier-Street & Romatowski, 1999). But few studies have investigated (e.g., Frawley, 2008) how current schoolbooks are perceived by children and adults. Therefore it would be of interest to examine how children perceive gendered depictions in currently used schoolbooks. It would also be interesting to learn what teachers and contributors to schoolbooks think about our results and those of other schoolbook studies and what attitudes they have towards the contents of schoolbooks.

With a view of spatial arrangements it could be investigated whether illustrators of schoolbooks hold stereotypical beliefs and whether such beliefs correlate with the tendency to position male characters to the left of females in pictures. Research on spatial arrangements could be further extended to include effects on children's perception of agency and communion regarding the characters presented on the relevant pictures.

Implications for practice

A question which often turned up during the analyses was: What would a gender-fair book look like?

The implications for frequencies and language were already mentioned above and count also for practical implications: balanced frequencies and gender-fair language through in the whole books.

Activities, roles, and traits. It seems that the portrayal and distribution activities and roles can still be improved. Although we did not find fundamental differences in the activities of female and male characters in our German sample, the English sample contained many stereotypically male role nouns and almost no female role nouns. The few stereotypically female nouns that occurred were related to caregiving (see chapter 2, Study 3). In designing a gender-fair schoolbook, the respective roles and characteristics should be chosen carefully to reduce gender stereotypes, even if this is a laborious task. The aim would not be to completely reverse the roles of female and male characters but to show them in realistic situations such as, for example, working women or fathers minding their children or cooking a meal. The inclusion of counter-stereotypical depictions is essential for the reduction of stereotypical beliefs (e.g., Trepanier-Street & Romatowski, 1999). But it is also important to consider that children are not only exposed to schoolbooks. As Bem (1983) argued, for example, one way to counteract gender schematicity is to inform children about sex differences in such a way that they are able to identify sexism when they encounter it (see also Diekman & Murnen, 2004). To reverse the roles by showing only women at work and men at home would be unrealistic and would probably not be taken seriously. Instead, a gender-fair book would refer to the conditions prevalent in reality and would include stereotypical as well as non-stereotypical depictions. Counter-stereotypical portrayals can

help to question existing patterns and stereotypical portrayals can be used to discuss and explain existing role models. Sensitisation for gender-fairness should be the aim to strive for. This can be supported by teachers and parents (see next paragraph).

Teachers and parents. Concerning teachers and parents I would like to refer to Sadker, Sadker and Zittleman (2009), who proposed seven measures for teaching children to become critical readers: (1) invisibility, i.e., discuss people who are not included in schoolbooks (gender, race, gays, lesbians etc.), (2) stereotyping, i.e., discuss rigid roles and traits, (3) imbalance and selectivity, i.e., discuss complex issues which are presented in a simplified manner (e.g., one group always presented in the same situation), (4) discuss (un)realistic depictions, (5) fragmentation, i.e., discuss special sections devoted to gender topics (e.g., ten female achievers in science, there will definitely be more), (6) discuss linguistic biases, and (7) discuss superficial equality i.e., not only show female scientists, also discuss their contributions to science. However, to apply this approach, teachers and parents must be gender-fair in their own thinking. Gender-fairness in schoolbooks should be also included in teacher training. As the attitudes and beliefs of teachers and parents play a crucial role in this context, it would be useful to assess their attitudes and beliefs first and then train them accordingly. In this way, not only children would become critical readers but adults as well.

Additionally, schoolbooks could formulate tasks that invite students and teachers to discuss the depictions in schoolbooks (cf. also Markom & Weinhäupl, 2007). Persons interested in the topic could, for example, use the coding frame of the present thesis (in a shorter and simplified version).

The approaches mentioned here could also be used by contributors to schoolbooks and undergraduates who intend to become teachers.

Limitations on methodological Issues

Regarding the methods used in our studies, it can be concluded that both approaches yielded relevant results on gender-fairness according to their possibilities. However, while the first method (content analysis with the help of a category system; Mayring, 2003) can be applied to pictures also, the second one (search of a database) cannot. What is important for the method of content analysis is that time is a major factor here. The more scales and categories are included in a frame, the more time-consuming the examination of books will become. An advantage of the construction of a coding frame is that it can be adapted to the topics of interest and that it can be extended or reduced. Furthermore, the coding frame used for the present thesis can also be applied to other books or to a broader range of school

subjects. Extending the investigation to secondary school and above was not intended in the present research, but the coding frame provides this possibility (see also Study 1).

The scale that was most difficult to construct for our coding frame was the scale of activities. Here, intercoder reliability was lowest in the present analyses. The reason may be that the range of activities mentioned in schoolbooks is quite large and that it is difficult to restrict them to a finite list. It is also difficult for coders to classify activities according to the scale. Therefore, it might be an option for future studies to assess activities via active coding, so that only those activities are coded which actually appear in the books, as was done with occupations and roles in Study 2. For this form of content analysis, researchers need to be well-trained and examples have to be provided. The training of coders is an important issue that requires further consideration. Although a coding manual was provided for our studies, coders had to be trained in using a programme (in our study Maxqda; VERBI, 2010) for their assessment and in understanding the categories. Problems of coding had to be discussed in order to achieve good results. With respect to the programme used in Study 2, it can be concluded that a special programme for text and/or picture analysis can indeed facilitate the coding procedure and the evaluation. However our programme did not provide the possibility of detailed evaluation, for example, cross tabs for comparisons. This was due to the use of PDF files; our programme would have been more suitable for Word documents than for PDFs and for texts than for pictures. But it was the only programme that was available for our analysis. After coding, we transferred each individual code to SPSS (see appendix), which was an advantage for detailed analyses of the individual characters. For future research, however, it might be a possibility to enter the codings directly in SPSS or Excel and to mark the respective characters in the PDF file.

In Study 3 methodological possibilities were more restricted because (1) the database already existed, so that it was impossible to include additional data, (2) it was impossible to search for compound words or sentences (e.g., *he and her, ballet dancer*), (3) pictures were not included in the corpus and (4) concordancing of words was not provided (e.g., *nurse and she*; cf. Macalister, 2011). As the database had been constructed to provide stimuli for experimental work investigating the literacy acquisition of children (see also Masterson et al., 2010; chapter 2 Study 3), its main purpose was not the analysis of gender-related terms (e.g., Baker, 2010). However, a corpus of this type has the advantage that a large amount of material can be analysed. For corpus analyses in general, the respective software and the processes required to assemble and analyse the corpus need to be taken into consideration. Furthermore, software used to investigate gender-related topics should be able to include concordancing and compound words (see for example Macalister, 2011).

Social construction of gender-(un)fairness – Individual language use

The fourth study changed the focus from published material to individuals' use of language and to the psychological variables which may influence this use. Studies comparing masculine generics with gender-fair language forms have shown that the latter contribute to a reduction of gender stereotyping and to a higher visibility of females (for an overview see Stahlberg, Braun, Irmen & Sczesny, 2007). Furthermore, gender-fair language was also found to affect behaviour (e.g., job applications: Bem & Bem, 1973; hiring decisions: Horvath & Sczesny, 2013).

Summary of Study 4. The study consisted of three experiments which investigated psychological variables and individual language use. Drawing on theoretical approaches to explaining behaviour (e.g., Ajzen, 1991; Ouellette & Wood, 1998; Wood, Tam & Guerrero, 2005), we examined which factors prompted speakers to use gender-fair language. In the first experiment we investigated whether the direct effects of attitudes, subjective norms, perceived behavioural control and two aspects of habit (frequency of past behaviour, experienced automaticity) predicted the actual use of gender-(un)fair forms. It turned out that attitudes toward gender-fair language and frequency of past behaviour were significant predictors of language use. In a second experiment (two times of measurement) we investigated the same variables as in Experiment 1, but additionally included the intention to use gender-fair language. Furthermore we revised the questionnaire and provided more items for the respective variables (e.g., Self-reported habit index, Verplanken & Orbell, 2003). Moreover, we examined whether the interplay of intention and habit strength predicted use of gender-fair language. We found that attitudes, norms and perceived behavioural control predicted the intention to use gender-fair language. Furthermore, intention and frequency of past behaviour predicted the use of gender-fair language. Experienced automaticity, the interaction terms of intention and frequency of past behaviour as well as intention and experienced automaticity did not predict individuals' use of gender-fair forms. Therefore we conducted a third experiment to investigate the interplay of intention, frequency of past behaviour and experienced automaticity with a different form of measurement. We examined whether in using gender-fair language participants followed their habits or their intentions; for this purpose we investigated language use with and without time pressure. Frequency of past behaviour was found to be a significant predictor for language use in both conditions, intention was not. The interaction of these two predictors was significant for both conditions. The analysis of experienced automaticity revealed that only intention was a significant predictor for language use, the interaction between the two variables did not yield a significant prediction.

Conclusions and implications for future research and practice

The three experiments provided first insights into speakers' actual use of gender-fair language and the variables that predict it. Our findings document that, although guidelines for gender-fair language have existed for many years (e.g., Braun, 2000), speakers in Germany and Switzerland still use masculine generics to a considerable extent. In sum, attitude towards gender-fair language was a relevant predictor for its use (Experiment 1) and for the intention to use it (Experiments 2 & 3). Additionally, norms and perceived behavioural control predicted the intention to use gender-fair language to a significant extent (Experiment 2). The intention to use gender-fair language as well as frequency of past behaviour were significant predictors for the use of gender-fair language (Experiments 2 and 3). In all, this study identified crucial factors for the use of gender-fair language: attitudes, intention and frequency of past behaviour. This indicates that practicing and exercises could be promising approaches in future trainings and promotion strategies.

Implications for future research and practice. One implication for future research could be that it is important to examine the context in which speakers use gender-fair forms or masculine generics. Language is used in many different situations: talking/writing to friends, writing official documents, etc. Although our cloze tasks referred to different contexts (e.g., citizens, students, friends), this variation did not provoke different patterns of language use. Therefore contexts should be made more salient, for example, by asking participants to write either to a friend or an official institution (cf. Rubin, Greene & Schneider, 1994). As outlined above, place, time and situation should be taken into account more systematically (cf. Danner, Aarts & de Vries, 2008). Furthermore, we examined two habit constructs in our study: past behaviour and experienced automaticity. While the former triggered more use of gender-fair language, the latter did not. Thus, there seems to be a difference between "I used it in the past" and "It is my habit to use it". For our participants use of gender-fair language has apparently not yet become a habit (i.e., gender-fair language became habitual due to frequent use in the past). Our study may be limited, however, in that we assessed experienced automaticity with a questionnaire. It may have been difficult for our participants to describe their language use in terms of "... I do not need to think about doing it". As language is a type of behaviour that differs from, e.g., recycling or choice of travel mode, it may be more difficult to capture with a scale from one to seven. Therefore habitual use could rather be examined, for example, via implicit measures (e.g., Banaji & Greenwald, 1995; for an overview see e.g., Fazio & Olson, 2003). Additionally, it would be helpful to compare different groups of speakers: speakers who use gender-fair language regularly compared to speakers who use gender-fair language occasionally and to speakers who do not use it at all. By analysing these

groups, it would be possible to identify potentially different predictors influencing language use. Insights into differences between the groups and into different influencing factors could be useful in developing practical measures such as trainings for gender-fair language.

What is still lacking is knowledge about what prevents speakers from using gender-fair language. Although our studies have shown that attitude is a relevant factor, although much is known about the impact of gender-fair forms on cognitive representations and although guidelines for gender-fair language exist, masculine generics still prevail. One of the central arguments against gender-fair language is that it impairs the quality of texts and impedes cognitive processing. However there is empirical evidence that this is not the case: text quality (Rothmund & Chrismann, 2002) and cognitive processing were not impeded (Braun, Oelkers, Rogalski, Bosak & Sczesny, 2007). More than 30 years ago, Blaubergs (1980) summarised arguments against gender-fair language, e.g., language is a trivial concern, freedom of speech, sexist language is not sexist, or change is too difficult. Parks & Robertson (1998) extended the list by adding two other arguments: tradition and lack of understanding. The arguments mentioned by Parks & Robertson (1998) seem to be relevant also for Study 4. As we know from a few schoolbook studies (e.g., Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, 2000; Lindner & Lukesch, 1994; Preinsberger & Weisskircher, 1997), gender-fair language was rather neglected in earlier schoolbooks. Therefore, our participants (who grew up using older schoolbooks) may have been accustomed to masculine generics, which is in line with the argument of traditional use. Therefore it could be of interest whether children using the current schoolbooks (which, in our sample, contained more gender-fair forms) will use more gender-fair language when they are grown up, because they acquired and (hopefully) adopted gender-fair language.

A topic which could be studied in future research is trainings for gender-fair language, which, to my knowledge, have hardly ever been investigated. A first study was conducted by McMinn, Troyer, Hannum and Foster (1991), who attempted to teach non-sexist language to college students. They found that a 20-minute presentation did not affect the language use of their participants. An interesting aspect they observed was that the context (college professor vs. business executive vs. nurse) made a difference: While no changes occurred in the context of business executive and nurse, an increase of non-sexist language was observed in the context of college professor. This may be due to the fact that participants are more familiar with this domain than the other two. Thus they may rely more strongly on stereotypical (hence, sexist) language in the context of business executive (*he*) and nurse (*she*). This is in line with the implications of context mentioned at the beginning of this paragraph.

The aspect “lack of understanding” also emerged in our Study 4. Here, participants' attitudes and intentions were fairly positive, but they used masculine generics - perhaps

because they had no clear conception of what gender-fair language is. We cannot answer this question, but it could be of interest for future studies to examine, for example, speakers' knowledge about gender-fair language. McMinn, Williams and McMinn (1994) designed an instrument measuring the recognition of sexist language, the Gender-Specific Language Scale. But as this strand of research has not been developed further, as far as we know, no additional instruments were created and further studies on the recognition of sexist language are lacking.

Methodological limitations Study 4

All experiments in Study 4 were conducted online with Unipark. Although online surveys have many advantages (e.g., heterogeneous samples, diversity of participants is high, distribution via mailing lists, social networks, communities) there are also limitations. (1) In an online survey, the context where participants complete the questionnaire cannot be monitored, the context is therefore not standardised. Furthermore, (2) we have no control over distractions or interruptions. There is no way of knowing whether participants, for example, listened to music while filling in the questionnaire or were distracted by surfing on the internet, etc. However, participants not really interested in the survey will probably drop out at some point in time. Time is another aspect which needs to be taken into consideration: (3) The time participants need to fill in the questionnaire can vary considerably and the precision with which they do so cannot be assessed (faster completion of the questionnaire may correspond to less precision, slower completion to more precision). This limitation can partly be counteracted with the help of time stamps; Unipark, for example, records the duration of participants' completion of the questionnaire. In our experiments, especially Experiment 3, where we assessed language use under time pressure, we had to exclude participants who had opened the survey for several hours (cf. also Birnbaum, 2004). But in spite of these limitations online studies are worth conducting, as they provide access to highly diverse samples of participants.

As already mentioned above, a further limitation of our experiments concerned the investigation of habit. The Self Reported Habit Index (SRHI, Verplanken & Orbell, 2003) seems to be an adequate measure to investigate everyday or weekly habits (e.g., recycling, consumption habits), however, to examine a complex behaviour such as language it might be not sufficient. It should be examined, therefore, whether methods other than a questionnaire could yield more reliable data on the factors influencing the language use of participants.

General conclusion

Taken together, the present research provides insights into (1) the gender-fairness of educational materials and (2) individuals' use of gender-fair language. Both aspects can be regarded as two ways of promoting gender equality and reducing gender stereotypes via communication. The present research identified several aspects of the social construction of gender-(un)fairness. Concerning the research questions formulated at the beginning of this thesis, it can be concluded that (1) schoolbooks in Germany have become more gender-fair in the 21st century compared to past decades. (2) With respect to language, schoolbooks in Germany turned out to be on the way to gender-fairness, whereas children's reading material in England could still be improved. As for research question (3), our experiments provided insights into the actual language use of individuals, where we found a high frequency of masculine generics. This implies that a lot of work remains to be done. The identified predictors which were found to influence the use of gender-fair language (attitudes, intentions and frequency of past behaviour) should be taken into consideration when developing future strategies for language change. Finally, the most important conclusion seems to be that all these aspects and findings are interrelated. Gender-fair books can help to reduce gender stereotyping and to promote gender-fair language; this, in turn, may bring forth competent language users and critical readers with an advanced awareness of gender issues. Furthermore, information, trainings and support for gender-fair language may contribute to increasing the frequency of gender-fair expressions until they become habitualised and help counteracting gender stereotypes.

References

- Abele, A. (2003). The dynamics of masculine-agentive and feminine-communal traits: Findings from a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 768-776.
- Adams, M., Walker, C., & O'Connell, P. (2011). Invisible or involved fathers? A content analysis of representations of parenting in young children's picture books in the UK. *Sex Roles, 65*, 259-270.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211.
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research, 24*, 207-224.
- American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association, supplemental material, sixth edition*. Retrieved from <http://www.apastyle.org/manual/supplement/index.aspx>.
- Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: the invisible father. *Sex Roles, 52*, 145-150.
- Armitage, C. J., Conner, M., Loach, J., & Willetts, D. (1999). Different perceptions of control: Applying an extended theory of planned behavior to legal and illegal drug use. *Basic and Applied Social Psychology, 21*, 301-316.
- Arndt, S., & Hornscheidt, A. (2004). *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk [Africa and the German language. A critical reference book]*. Münster: Unrast.
- Ashby, M. S., & Wittmaier, B. C. (1978). Attitudes changes in children after exposure to stories about women in traditional and nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology, 70*, 945-945.
- Athenstaedt, A., & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung [Gender roles and their consequences. A social psychological consideration]*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Baker, P. (2010) Will Ms ever be as frequent as Mr? A corpus-based comparison of gendered terms across four diachronic corpora of British English. *Gender and Language, 4.1*, 125-149.
- Baker, C. D., & Freebody, P. (1987). 'Constituting the child' in beginning school reading books. *British Journal of Sociology of Education, 8*, 55-76.
- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (1995). Implicit gender stereotyping in judgements of fame. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 181-198.

- Banaji, M., & Hardin, C., (1996). Automatic stereotyping. *Psychological Science*, 7, 136-141.
- Barz, M. (1982). Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? [Equal opportunities in readers for primary school?] In I. Brehmer (Ed.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* [Sexism at school. The hidden curriculum of women's discrimination] (pp. 103-114). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Journal of Women in Culture and Society*, 8, 598-616.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L., & Bem, D. L. (1973). Does sex-biased job advertising „aid and abet“ sex discrimination? *Journal of Applied Social Psychology*, 3, 6-18.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication*. New York: Hafner.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1990). The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing. *Child Development*, 61, 1440-1452.
- Birnbaum, M. H. (2004). Human research and data collection via the internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-32.
- Bittner, M. (2012). Geschlechterkonstruktion und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern [The construction of gender and the depiction of lesbians, gays, bisexuals, trans* and inter* (LSBTI) in schoolbooks]. Frankfurt: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender development*. New York, London: Psychology Press.
- Blaubergs, M. S. (1978). Changing the sexist language: The theory behind praxis. *Psychology of Women Quarterly*, 2, 244-261.
- Blaubergs, M. S. (1980). An analysis of classic arguments against changing sexist language. *Women's Studies International Quarterly*, 3, 135-147.
- Blossfeld, H., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M., & Wössmann, L. (2009). *Aktionsrat Bildung. Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem* [Action Committee Education. Gender differences in the educational system]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolzendahl, C. I., & Myers, D. J. (2004). Feminist attitudes and support for gender equality: Opinion change in women and men, 1974-1988. *Social Forces*, 83, 759-790.

- Bordelon, K. W. (1985). Sexism in reading material. *The Reading Teacher*, 38, 792-797.
- Boroditsky, L. (2009). How does language shape the way we think? In M. Brockman (Ed.) *What's next? Dispatches on the future of science* (pp. 117-129). New York: Vintage Books.
- Boroditsky, L., Schmidt, L. A., & Philipps W. (2003) Sex, syntax, and semantics. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and cognition* (pp. 61-79). Cambridge: MIT.
- Braun, F. (2000). *Mehr Frauen in die Sprache. Leitfaden zur geschlechtergerechten Formulierung*. [More women into language. Guideline for gender-fair formulation]. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein. [Ministry of Law, Youth, and Family of the Federal State of Schleswig-Holstein]. Retrieved from <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-frauen/sprache.pdf?start&ts=1188881015&file=sprache.pdf>.
- Braun, F., Oelkers, S., Rogalski, K., Bosak, J., & Sczesny, S. (2007). "Aus Gründen der Verständlichkeit ...": Der Einfluss generisch maskuliner und alternativer Personenbezeichnungen auf die kognitive Verarbeitung von Texten. [„For reasons of intelligibility ...“]. How masculine generics and alternative forms affect the cognitive processing of text]. *Psychologische Rundschau*, 58, 183-189.
- Braun, F., Sczesny, S., & Stahlberg, D. (2005). Cognitive effects of masculine generics in German: An overview of empirical findings, *Communications*, 30, 1-21.
- Brehmer, I. (1982). Lehrerinnenbilder [Images of female teachers]. In I. Brehmer (Ed.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* [Sexism at school. The hidden curriculum of women's discrimination] (pp. 85-93). Weinheim & Basel: Beltz.
- Briere, J., & Lanktree, C. (1983). Sex-role related effects of sex bias in language. *Sex Roles*, 9, 625-632.
- Britton, G. E., & Lumpkin, M. C. (1977). For sale: subliminal bias in textbooks. *The Reading Teacher*, 31, 40-45.
- Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Male and female characters in illustrated children's books or How children's literature contributes to the construction of gender. *Population*, 57, 237-267.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337.
- Bühlmann, M. (2009). Geschlechterrollenstereotype in Lesebüchern. Eine quantitative Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten aus drei Generationen von Schweizer Lesebüchern.

- [Gender stereotypes in textbooks. A quantitative content analysis of three generations of Swiss schoolbooks]. *Swiss Journal of Sociology*, 35, 593-619.
- Bussmann, H., & Hellinger, M. (2003). Engendering female visibility in German. In M. Hellinger & H. Bussmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men. Volume 3* (pp. 141-174). Amsterdam: Benjamins.
- Campbell, R., & Schram, P. J. (1995). Feminist research methods. A content analysis of psychology and social science textbooks. *Psychology of Women Quarterly*, 19, 85-106.
- Carnaghi, A., Maass, A., Gresta, S., Bianchi, M., Cadinu, M., & Arcuri, L. (2008). Nomina sunt omnia : On the inductive potential of nouns and adjectives in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 838-859.
- Carroll, J. B., Davies, P., & Richman, B. (1971). *The American Heritage Word Frequency Book*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ceci, S. J., Williams, W. M., & Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135, 218-261.
- Cejka, M. A., & Eagly, A. H. (1999). Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 413-423.
- Chatard, A., Guimond, S., & Martinot, D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? *L'Année Psychologique*, 105, 249-272.
- Chatterjee, A. (2011). Directional asymmetries in cognition: What is left to write about? In T. W. Schubert & A. Maass (Eds.), *Spatial dimensions of social thought* (pp. 189-210). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Chatterjee, A. (2002). Portrait profiles and the notion of agency. *Empirical Studies of the Arts*, 20, 33-41.
- Chatterjee, A., Maher, L. M., Gonzalez-Rothi, L. J., & Heilman, K. M. (1995). Asyntactic thematic role assignment: the use of temporal-spatial strategy. *Brain and Language*, 49, 125-139.
- Chatterjee, A., Maher, L. M., & Heilman, K. M. (1995). Spatial characteristics of thematic role representation. *Neuropsychologia*, 33, 643-648.
- Chen, J., & Su, J. (2011). Differential sensitivity to gender of a person by English and Chinese speakers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 40, 195-203.
- Cherney, I. D. (2005). Children's and adult's recall of sex-stereotyped toy pictures : Effects of presentation and memory task. *Infant and Child Development*, 14, 11-27.

- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology, 4th edition* (pp. 151-192). Boston: McGraw-Hill.
- Clark, R., Guilmain, J., Saucier, P. K., & Tavaréz, J. (2003). Two steps forward, one step back: The presence of female characters and gender stereotyping in award-winning picture books between the 1930s and the 1960s. *Sex Roles, 49*, 439-449.
- Clark, R., Lennon, R., & Morris, L. (1993). Of Caldecotts and Kings : Gendered images in recent American children's books by black and non-black illustrators. *Gender and Society, 7*, 227-245.
- Colley, A., & Comber, C. (2003). Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: What has changed? *Educational Research, 45*, 155-165.
- Conner, M., Norman, P., & Bell, R. (2002). The theory of planned behavior and healthy eating. *Health Psychology, 21*, 194-201.
- Crabb, P. B., & Bielawski, D. (1994). The social representation of material culture and gender in children's books. *Sex Roles, 30*, 69-79.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development, 82*, 766-779.
- Danner, U. N., Aarts, H., & de Vries, N. K. (2008). Habit vs. intention in the prediction of future behaviour: The role of frequency, context stability and mental accessibility of past behaviour. *British Journal of Social Psychology, 47*, 245-265.
- Davis, A. J. (1984). Sex-differentiated behaviours in non-sexist picture books. *Sex Roles, 11*, 1-16.
- Davis, A. P., & McDaniel, T. R. (1999). You've come a long way, baby - or have you? Research evaluating gender portrayal in recent Caldecott-winning books. *The Reading Teacher, 52*, 532-536.
- Dayhoff, S. A. (1983). Sexist language and person perception: Evaluation of candidates from newspaper articles. *Sex Roles, 9*, 527-539.
- Demes, B. (1984). Geschlechtsrollendarstellung in Biologieschulbüchern der Sekundarstufen I & II. [Portrayal of gender roles in biology books for secondary class levels I & II]. In I. Brehmer & U. Enders-Dragässer (Eds.), *Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule*. [School is alive - women set school in motion] (pp. 213-224). München: DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Diekmann, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychological Bulletin, 26*, 1171-1188.

- Diekman, A. B., & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles, 50*, 373-385.
- Dobel, C., Diesendruck, G., & Bölte, J. (2007). How writing system and age influence spatial representations of actions. *Psychological Science, 18*, 487-491.
- Dougherty, W. H., & Engel, R. E. (1987). An 80s look for sex equality in Cadlecott winners and Honor books. *The Reading Teacher, 40*, 394-398.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*, 573-598.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 735-754.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekman, A.B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: a current appraisal. In E. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-175). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 195-201.
- Elbracht, M., & Mosler, I. (1972). *Femina non est homo? Zum Frauenbild in Grund- und Hauptschullesebüchern. [Femina non est homo? Images of women in elementary schoolbooks].* In P. Braun (Ed.), *Neue Lesebücher - Analyse und Kritik. [New readers - analysis and critique]* (pp. 82-96). Düsseldorf: Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH.
- Elliot, M. A., Armitage, C. J., & Baughan, C. J. (2003). Drivers' compliance with speed limits: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Applied Psychology, 88*, 964-972.
- European Commission (2008). *Gender-neutral language in the European Parliament*. Retrieved from [http://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).
- Evans, L., & Davies, K. (2000). No sissy boys her: A content analyses of the representation of masculinity in elementary school reading books. *Sex Roles, 41*, 255-270.
- Fagard, J., & Dahmen, R. (2003). The effects of reading-writing direction on the asymmetrie of space perception and directional tendencies: A comparison between French and Tunisian children. *Laterality, 8*, 39-52.
- Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1993). Gender-role development in young children: From discrimination to labeling. *Developmental Review, 13*, 205-224.

- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology, 54*, 297-327.
- Fichera, U. (1996). *Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisse. Bestandesaufnahme und Sekundäranalyse*. [The discussion on schoolbooks in the FRG - Contributions on the rearrangement of gender relations. State of the art and secondary analysis]. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Fiedler, K. (2008). Language. A toolbox for sharing and influencing social reality. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 38-47.
- Fiedler, K., & Bless, H. (2002). Soziale Kognition [Social cognition]. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie - Eine Einführung* [Social psychology - An introduction] (pp. 125-163). Berlin: Springer Verlag.
- Fiedler, K., & Schmid, J. (2004). How language contributes to persistence of stereotypes as well as other, more general, intergroup issues. In M. B. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Social cognition* (pp. 321-340). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Finsterwald, M., & Ziegler, A. (2007). Geschlechtsrollenstereotype in Schulbuchabbildungen der Grundschule. [Gender role stereotypes in schoolbook illustrations for elementary school]. In P. Ludwig & H. Ludwig (Eds.), *Erwartungen in Himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* [Expectations in baby-blue and pink. Effects, determinants, and consequences of gender differences at school] (pp. 117-141). Weinheim: Juventa.
- Fisk, W. R. (1985). Responses to "neutral" pronoun presentations and the development of sex-biased responding. *Developmental Psychology, 21*, 481-485.
- Fischer, R. (2004). Coach-Frau, Frau Coach oder Coacherin? Wie die Sprachstruktur geschlechtergerechten Sprachgebrauch beeinflusst [Coach-women, Mrs Coach or Coacherin? How language structure influences language use]. In K. M. Eichhoff-Cyrus (Ed.), *Adam, Eva und die Sprache, Beiträge zur Geschlechterforschung* [Adam, Eve and language, contributions to gender studies] (pp. 163-175). Mannheim: Dudenverlag.
- Fitzpatrick, M. J., & McPherson, B. J. (2010). Coloring with the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books. *Sex Roles, 62*, 127-137.
- Flannery Quinn, S. M. (2009). The depictions of fathers and children in best-selling picture books in the United States: A hybrid semiotic analysis. *Fathering, 7*, 140-158.

- Flannery Quinn, S. M. (2006). Examining the culture of fatherhood in American children's literature: Presence, interactions, and nurturing behaviors of fathers in Caldecott award winning picture books (1938-2002). *Fathering, 4*, 71-95.
- Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (2000). *Mädchen und Jungen - Berücksichtigung und Förderung ihrer besonderen Möglichkeiten in der Schule*. [Girls and boys - recognising and promoting their particular potentials at school.]. Unpublished project report.
- Frawley, T. J. (2008). Gender schema and prejudicial recall: How children misremember, fabricate, and distort gendered picture book information. *Journal of Research in Childhood Education, 22*, 291-303.
- Gabriel, U., & Gygax, P. (2008). Can language amendments change gender representation? The case of Norway. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 451-457.
- Gabriel, U., Gygax, P., Sarrasin, O., Garnham, A., & Oakhill, J. (2008). Au-pairs are rarely male: Role names' gender stereotype information across three languages. *Behavior Research Methods, 40*, 206-212.
- Gabriel, U., & Mellenberger, F. (2004). Exchanging the generic masculine for gender-balanced forms – The impact of context valence. *Swiss Journal of Psychology, 63*, 273-278.
- Gastil, J. (1990). Generic pronouns and sexist language: The oxymoronic character of masculine generics. *Sex Roles, 23*, 629-643.
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles, 45*, 89-101.
- Glötzner, J. (1982). Ist ein mathematisches Weib wider der Natur? Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation. Rollenklischees in neuen Mathematikbüchern. [Does a mathematical female contradict nature? Heidi crochets squares and Thomas explains multiplication. Clichés in recent mathematics books]. In I. Brehmer (Ed.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* [Sexism at school. The hidden curriculum of women's discrimination] (pp. 150-158). Weinheim & Basel: Beltz.
- Good, J. J., Woodzicka, J. A., & Wingfield, L. C. (2010). The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. *The Journal of Social Psychology, 150*, 132-147.
- Graebner Benett, D. (1972). A decade of sexism in readers. *The Reading Teacher, 26*, 52-58.
- Grael, G. (1973). Rollenbilder in Fibeln - Barrieren für den politischen Unterricht. [Role models in early readers – Barriers to political education]. In G. Beck & W. Hilligen (Eds.), *Politische*

- Bildung ohne Fundament. Untersuchungen zu Richtlinien, Fibeln, Lehrerhandbücher für den Unterricht in der Grundschule.* [Political education without a foundation. Examination of guidelines, early readers, teachers' manuals for teaching in elementary school] (pp. 109-147). Neuwied am Rhein & Berlin: Luchterhand Verlag.
- Grauerholz, E., & Pescosolido, B. A. (1989). Gender representation in children's literature: 1900-1984. *Gender & Society*, 3, 113-125.
- Grömminger, A. (1970). *Die deutschen Fibeln der Gegenwart* [Current German primers]. Weinheim, Berlin, Basel: Verlag Julius Beltz.
- Hamilton, M. C. (1988). Using masculine generics: Does generic he increase male bias in user's imagery? *Sex Roles*, 19, 785-799.
- Hamilton, M.C., Anderson A., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and underrepresentation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55, 757-765.
- Hamilton, M. C., Hunter, B., & Stuart-Smith, S. (1992). Jury instructions worded in the masculine generic: can a woman claim self-defence when "he" is threatened? In J. C. Christer & D. Howard (Eds.), *New directions in feminist psychology: Practice, theory and research* (pp. 169-178). New York: Springer.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, 14, 51-67.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2002). Challenge the science-stereotype! Der Einfluss von Technikfreizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. [Challenge the science stereotype! The influence of extracurricular technical courses on pupils' stereotype of natural science]. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45*, 341-358.
- Hegarty, P., & Buechel, C. (2006). Androcentric reporting of gender differences in APA journals: 1965-2004. *Review of General Psychology*, 10, 377-389.
- Hegarty, P., Buechel, C., & Ungar, S. (2006). Androcentric preferences for visuospatial representations of gender differences. In D. Baarker-Plummer, Cox, R. & Swoboda, N. (Eds.), *Diagrammatic representation and inference: 4th International Conference, Diagrams 2006* (pp. 263-266). Berlin: Springer Verlag.
- Hegarty, P., & Lemieux, A. F. (2011). Who is the second (graphed) sex and why? The meaning of order in graphs of gender differences. In T. W. Schubert & A. Maass (Eds.), *Spatial dimensions of social thought* (pp. 325-349). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Hegarty, P., Watson, N., Fletcher, L., & McQueen, G. (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.
- Heilman, M. E., & Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology, 1*, 393-398.
- Heise, E. (2003). Auch einfühlsame Studenten sind Männer. Das generische Maskulinum und die mentale Repräsentation von Personen [Even sensitive students (masc.) are male. Masculine generics and the mental representation of persons]. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 35*, 285-291.
- Heise E. (2000). Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen [Are women included? An empirical investigation of interpretations of masculine generics and their alternatives]. *Sprache und Kognition – Zeitschrift für Sprach- & Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete, 19*, 3-13.
- Hellinger, M. (2001) English – Gender in a global language. In M. Hellinger & H. Bußmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men. Volume 1* (pp. 109-132). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hellinger, M. (1980). For men must work and women must weep: sexism in English language textbooks used in German schools. *Women's Studies International Quarterly, 3*, 267-275.
- Hellinger, M. & Bierbach, C. (1993). *Eine Sprache für beide Geschlechter. Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch*. UNESCO Kommission [Language for both gender. Guidelines for a non-sexist language use]. Retrieved from http://www.gleichstellung.uni-wuerzburg.de/fileadmin/36020000/user_upload/geschlechtsneutrale_Sprache.pdf.
- Hellinger, M., & Bussmann, H. (2003). Gender across languages. The linguistic representation of women and men. In M. Hellinger & H. Bussmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men. Volume 3* (pp. 1-26). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hempel, M. (1994). *Mädchen und Jungen im Schulbuch. Das Geschlechterverhältnis in den Schulbüchern des Sachunterrichts und der politischen Bildung* [Girls and boys in schoolbooks. Gender relations in schoolbooks for general science and political education]. Potsdam: Universität Potsdam.
- Hillman, J. S. (1974). An analysis of male and female roles in two periods of children's literature. *The Journal of Educational Research, 68*, 84-88.
- Hitchcock, M. E., & Tompkins, G. E. (1987). Basal readers: Are they still sexist? *The Reading Teacher, 41*, 288-292.

- Holtgraves, T. M., & Kashima, Y. (2008). Language, meaning, and social cognition. *Personality and Social Psychology Review, 12*, 73-94.
- Holstermann, N., & Bögeholz, S. (2007). Interesse von Jungen und Mädchen an naturwissenschaftlichen Themen am Ende der Sekundarstufe I [Gender-specific interests of adolescents learner in science topics]. *Zeitschrift für Didaktik und Naturwissenschaften, 13*, 71-86.
- Horvath, L. K., & Sczesny, S. (2013). *Preventing the think manager – think male phenomenon: Can gender-fair language in job advertisements bring women to the top?* Manuscript submitted for publication.
- Hunze, A. (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern [Gender stereotyping in schoolbooks]. In M. Stürzer, H. Roisch, W. Cornelissen & A. Hunze (Eds.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* [Gender relations at school] (pp. 49-81). Opladen: Leske und Budrich.
- Hyde, J. S. (1984). Children's understanding of sexist language. *Developmental Psychology, 20*, 697-706.
- Irmen, L., Holt, D. V., & Weissbrod, M. (2010). Effects of role typicality on processing person information in German: Evidence from an ERP study. *Brain research, 1353*, 133-144.
- Irmen, L., & Köhnke, A. (1996). Zur Psychologie des "generischen" Maskulinums [On the psychology of masculine "generics"]. *Sprache & Kognition, 15*, 152-166.
- Irmen, L., & Rossberg, N. (2004). Gender markedness of language – The impact of grammatical and nonlinguistic information on the mental representation for person information. *Journal of language and social psychology, 23*, 272-307.
- Irmen, L., & Steiger, V. (2005). Zur Geschichte des Generischen Maskulinums: Sprachwissenschaftliche, sprachphilosophische und psychologische Aspekte im historischen Diskurs [On the history of masculine generics: Linguistic, language-philosophical, and psychological aspects in the historical discourse]. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 33*, 212-235.
- Jackson, S., & Gee, S. (2005). Look Janet, No you look John: Constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education, 2*, 115-128.
- Jäger, S. (2004). Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung [Critical discours analysis. An introduction]. Münster: Unrast Verlag.
- Ji, M. F., & Wood, W. (2007). Purchase and consumption habits: Not necessarily what you intend. *Journal of Consumer Psychology, 17*, 261-276.

- Jones, M.A., Kitetu, C., & Sunderland, J. (1997). Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally? *Gender and Education*, 9, 469-490.
- Kashima, Y., Kashima, E. S., Kim, U., & Gelfand, M. (2006). Describing the social world: How is a person, a group, and a relationship described in the East and the West? *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 388-396.
- Karniol, R., & Gal-Disegni, M. (2009). The impact of gender-fair versus gender-stereotyped basal readers on 1st-grade children's stereotypes: A natural experiment. *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 411-420.
- Karsten, G. (1977). *Mariechens Weg ins Glück? Die Diskriminierung von Mädchen in Grundschullesebüchern*. [Little Mary's way to happiness? The discrimination of girls in readers for elementary school]. Berlin: Frauenselbstverlag.
- Kennison, S. M., & Trofe, J. L. (2003). Comprehending pronouns: A role for word-specific gender stereotype information. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32, 355-378.
- Kessels, U. (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.
- Klann-Delius, G. (2005). *Sprache und Geschlecht* [Gender and Language]. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Knell, S., & Winer, G. A. (1979). Effects of reading content on occupational sex role stereotypes. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 78-87.
- Kok, J. LY, & Findlay, B. (2006). An exploration of sex-role stereotyping in Australian award-winning children's picture books. *The Australian Library Journal*, 5, 248-261.
- Kolbe, R., & LaVoie, J. C. (1981). Sex-role stereotyping in preschool children's picture books. *Social Psychology Quarterly*, 44, 369-374.
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28, 219-232.
- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2010). Construction of gender: A comparison of Australian and Hong Kong English language textbooks. *Journal of Gender Studies*, 19, 121-137.
- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2009). Australian English-language textbooks: The gender issues. *Gender and Education*, 21, 353-370.
- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2008). Gender voices in Hong Kong English textbooks – some past and current practices. *Sex Roles*, 59, 127-137.

- Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2002). Language at work: Children's gendered interpretation of occupational titles. *Child Development, 73*, 810-828.
- Liben, L. S., & Signorella, M. L. (1993). Gender-schematic processing in children: The role of initial interpretations of stimuli. *Developmental Psychology, 29*, 141-149.
- Lindner, V., & Lukesch, H. (1994). *Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch*. [Gender stereotypes in German schoolbooks]. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Lobban, G. (1976). Sex-roles in reading schemes. In Children's Rights Workshop (Ed.) *Sexism in children's books: facts, figures and guidelines* (pp. 38-44). London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Maass, A., & Arcuri, L. (1996). Language and stereotyping. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 193-226). New York: Guilford Press.
- Maass, A., Ceccarelli, R., & Rudin, S. (1996). Linguistic intergroup bias: Evidence for ingroup protective motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 512-526.
- Maass, A., & Russo, A. (2003). Directional bias in the mental representation of spatial events: Nature or culture? *Psychological Science, 14*, 296-301.
- Maass, A., Salvi, D., Arcuri, L., & Semin, G.R. (1989). Language use in intergroup context: The linguistic intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 981-993.
- Maass, A., Suitner, C., Favaretto, X., & Cignacchi, M. (2009). Groups in space: Stereotypes and the spatial agency bias. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 496-504.
- Macalister, J. (2011). Flower-girls and bugler-boy no more: Changing gender representation in writing for children. *Corpora, 6*, 25-44.
- Macaulay, M., & Brice, C. (1997). Don't touch my projectile: gender bias and stereotyping in syntactic examples. *Language, 73*, 798-825.
- Markom, C., & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. [The Others in schoolbooks. Racism, exocitism, sexism, and anti-semitism in Austrian schoolbooks]. Wien: Braumüller.
- Marshall, E. (2004). Stripping for the wolf: Rethinking representations of gender in children's literature. *Reading Research Quarterly, 39*, 256-270.
- Marten, L. A., & Matlin, M. W. (1976). Does sexism in elementary readers still exist? *The Reading Teacher, 29*, 764-767.

- Martin, C. L. (2000). Cognitive theories of gender development. In E. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 91-121). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development, 52*, 1119-1134.
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 67-70.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, 128*, 903-933.
- Masterson, J., Stuart, M., Dixon, M., & Lovejoy, S. (2010). Children's printed word database: Continuities and changes over time in children's early reading vocabulary. *British Journal of Psychology, 101*, 221-242.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlange und Techniken* [Qualitative content analysis. Basic principles and methods]. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society, 25*, 197-226.
- McDonald, S. M. (1989). Sex bias in the representation of male and female characters in children's picture books. *Journal of Genetic Psychology, 150*, 389-401.
- McMinn, M. R., Troyer, P. K., Hannum, L. E., & Foster, J. D. (1991). Teaching nonsexist language to college students. *Journal of Experimental Education, 59*, 153-161.
- McMinn, M. R., Williams, P.E., & McMinn, L. C. (1994). Assessing recognition of sexist language: Development and use of the gender-specific language scale. *Sex Roles, 31*, 741-755.
- Meyer, B., & Jordan, E. (1984). *Gutachten über die Darstellung von Mädchen und Frauen in Hamburger Schulbüchern* [Expertise on the portrayal of girls and women in schoolbooks for Hamburg] (Rev.ed. Heide Vogt). Hamburg: Im Auftrag der Leitstelle Gleichstellung der Frau [Central office equal opportunities].
- Miller, C. F., Trautner, H. M., & Ruble, D. N. (2006). The role of gender stereotypes in children's preferences and behavior. In L. Balter & C. S. Tamis-Le Monda (Eds.), *Child psychology. A handbook of contemporary issues, 2nd edition*. New York, Hove: Psychology Press.
- Moser, F., Sato, S., Chiarini, T., Dmitrov-Devold, K., & Kuhn, E. (2011). Comparative analysis of existing guidelines for gender-fair language within the ITN LCG network (Work package B

- ITN LCG). Retrieved from https://ilias.unibe.ch/goto.php?target=wiki_256402_WORK_PACKAGE_B%3A_Report_on_Milestone_1.
- Moulton, J., Robinson, G. M., & Elias, C. (1978). Sex bias in language use. "Neutral" pronouns that aren't. *American Psychologist*, *33*, 1032-1036.
- Mucchi-Faina, A. (2005). Visible or influential? Language reforms and gender-(in)equality. *Social Science Information*, *44*, 189-215.
- National Council of Teachers of English, NCTE. (2002). Guidelines for gender-fair use of language. Retrieved from <http://www.ncte.org/positions/statements/genderfairuseoflang>
- Neff, K. D., Cooper, C. E., & Woodruff, A. L. (2007). Children's and adolescents' developing perceptions of gender inequality. *Social Development*, *16*, 682-699.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math = male, me = female, therefore math ≠ me. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 44-59.
- Novelle, A. Dafflon (2002). Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone [Multidimensional representations of gender in French language publications for children]. *Swiss Journal of Psychology*, *61*, 85-103.
- OECD (2012). *Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren*. [Education at a glance. OECD indicators]. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/Bildung%20auf%20einen%20Blick%202012%20-%20OECD-INDIKATOREN.pdf>.
- Ohlms, U. (1984). "Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau..." Das Mädchen- und Frauenbild in Grundschulbüchern. ["And inside rules the modest housewife..." The portrayal of girls and women in elementary schoolbooks]. In I. Brehmer & Enders-Drägässer, U. (Eds.), *Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule* [School is alive - women set school in motion] (pp. 131-161). München: DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Ouellette, J. A., & Wood, W. (1998). Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior. *Psychological Bulletin*, *124*, 54-74. doi: 10.1037/0033-2909.124.1.54
- Oskamp, S., Kaufman, K., & Wolterbeek, L. A. (1996). Gender role potrayals in preschool picture books. *Journal of Social Behavior and Personality*, *11*, 27-39.
- Parks, J. B., & Robertson, M. A. (2004). Attitudes toward women mediate the gender effect on attitudes toward sexist language. *Psychology of Women Quarterly*, *28*, 233-239.

- Parks, J. B., & Robertson, M. A. (1998). Influence of age, gender, and context on attitudes toward sexist/nonsexist language: Is sport a special case? *Sex Roles, 38*, 477-494.
- Pauwels, A. (2001). Spreading the feminist word. The case of the courtesy title *Ms* in Australian English. In M. Hellinger & H. Bussmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men. Volume 1* (pp. 137-151). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Peterson, S. B., & Kroner, T. (1992). Gender biases in textbooks for introductory psychology and human development. *Psychology of Women Quarterly, 16*, 17-36.
- Peterson, S. B., & Lach, M. A. (1990). Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education, 2*, 185-197.
- Poarch, R., & Monk-Turner, E. (2001). Gender roles in children's literature: A review of non-award winning "easy-to-read" books. *Journal of Research in Childhood Education, 16*, 70-76.
- Precht, M., & Reiners, C. S. (2007). Wie der Chemieunterricht Geschlechterdifferenzen inszeniert [How chemistry lessons stage gender differences]. *Chemikon, 14*, 21-29.
- Preinsberger, A., & Weisskircher E. (1997). Mathematikschulbücher - eine aktuelle Untersuchung [Mathematics books - a recent examination]. In L. Lassnigg & A. Paseka (Eds.), *Schule weiblich - Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen* [Female school - male school. On gender relations in the educational system] (pp. 132-143). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Prewitt-Freilino, J. L., Caswell, T. A., & Laakso, E. K. (2011). The gendering of language: A comparison of gender equality in countries with gendered, natural gender, and genderless languages. *Sex Roles, 66*, 268-281.
- Purcell, P., & Stewart, L. (1990). Dick and Jane in 1989. *Sex Roles, 22*, 177-185.
- Reynolds, D. J., Garnham, A., & Oakhill, J. (2006). Evidence of immediate activation of gender information from social role name. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59*, 886-903.
- Rifkin, B. (1998). Gender representation in foreign language textbooks: A case study of textbooks of Russian. *The Modern Language Journal, 82*, 217-236.
- Rothmund, J., & Christmann, U. (2002). Auf der Suche einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Führt die Ersetzung des generischen Maskulinums zu einer Beeinträchtigung von Textqualitäten? [In search of gender-fair language. Does replacement of masculine generics impair text quality?]. *Muttersprache, 112*, 115-135.

- Rothmund, J., & Scheele, B. (2004). Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand. Lösungsmöglichkeiten für das Genus-Sexus-Problem auf Textebene [Putting gender neutral reference terms to the test: Constructive solutions to the problem of grammatical vs. referential gender on the textual level]. *Zeitschrift für Psychologie*, 212, 40-54.
- Rubin, D. L., Greene, K., & Schneider, D. (1994). Adopting gender-inclusive language reforms: Diachronic and synchronic variation. *Journal of Language and Social Psychology*, 13, 91-114.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In H. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional and personality development* (pp. 858-932). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Sadker, D., Sadker, M., & Zittleman (2009). *Still failing at fairness. How gender bias cheats girls and boys in school and what can we do about it*. New York: Scribner.
- Sarrasin, O., Gabriel, U., & Gygax, P. (2012). Sexism and attitudes toward gender-neutral language: The case of English, French and German. *Swiss Journal of Psychology*, 71, 113-124.
- Schau, C. G., & Scott, K. P. (1984). Impact of gender characteristics of instructional materials: An integration of the research literature. *Journal of Educational Psychology*, 76, 183-193.
- Schweizerische Bundeskanzlei, (2009). *Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren im Deutschen*. [Gender-fair language. Guideline for gender-fair formulation in German]. Retrieved from <http://www.bk.admin.ch/dokumentation/sprachen/04915/05313/index.html>.
- Scott, K. P. (1986). Effects of sex-fair reading materials on pupils' attitudes, comprehension, and interest. *American Educational Research Journal*, 23, 105-116.
- Scott, K. P. (1981). Whatever happened to Jane and Dick? Sexism in texts reexamined. *Peabody Journal of Education, Issues and Trends in American Education*, 58, 135-140.
- Scott, K. P., & Feldman-Summers, S. (1979). Children's reactions to textbook stories in which females are portrayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology*, 71, 396-402.
- Scott, K. P., & Schau, C. G. (1984). Sex equity and sex bias in instructional materials. In S. S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Sczesny, S., Bosak, J., Diekmann, A. B., & Twenge, J. M. (2007). Dynamics of sex-role stereotypes. In Y. Kashima, K. Fiedler & P. Freytag (Eds.), *Stereotype dynamics: Language-based*

- approaches to formation, maintenance, and transformation of stereotypes (pp. 135-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skelton, C. 1997. Revisiting gender issues in reading schemes. *Education*, 25, 37-43.
- Snell, T. R., & Sweeney, J. (1975). Sex role bias in basal readers. *Elementary English*, 52, 737-742.
- Schoenthal, G. (1989). Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik [German personal nouns as subject of feminist language critique] . *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 17, 296-314.
- Schröter, H. (2002). *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und DDR von 1949 bis 1989*. [History without women? The image of women in history books from the FRG and the GDR 1949 to 1989]. Frankfurt am Main, München, London, Miami & New York: Dr. Hänsel-Hohenhausen, Verlag der deutschen Hochschulschriften
- Schweizerische Bundeskanzlei, (2009). *Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren im Deutschen*. [Gender-fair language. Guideline for gender-fair formulation in German]. Retrieved from <http://www.bk.admin.ch/dokumentation/sprachen/04915/05313/index.html>.
- Semin, G. (2004). Language and social cognition. In M. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Social cognition* (pp. 222-243). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Sigley, R., & Holmes, J. (2002). Looking at girls in corpora of English. *Journal of English Linguistics*, 30, 138-157.
- Silbermann, A., & Krüger, U.M. (1971). *Abseits der Wirklichkeit. Das Frauenbild in deutschen Lesebüchern. Eine soziologische Untersuchung*. [Beyond reality. The image of women in German readers. A sociological investigation]. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Silveira, J. (1980). Generic masculine words and thinking. *Women's Studies International Quarterly*, 3, 165-178.
- Sollwedel, O. (1971). Patriarchat oder kritische Frauenbilder - Zum Leitbild westdeutscher Lesebücher [Patriarchy or critical images of women - On the models in West German readers]. In O. Gmelin & H. Saussure (Eds.), *Bankrott der Männerherrschaft. Material zu Problemen der Frauenemanzipation* [The failure of male dominance. Material on the problems of women's emancipation] (pp. 92-111). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

- Stahlberg, D., Braun, F., Irmen, L., & Sczesny, S. (2007). Representation of the sexes in language. In K. Fiedler (Ed.), *Social communication. A volume in the series frontiers of social psychology* (pp. 163-187). New York: Psychology Press.
- Stahlberg, D., & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen [Effects of masculine generics and alternative forms of speech on the cognitive inclusion of women]. *Psychologisches Rundschau*, 52, 131-140.
- Stahlberg, D., Sczesny, S., & Braun, F. (2001). Name your favourite musician – Effects of masculine generics and of their alternatives in German. *Journal of Language and Social Psychology*, 20, 464-469.
- Stangor, C., & Ruble, D. N. (1987). Development of gender role knowledge and gender constancy. In L. S. Liben & L. Signorella (Eds.), *Children's gender schemata. New directions for child development* (pp. 5-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stewig, J. W., & Knipfel, M. L. (1975). Sexism in picture books: What progress? *The Elementary School Journal*, 76, 151-155.
- St Peter, S. (1979). Jake went up the hill...but where was Jill? *Psychology of Women Quarterly*, 4, 256-260.
- Stohler, U., & Bodnar, N. (2010). Die Didaktik an der Grenze zur Genderforschung [Didactics at the frontier to gender studies]. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Eds.), *Grenzen der Didaktik [Frontiers of didactics]* (pp. 123-140). Bern: Haupt.
- Stout, J. G., & Dasgupta, N. (2011). When he doesn't mean you: Gender-exclusive language as ostracism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 757-769.
- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 255-270.
- Stuart, M., Dixon, M., Masterson, J., & Gray B. (2003). Children's early reading vocabulary: Description and word frequency lists. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 585-598.
- Suitner, C., & Maass, A. (2011). Writing direction, agency and gender stereotyping: An embodied connection. In T. W. Schubert & A. Maass (Eds.), *Spatial dimensions of social thought* (pp. 303-323). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Sunderland, J. (2011) *Language, gender and children's fiction*. London: Continuum International Publishing Group.

- Switzer, J. Y. (1990). The impact of generic word choices: An empirical investigation of age- and sex-related differences. *Sex Roles, 22*, 69-82.
- Tepper, C. A., & Cassidy, K. W. (1999). Gender differences in emotional language in children's picture books. *Sex Roles, 40*, 265-280.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development, 14*, 365-381.
- Trepanier-Street, M. L., & Romatowski, J. A. (1999). The influence of children's literature on gender roles perceptions: A reexamination. *Early Childhood Educational Journal, 26*, 155-159.
- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious Jane" exist in the literature? *Sex Roles, 35*, 461-488.
- Tversky, B. (2011). Spatial thought, social thought. In T. W. Schubert & A. Maass (Eds.), *Spatial dimensions of social thought* (pp. 17-38). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- UNESCO (1999) Guidelines for gender-neutral language. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950mo.pdf>.
- United Nations Development Programme, UNDP (2011). *Gender inequality index*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/statistics/gii/>.
- VERBI GmbH. (2010). MAXQDA. The Art of Textanalysis. Version 10. Berlin <http://www.maxqda.de>.
- Verplanken, B., & Orbell, S. (2003). Reflections of past behavior: A self-report index of habit strength. *Journal of Applied Social Psychology, 33*, 1313-1330.
- 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.
- von Borries, B. (1982). Weibliche Geschichtslosigkeit: "Angeboren" oder "erlernt"? [Female lack of history: "Innate" or "acquired"?] In I. Brehmer (Ed.) *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. [Sexism at school. The hidden curriculum of women's discrimination] (pp. 119-128). Weinheim & Basel: Beltz.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology, 39*, 456-467.
- Weitzman, L.J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialisation in picture books for preschool children. *The American Journal of Sociology, 77*, 1125-1150.

- Wharton, S. (2005). Invisible females, incapable males: Gender construction in a children's reading scheme. *Language and Education, 19*, 238-251.
- Wigboldus, D. H. J., Semin, G. R., & Spears, R. (2000). How do we communicate stereotypes? Linguistic biases and inferential consequences. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 5-18.
- Wigboldus, D. H. J., Spears, R., & Semin, G.R. (2005). When do we communicate stereotypes? Influence of the social context on the linguistic expectancy bias. *Group Processes & Intergroup Relations, 8*, 215-230.
- Williams, J. A., Vernon, J. A., Williams, M. C., & Malecha, K. (1987). Sex role socialization in picture books: an update. *Social Science Quarterly, 68*, 148-156.
- Witt, S. D. (1997). Boys will be boys, and girls will be...hard to find: Gender representation in third grade basal readers. *Education and Society, 15*, 47-57.
- Wood, W., Tam, L., & Guerrero Witt, M., (2005). Changing circumstances, disrupting habits. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 918-933.
- World Economic Forum (2012). *The global gender gap report*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2012.pdf.
- Yanowitz, K. L., & Weathers, K. J. (2004). Do boys and girls act differently in the classroom? A content analysis of student characters in educational psychology textbooks. *Sex Roles, 51*, 101-107.
- Zemore, S. E., Fiske, S. T. & Kim, H. J. (2000). Gender stereotypes and the dynamics of social interaction. In E. Eckes & H.M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 207-241). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zittleman, K., & Sadker, D. (2002). Gender bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education, 53*, 168-180.
- Zumbühl, U. (1982). Learning English and Sexism. In I. Brehmer (Ed.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* [Sexism at school. The hidden curriculum of women's discrimination] (pp. 94-102). Weinheim & Basel: Beltz.

Curriculum vitae
Franziska Moser

For reasons of data protection, the curriculum vitae is not included in this version.

List of publications

Moser, F., & Hannover, B. (2013). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first 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

Moser, F., Hannover, B., & Becker, J. (2013). Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3, 77-93.

Moser, F., & Masterson, J. (in press). Are there signs of change in gendered language use in children's early reading material? *Gender and Language*.

Sczesny, S., Moser, F., & Wood, W. (manuscript submitted for publication). Who uses gender-inclusive language? On the importance of practice and intention.

Appendix

Manual Bild-/Textanalyse mit Maxqda
Anleitung zur Analyse der Bilder und Texte in Schulbüchern

Inhaltsverzeichnis

1 Hauptkategorien	176
2 Grundlagen Bildkodierung	176
3 Kodierung von Charakteren im Bild	178
3.1 Grundlagen Charaktere	178
3.2 Beispiele für die Kodierung von Bildern	178
3.2.1 Bilder ohne Charaktere	178
3.2.2 Bilder mit historischen/berühmten Persönlichkeiten	178
3.2.3 Bilder mit Charakteren	179
3.2.3.1 Bildergeschichte (BG)	179
3.2.3.2 Kodierung von Gruppen	179
3.2.3.3 Darstellung einzelner Charaktere	180
4 Sprachkodierungen	182
4.1 Allgemeine Kategorien zur Erfassung der unterschiedlichen Textarten	182
4.1.1 AUSNAHME Sekundärliteratur	182
4.1.2 Sprachkodierungen der weiteren Texte	183
4.1.3 Erfassung von Charakteren in Texten und Aufgabenstellungen	183
4.1.3.1 Erfassen von Aufgabenstellungen ohne Charaktere	184
4.1.3.2 Erfassen von Aufgabenstellungen mit Personenbezeichnung ohne Handlung der Charaktere	184
4.1.3.3 Erfassen von Aufgabenstellungen mit Personen und Handlung	185
4.1.3.4 Erfassen von Aufgabenstellung und Text	186
4.1.3.5 Erfassen von Gruppen	186
4.1.3.6 Erfassen von Text, der zum Bild gehört (Sprechblasen, Namen etc., NICHT Aufgabenstellungen)	187

Einleitung

Die Inhalte dieses Manuals wurden im Rahmen des Projektes „Bild- und Textkodierung von deutschen Schulbüchern“ (gefördert durch ITN-Language, Cognition, and Gender) erstellt und dienen der Unterstützung der Kodierung mit Maxqda. Die Erklärungen zu den einzelnen Kodiermöglichkeiten beziehen sich auf das Projekt „Geschlechtergerechte Darstellungen in Schulbüchern“ und wurden für die Kodierer/innen verfasst. Die Bezeichnungen der Kategorien entsprechen dem eigens für dieses Projekt verfassten Kategoriensystem in Maxqda. Genaue Erklärungen zu den einzelnen Kategorien und Kodiermöglichkeiten befinden sich in einem separaten Kodierleitfaden, welcher auch auf die Erfassung mit anderen Programmen (z.B. Excel) übertragen werden kann. Auf den folgenden Seiten werden die Kodierungen anhand von Beispielen verdeutlicht.

Erste Fassung: März 2011

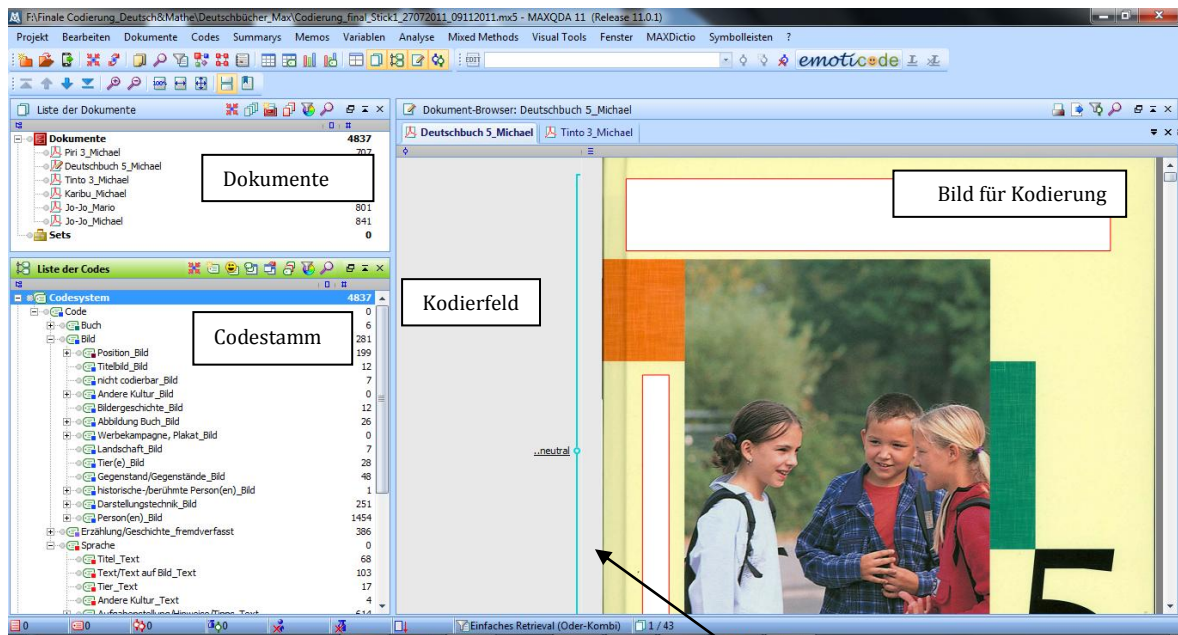
Erste Überarbeitung: Januar/Februar 2012

Zweite Überarbeitung: September 2012

Letzte Überarbeitung: März/April 2013

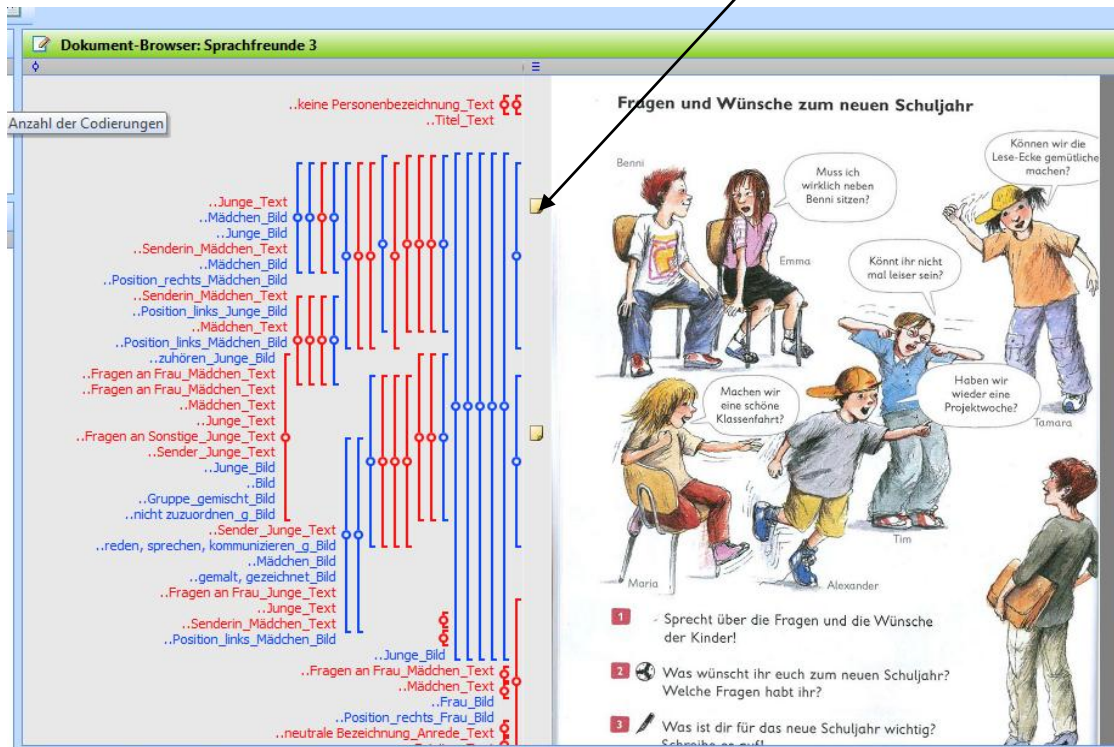
Kodierungen in Maxqda

Arbeitsoberfläche Maxqda



Feld der Code-Memos

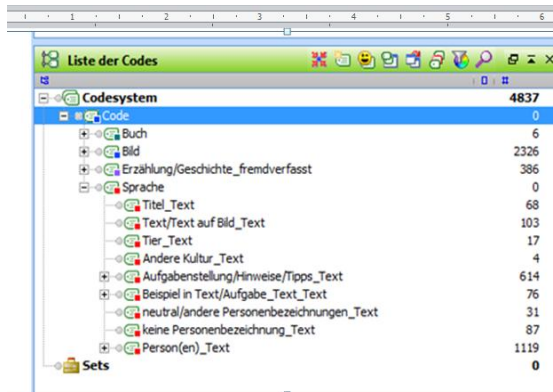
Beispiel einer vollständigen Kodierung Bild und Text



1 Hauptkategorien

Die genauen Beschreibungen zu den einzelnen Kategorien sind ab Seite 1 des Kodierleitfadens aufgeführt. **Die Oberkategorien, welche immer verwendet werden müssen, sind „Bild“, „Text“, „Aufgabenstellung“ oder „Erzählung/ Geschichte fremdverfasst (Sekundärliteratur)“.**

Diese dienen zur Erfassung der Gesamtanzahl von kodierten Texten und Bildern.



Kategorie	Anzahl
Codesystem	4837
Code	0
Buch	6
Bild	2326
Erzählung/Geschichte_fremdverfasst	386
Sprache	0
Titel_Text	68
Text/Text auf Bild_Text	103
Tier_Text	17
Andere Kultur_Text	4
Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps_Text	614
Beispiel in Text/Aufgabe_Text_Text	76
neutral/andere Personenbezeichnungen_Text	31
keine Personenbezeichnung_Text	87
Person(en)_Text	1119
Sets	0

Durch klicken des „Plus“ Zeichens öffnen sich die entsprechenden Kategorien. Für jedes zu kodierende Bild oder jeden Text ist das Ziel immer alle möglichen Kategorien zu verwenden, auch wenn diese aus dem gleichen Kategorienbereich sind, wie z.B. bei den Bildern: „im Freien & Schule“. Genaue Beschreibungen wie kodiert wird, siehe nachfolgend und im Kodierleitfaden.

2 Grundlagen Bildkodierung

Im Folgenden werden die Grundlagen der Bildkodierung mit Beispielen dargestellt. Die Bildkodierung wird vor der Textkodierung und ohne Text durchgeführt. Auffälligkeiten und Anmerkungen werden in einem Code-Memo auf der entsprechenden Seite angelegt.

Bild: Die Kodierung „Bild“ dient dazu, alle Bilder, die in einem Schulbuch vorkommen, zu erfassen. Jedes Bild, welches mit den weiteren Kategorien kodiert wird, muss erst mit „Bild“ kodiert werden. **NICHT** kodiert werden Bilder, die z.B. zur Dekoration der Seite dienen (Girlanden, Blumen, Fische etc.).

Die Einteilung der zu analysierenden Bilder wird vorgegeben, damit alle Kodierer/innen die gleiche Grundlage für die Analyse haben. Doppelseitige Bilder gelten als **EIN Bild**.

Nach der Kodierung von „Bild“ werden die Bilder, wenn möglich, weiter eingeteilt. Auch Bilder, welche nicht weiter kodiert werden (z.B. Landschaftsbild ohne (nicht-)menschliche Charaktere, Tierbilder), müssen festgehalten werden. Folgende Kategorien werden für die Bildkodierung verwendet (die genauen Beschreibungen der einzelnen Kategorien sind im Kodierleitfaden zu finden):

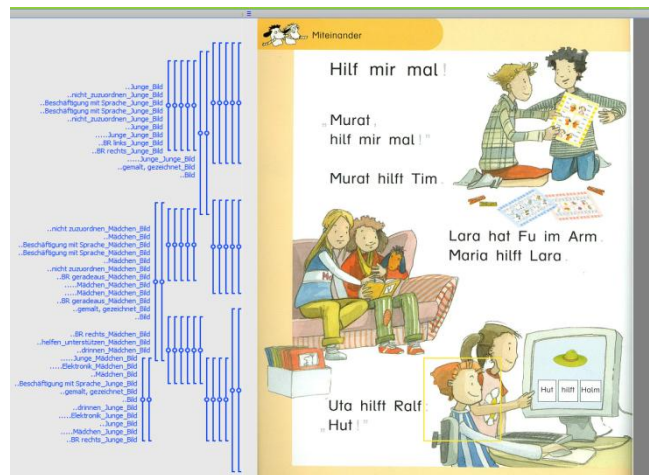
- **Titelbild**
- **Fremde Kultur**
- **Bildergeschichte (BG)**
- **Abbildung eines Buches**
- **Werbekampagne, Plakat**
- **Landschaft**
- **Tier(e)**
- **Gegenstand**
- **Historische/berühmte Charaktere**
- **Zahlen, Rechnungen, Forme(l)n**

- **Nicht kodierbar**
- **Darstellungstechnik (Zusatz)**

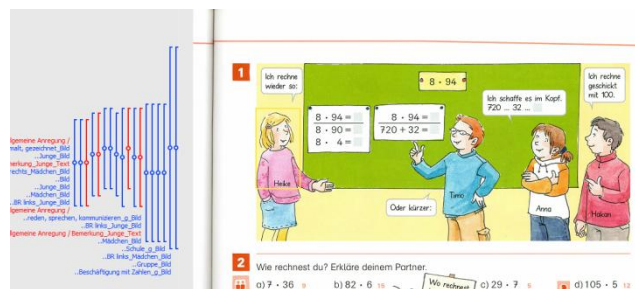
Kodierung von **mehreren** Bildern auf einer Seite:

- Zwei oder mehr Bilder werden kodiert, wenn ausgeschlossen werden kann, dass es sich nicht um eine Bildergeschichte handelt. Das ist z.B. dann der Fall, wenn ein Bild durch einen Rahmen von einem anderen Bild abgetrennt wird oder Personen aufgrund unterschiedlicher Hintergründe oder Tätigkeiten nicht in ein Bild eingeordnet werden können.
- *Beispiel 1:* Sind drei Personen mit **unterschiedlichen** Hintergründen dargestellt (z.B. einmal innerhalb eines Raumes, einmal im Freien etc.), aber die Bilder nicht durch einen Rahmen getrennt und es sich um **keine Bildergeschichte** handelt, dann werden aufgrund der Hintergründe drei Bilder kodiert.

- *Beispiel 2:* Sind Charaktere mit **gleichem** Hintergrund dargestellt (BG ausgeschlossen), diese jedoch unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen, dann werden drei Bilder kodiert und die einzelnen Charaktere mit den entsprechenden Personenkategorien kodiert.



- *Beispiel 3:* Ist auf dem Bild eine Gruppe dargestellt, welche sich auch am gleichen Ort aufhält, dann werden **ein Bild** sowie die Gruppenkategorien verwendet. Weitere Informationen zu den Gruppenkodierungen siehe Seite 5.



WICHTIG:

Für die Analyse der Schulbücher sind insbesondere die Bilder mit (nicht-)menschlichen Charakteren wichtig. Bilder mit Tieren, Landschaft, Gegenständen oder Buchabbildungen werden hingegen nur mit den Oberkategorien kodiert. Personalisierte Tier(e)/Pflanzen sowie Fabelwesen/ Märchen-/Fantasiefiguren werden unter dem Begriff „nicht-menschlich“ und, wenn möglich, mit „weiblich“ bzw. „männlich“ zusammengefasst und wie Personen kodiert.

Für jedes Bild muss die Darstellungstechnik erfasst werden!

3 Kodierung von Charakteren im Bild

3.1 Grundlagen Charaktere

Für jede Person(en)gruppe liegen Unterkategorien für „Handlung“, „Kombination mit...“ „zusammen mit...“ und „Ort“ vor. Deshalb sollte bei der Vergabe der Kategorien immer darauf geachtet werden, dass man im richtigen Codestamm ist.

Kategorien der Charaktere und die entsprechenden Abkürzungen:

- Mann: „Mann“
- Junge: „Junge“
- Frau: „Frau“
- Mädchen: „Mädchen“
- Geschlecht nicht zuzuordnen: „gnz“
- Gruppe: „g“
- Nicht-menschlich: „nm“ (Geschlecht kann mit Subkategorie kodiert werden)
- Haupthandlungsträger/in: „HT_& Geschlecht“ (nur bei Bildergeschichten)

WICHTIG:

Das erste zugeordnete Geschlecht eines Charakters, auch wenn dieses „Geschlecht nicht zuzuordnen“ war, wird über das Buch hinweg beibehalten, wenn ersichtlich wird, dass es sich um den gleichen Charakter handelt. Dies ist der Fall, wenn auf den weiteren Seiten z.B. anhand der Kleidung oder des Gesichts eindeutig erkannt werden kann, dass der gleiche Charakter abgebildet ist.

3.2 Beispiele für die Kodierung von Bildern

3.2.1 Bilder ohne Charaktere

Sind **keine Charaktere** auf dem Bild dargestellt, ergeben sich drei Kategorien für das entsprechende Bild:

- Bild
- Darstellungstechnik (gemalt/gezeichnet oder real, Fotografie, falls vorhanden körperlos)
- Tiere, Gegenstand, Landschaft

3.2.2 Bilder mit historischen/berühmten Persönlichkeiten

- Bild
- Darstellungstechnik
- Historische Person, männlich oder weiblich (Subkategorie wenn möglich)

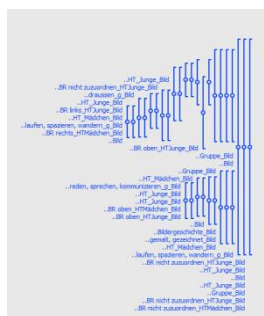
3.2.3 Bilder mit Charakteren

3.2.3.1 Bildergeschichte (BG)

Die gesamte Bildergeschichte wird **einmal** mit „Bildergeschichte“ kodiert. Die Darstellungstechnik wird **einmal** mit „Darstellungstechnik“ für die gesamte Bildergeschichte kodiert. Die einzelnen Bilder in der Bildergeschichte werden **jeweils** mit „Bild“ erfasst. Auf **jedem** Bild werden dann einzeln die „HT-Person(en)“, „Handlung(en)“, „Kombination(en) mit“ und „Orte“ erfasst.

Beispiel 4: Bildergeschichte mit vier Bildern, drei Charakteren an verschiedenen Orten

- Kodierung für die gesamte Bildergeschichte:
 - Bildergeschichte & jedes einzelne Bild in der Geschichte
 - Darstellungstechnik (nur 1x)
- Kodierung für die einzelnen Bilder, **pro Bild** wird erfasst:
 - Charaktere (**HT**) und ggf. Gruppe
 - Handlung für jeden einzelnen Charakter (ggf. Gruppe)
 - Kombination mit...
 - zusammen mit.../allein
 - Ort
 - Position



Gewittergeschichten – Schauergeschichten



1. Ordnet den ersten drei Bildern passende Sätze zu und schreibt sie auf!
2. Plötzlich ziehen dunkle Wolken am Himmel auf.

3.2.3.2 Kodierung von Gruppen

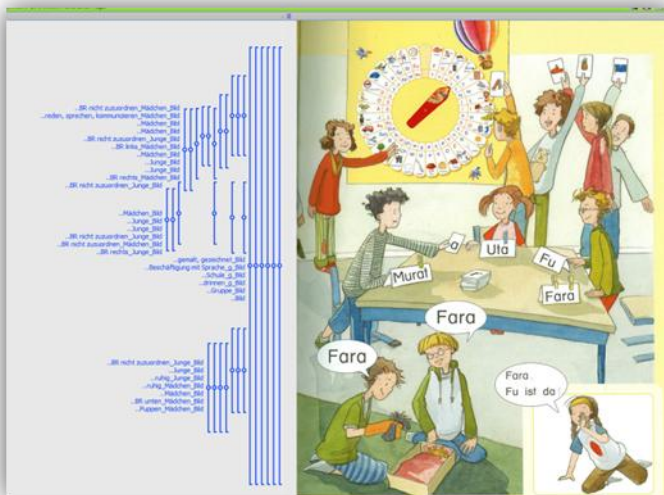
- Drei und mehr Charaktere auf einem Bild ergeben eine Gruppe. Die Kodierung „Gruppe“ dient dazu, gleiche „Handlungen“, „Kombination mit...“ oder „Orte“ zusammenzufassen (Ökonomisierung der Kodierungen in Maxqda), hierfür wird der Codestamm der Gruppe verwendet. Den einzelnen Charakteren in der Gruppe müssen jeweils noch das Geschlecht und die Position zugeordnet werden, um am Ende die genaue Anzahl an Charakteren in der Gruppe und deren Geschlecht definieren zu können.
- *Ausnahme:* Wenn sich die Charaktere auf dem Bild am gleichen Ort befinden, können sie als Gruppe definiert werden. Sollten diese jedoch unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen, dann wird die Handlung entsprechend für die einzelnen Charaktere kodiert, es können auch Untergruppen gebildet werden. Vollzieht eine Einzelperson eine andere Handlung, wird dieser deren Handlung und nicht die der Gruppe zugeordnet.

WICHTIG:

Die zur Gruppe gehörenden Charaktere (Geschlecht) und die Position müssen für jeden einzelnen Charakter separat kodiert werden!

Beispiel 5: Auf dem Bild sind viele verschiedene Charaktere dargestellt, die zusammen eine Gruppe bilden.

- Kodierung für gesamte Gruppe:
 - Bild
 - Darstellungstechnik: gemalt/gezeichnet
 - Gruppe (gesamt)
 - Ort für alle, weil sich alle Charaktere am selben Ort befinden: drinnen & Schule



- Aufteilung der Gruppe/ Einzelcharaktere gemäß den Handlungen:
 - Handlung Gruppe: Beschäftigung mit Sprache, reden/sprechen/ kommunizieren
 - Handlung Einzelpersonen: zusätzlich stehen resp. sitzen
 - Handlung zwei Charaktere: Spielen – ruhig; Kombination mit Puppen & sitzen

3.2.3.3 Darstellung einzelner Charaktere

Befindet sich auf dem Bild nur ein Charakter, wird nach den Kodierungen „Bild“ und „Darstellungstechnik“ entschieden, welches Geschlecht der betreffende Charakter darstellt. Kann dem Charakter kein Geschlecht zugeordnet werden, wird die Kategorie „Geschlecht nicht zuzuordnen“ verwendet. Für jedes Geschlecht eines Charakters ist ein eigener Codestamm angelegt und es werden nur noch die entsprechenden Kategorien in diesem Codestamm (Handlung, Kombination mit, allein, zusammen mit und Ort) unterhalb dieses Charakters verwendet werden.

Beispiel 6:

- Kodierung:
 - Bild
 - Darstellungstechnik
 - Personen: Mädchen, Frau, Junge, Mann oder nicht zuzuordnen
 - Handlung: mehrere möglich



WICHTIG: Einige Kategorien enthalten Subkategorien (einkleiden, Musik, ruhen, spielen & Sport). Wird eine dieser Handlungskategorien verwendet, muss zusätzlich entschieden werden, um welche Handlung es geht. Zum Beispiel „spielen“ → kann aktiv oder ruhig sein, dabei wird nicht „spielen“ und „aktiv/ruhig spielen“ kodiert, sondern nur ob aktives oder ruhiges Spielen vorhanden ist.

- Kombination mit...: wird nur kodiert, falls vorhanden
- allein oder zusammen mit...
- Ort:
zwei Kategorien möglich: innerhalb... oder im Freien und Schule, Haus oder Arbeit
 - ➔ Beispiel: ein Kind wird auf dem Schulhof dargestellt ➔ im Freien & Schule
 - ➔ Beispiel: ein Kind wird im Klassenzimmer dargestellt ➔ innerhalb... & Schule

4 Sprachkodierungen

Bei der Sprache liegt der Fokus insbesondere auf der Verwendung des generischen Maskulinums bzw. der Verwendung von geschlechtergerechter Sprache bei Personenbezeichnungen.

Generisches Maskulinum bedeutet, dass für weibliche und männliche Personen die männliche Form z.B. „Lehrer“ verwendet wird. Die maskuline Form hat somit nicht allein eine geschlechtsspezifische, sondern auch eine geschlechtsübergreifende Bedeutung. Es besteht keine Symmetrie zwischen Frauen und Männern, Frauen werden in Texten nicht angesprochen (Schweizerische Bundeskanzlei, 2009).

Geschlechtergerechte Sprache bedeutet, dass Frauen und Männer sprachlich nicht diskriminiert werden, beide Geschlechter sind sprachlich gleichermaßen sichtbar z.B. „Lehrerinnen und Lehrer“ (Schweizerische Bundeskanzlei, 2009). In Texten, in denen Frauen gemeint sind oder sein könnten, sollte dies auch explizit ausgedrückt werden, anstatt sie „mit zu meinen“, „hinzuzudenken“ oder in eine Fußnote zu verbannen (Braun, 2000).

4.1 Allgemeine Kategorien zur Erfassung der unterschiedlichen Textarten

4.1.1 AUSNAHME Sekundärliteratur

Fremdverfasste Geschichten/Erzählungen werden getrennt von anderen Texten erhoben. Zu erkennen sind fremdverfasste Geschichten/Erzählungen jeweils daran, dass sie mit den Namen der Autorinnen oder Autoren gekennzeichnet sind, bei Ungewissheit muss dies im Autoren/Autorinnenverzeichnis des Buches überprüft werden. Diese Geschichten werden nicht komplett analysiert, uns interessiert hier ausschließlich wer sie verfasst hat, wer darin die haupthandlungstragende(n) Charaktere ist (sind), die dazugehörige Aufgabenstellung, mögliche Personenbezeichnungen (Substantive, die Personen beschreiben wie z.B. Freunde, Schüler etc.) in der Aufgabenstellung und ob es eine neuzeitliche (ab 1940er Jahre) oder eine historische Geschichte ist.

Bei diesen Geschichten werden die Charaktere nicht weiter analysiert. Die Kodierungen für fremdverfasste Geschichten/Erzählungen befinden sich in einem eigenen Codestamm und werden nur mit diesem kodiert.

➤ Kodierung:

- Erzählung/Geschichte fremdverfasst
- Haupthandlungsträger/innen (alle für die Handlung wichtigen Charaktere werden einmal erfasst)
- Autor/in männlich, weiblich oder nicht zuzuordnen
- Neuzeitlich, Historisch/kulturell

Beispiel 7: Kodierung eines fremdverfassten Textes mit Aufgabenstellung und Personenbezeichnung

➤ Kodierung des Textes:

- Erzählung/Geschichte fremdverfasst
- Haupthandlungsträger/in: Junge & Mädchen
- Autor männlich
- neuzeitlich



➤ Kodierung der Aufgabenstellung:

- Aufgabenstellung
- Männlich Aufgabenstellung
- Aufgabenstellung_Personenbezeichnung/(in)direkteAnrede_neutral_Text_(2x)

4.1.2 Sprachkodierungen der weiteren Texte

Wie bei der Bildkodierung gibt es auch bei der Sprachkodierung Oberkategorien zur Einteilung der Texte und Aufgabenstellungen. Uns interessieren insbesondere Aufgabenstellung und Texte sowie Texte, welche auf Bildern vorkommen (Sprechblasen). Mit den ersten Kategorien werden die Textarten und erste mögliche Personenbezeichnungen erfasst (genaue Erklärungen zur Anwendung der einzelnen Kategorien finden sich im Kodierleitfaden ab S. 15):

- **Titel**
- **Text/Text auf Bild**
- **fremde Kultur**
- **Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps**
- **Tier**
- **Sekundärtext**
- **Beispiel in Text/Aufgabe (Zusatz)**

4.1.3 Erfassung von Charakteren in Texten und Aufgabenstellungen

Bei der Sprachkodierung können Charaktere in Texten und auch Aufgabenstellungen vorkommen. Wie bei der Bildkodierung werden auch bei der Sprachkodierung „Handlung“, „Kombination mit...“ (wenn vorhanden), „zusammen mit...“, „allein“ und „Ort“ soweit möglich erfasst. Diese Kategorien entsprechen denen der Bildkodierung.

Die Handlung erfasst bei den Tätigkeiten die jeweiligen Verben, welche mit den Charakteren in Verbindung gebracht werden. Es ist wahrscheinlich, dass die Verben jeweils nicht genau auf die Kategorien zutreffen, deshalb gibt es zu jeder Handlungskategorie auch Synonyme, welche zur entsprechenden Handlungskategorie gehören (Synonyme für die jeweiligen Verben siehe Kodierleitfaden ab S. 20).

WICHTIG:

Für alle Texte, auch solche, die zu Aufgabenstellungen gehören, in denen Charaktere vorkommen, die einer Handlung nachgehen (die Person(en) macht/machen etwas), gilt, dass alle Kategorien (Handlung, Kombination mit... etc.) erfasst werden.

Wir gehen davon aus, dass in den Schulbüchern **Vornamen für Kinder** (Tim, Linda etc.) genutzt werden und **Nachnamen für erwachsene Personen** (Frau Müller, Herr Meier etc.), möglich ist auch namenlos (Cousine, Vater, Mutter etc.). Name ist nicht gleich Personenbezeichnung!

4.1.3.1 Erfassen von Aufgabenstellungen ohne Charaktere

Beispiel 8:

- Kodierung Aufgabenstellung 2:
 - Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps
 - Personenbezeichnung/ (in)direkteAnrede_neutrale/andere (3x)

**4.1.3.2 Erfassen von Aufgabenstellungen mit Personenbezeichnung ohne Handlung der Charaktere**

Beispiel 9: Aufgabenstellung und Text

- Kodierung der Aufgabenstellung (2):
 - Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps
 - „Freundin“: Personenbezeichnung in Aufgabenstell._weibl._singular
 - „Freund“: Personenbezeichnung in Aufgabenstell._männl._singular
 - (in)direkte Anrede neutral

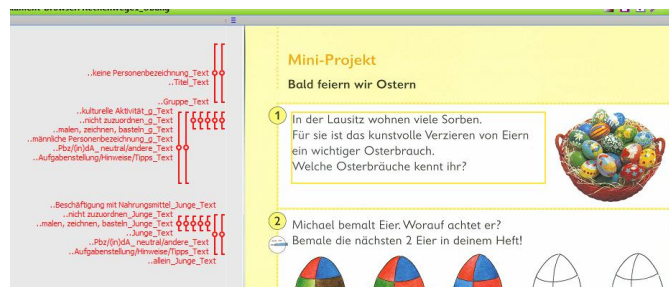
2) Wie soll deine Freundin oder dein Freund sein? Erzähle.

4.1.3.3 Erfassen von Aufgabenstellungen mit Personen und Handlung

Die Charaktere in der Aufgabenstellung gehen einer Handlung nach:

Beispiel 10:

- Kodierung Aufgabenstellung 1:
 - Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps
 - Personenbezeichnung/(in)direkteAnrede_neutral/andere
 - Gruppe
 - Bezeichnung: Männliche Personenbezeichnung
 - Handlung: malen/zeichnen/basteln
 - Handlung: kulturelle Aktivität
 - Ort: nicht zuzuordnen



- Kodierung Aufgabenstellung 2:
 - Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps
 - Personenbezeichnung/(in)direkteAnrede_neutral/andere
 - Person: Junge
 - Handlung: malen, zeichnen, basteln/Beschäftigung mit Nahrungsmitteln
 - Ort: nicht zuzuordnen & allein

WICHTIG:

Werden die Charaktere mit einer Personenbezeichnung beschrieben, gehen sie einer Handlung nach und können aber keinem Geschlecht zugeordnet werden, z.B. der Bäcker backt Kuchen..., dann wird ‚Geschlecht nicht zuzuordnen‘ sowie männliche Bezeichnung kodiert. Handlungen etc. werden erfasst!

Die Charaktere sind Aufgabenstellung und Beispiel in einer Aufgabe:

Beispiel 11:

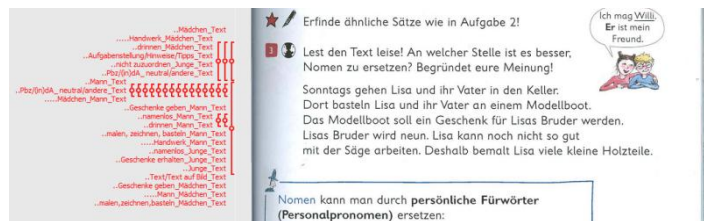
- Kodierung:
 - Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps
 - Aufgabe: weibliche & männliche Aufgabenstellung
 - Beispiel auf Bild: weibliches & männliches Beispiel



4.1.3.4 Erfassen von Aufgabenstellung und Text

Beispiel 12:

- Kodierung des Textes
- Lisa/Vater:
- Text/Text auf Bild
 - Person: Mädchen/Mann
 - Bezeichnung Mann: namenlos
 - Handlung (2x): malen, zeichnen, basteln, Geschenk geben
 - Ort (2x): drinnen
 - zusammen mit: Mann/Mädchen



Bruder:

- Person: Junge
- Bezeichnung: namenlos
- Handlung: Geschenk erhalten
- Ort: nicht zuzuordnen

Aufgabenstellung 3:

- Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps
- Personenbezeichnung (in)direkte Anrede_neutral (2x)

Die Charaktere in dieser Geschichte stellen keine Gruppe dar. Sie kommen zwar gemeinsam in dem Text vor, doch kann aufgrund des Textinhalts (es wird nur über den Bruder erzählt) keine Gruppe kodiert werden.

4.1.3.5 Erfassen von Gruppen

Bei der Sprachkodierung gelten die gleichen Kodierregeln für die Gruppe wie für Bild. Wird in einem Text eine Gruppe beschrieben, sind die Personenbezeichnungen wichtig. Da uns nicht nur die Handlungen usw. der Charaktere interessieren, sondern auch die Bezeichnungen für die Gruppen, kommen folgende Kategorien für die Gruppenkodierung hinzu:

- **Doppelnennung:** Bezeichnung von weiblichen und männlichen Charakteren.
- **Generisches Maskulinum (GM):** Schüler; es muss eindeutig ersichtlich sein, dass auch weibliche Charaktere in der Gruppe sind.
- **Männliche Personenbezeichnung:** männliche Bezeichnung für eine Gruppe und keine Angaben ob auch weibliche Charaktere in der Gruppe sind.
- **Neutral:** Bezeichnungen für Gruppen wie z.B. Lehrpersonen usw.
- **Weibliche Personenbezeichnung:** nur die weibliche Personenbezeichnung wird formuliert.

Weitere zusätzliche Kategorien zur Sprache & Charakteren

Zu beachten sind zusätzliche Kategorien zur Sprache, die bei Bildern nicht erfasst werden können. Dabei wird zwischen Mädchen/Frau und Junge/Mann unterschieden. Die jeweiligen Kategorien sind analog zu den Bildern beim jeweiligen Geschlecht eingefügt, es ist darauf zu achten, dass man sich im richtigen Codestamm befindet.

- **Sprechblase**
- **Berufswunsch** (Mädchen und Junge): aktive Kodierung
- **Berufe** (Frau und Mann): aktive Kodierung

4.1.3.6 Erfassen von Text, der zum Bild gehört (Sprechblasen, Namen etc., NICHT Aufgabenstellungen)

Da bereits die Kategorien für die Charaktere bei der Bildkodierung erfasst wurden, werden für die Sprache nur noch die fehlenden Kategorien erhoben. Bildkategorien dürfen nicht aufgrund der Sprache im Nachhinein verändert werden! **WICHTIG** ist, dass alle zu einem Charakter gehörenden Kategorien wieder auf den Rahmen deren Bildkodierung erfasst werden, **NICHT** den Text in der Sprechblase z.B. einzeln markieren und kodieren.

Beispiel 13: Kodierung von Sprechblasen:

➤ Kodierung

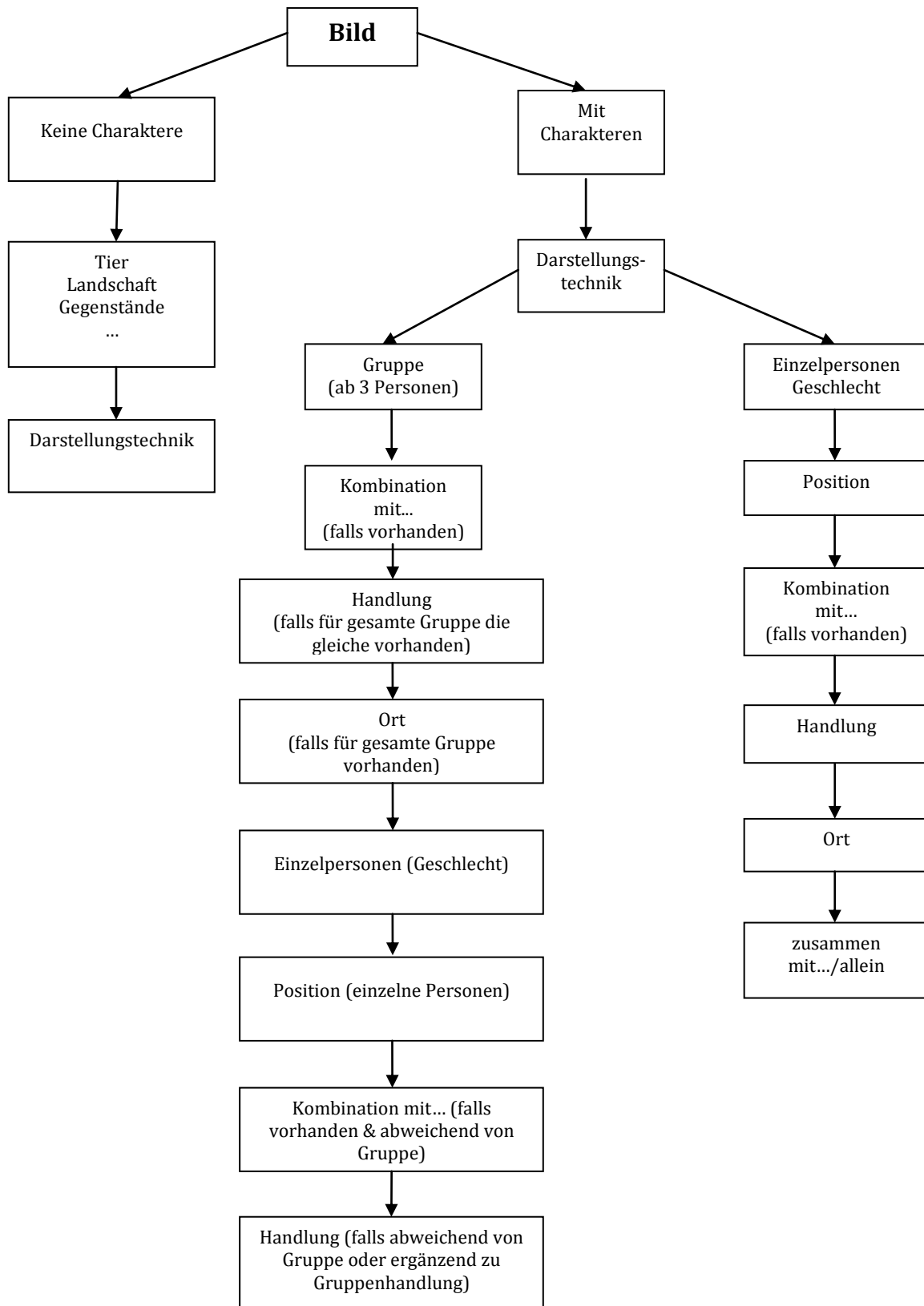
- Geschlecht, Handlung, zusammen mit... und Ort sind bereits bei Bild erfasst und werden nicht noch einmal separat kodiert. Ausnahme: Die Sprechblase gibt Auskunft über „nicht zuzuordnen“ Kategorien aus der Bildkodierung (z.B. das Geschlecht kann erst aufgrund des Textes ermittelt werden, dann wird noch Geschlecht dazu kodiert)
- Sprechblase: allgemeine Anregung/Bemerkung (auf die Person/Bildkodierung kodieren)



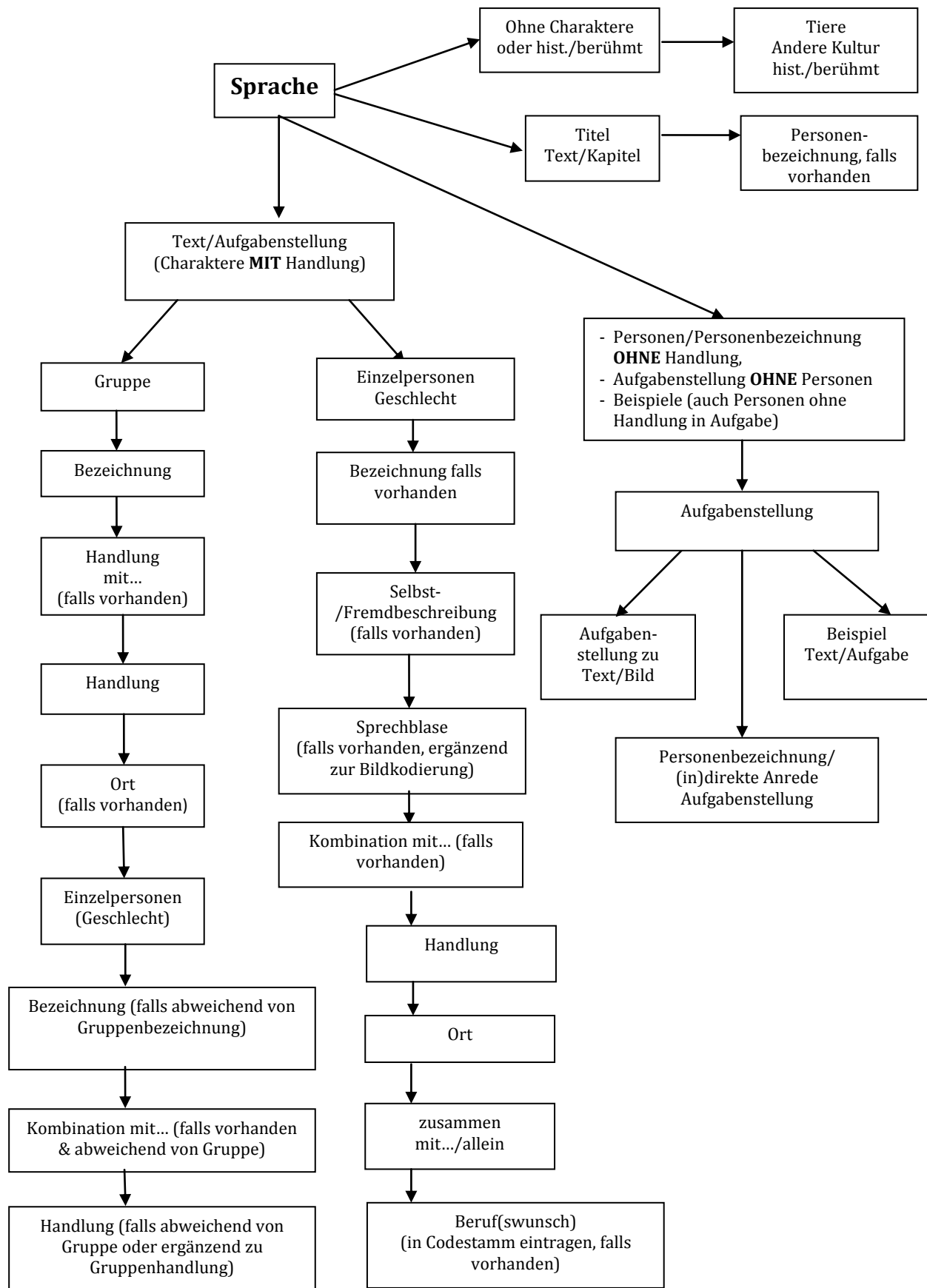
WICHTIG:

Die Bildkodierung darf nicht verändert werden! ABER möglicherweise gibt der Text zum Bild nicht nur weitere Aufschlüsse über das Geschlecht, sondern auch über die Handlungen oder die Orte an denen sich die Personen befinden. Deshalb muss darauf geachtet werden, dass solche Ergänzungen mit den Sprachkategorien noch erhoben werden.

Ablaufschema Bildkodierung



Ablaufschema Sprachkodierung



BILDKODIERUNG	
Bildeinteilung (Skala 1)	Jedes Bild (auch das Titelbild), welches weiter mit den nachstehenden Kategorien kodiert wird, muss erfasst werden. Doppelseitige Bilder gelten als ein Bild (mit Code-Memo in Maxqda kennzeichnen).
Titelbild	Kodierung, wenn es sich um das Bild des Buchumschlags (Vorder- und Rückseite) handelt. Auch das Titelbild zählt als zu analysierendes Bild und wird weiter mit den möglichen untenstehenden Kategorien kodiert, d.h. sind (nicht-) menschliche Charaktere auf diesem Bild dargestellt, werden wie bei allen anderen Bildern die Charaktere mit allen notwendigen Kategorien kodiert. Ist das Titelbild mit Tieren od. Landschaft od. Gegenständen, dann wird Bild, Titelbild & eine entsprechende weitere Kategorie verwendet.
nicht kodierbar	Aufgrund einer großen Anzahl an Charakteren, welche nicht identifiziert werden können oder Unkenntlichkeit der Charaktere (z.B. nur Grundrisse von Köpfen/Körpern, ganz klein dargestellte Charaktere), wird ein Bild als "nicht kodierbar" definiert und nicht mehr weiter analysiert. Dies gilt auch für Bilder auf denen im Vordergrund ein oder mehrere Charakter/e sichtbar ist/sind, der/die kodiert werden könnte/n, die restlichen Charaktere jedoch unkenntlich sind. Bilder, die als "nicht kodierbar" interpretiert werden, werden mit einem Code-Memo versehen und nach der Gesamtkodierung besprochen.
Fremde Kultur - männlich - weiblich	Das dargestellte Bild bezieht sich auf eine andere Kultur, z.B. werden buddhistische Mönche, ein türkischer Markt etc. dargestellt. Das Bild wird NICHT weiter kodiert, auch wenn Charaktere dargestellt sind. Ist ersichtlich, dass die Charaktere männlich oder weiblich sind, wird eine der Subkategorien verwendet.
Bildergeschichte	Dient zur Erfassung von Bildergeschichten (BG). Die gesamte Bildergeschichte wird einmal mit dieser Kategorie erfasst. Die einzelnen Bilder der BG werden zusätzlich mit der Bildkategorie kodiert. Charaktere, welche in Bildergeschichten vorkommen, sind haupthandlungstragende Charaktere und werden mit den HT-Kategorien kodiert! Beispiel vgl. Seite 8 der Einleitung.
Zahlen/Rechnungen/Forme(l)n	Auf dem Bild sind ausschliesslich Zahlen, Rechnungen oder Forme(l)n dargestellt (z.B. Tafel oder Zeichnung mit Zahlen, geometrische Formen).
Abbildung Buch	Auf dem Bild sind Bücher abgebildet, wie z.B. die Lieblingsbücher von Kindern. Mit dieser Kategorie werden auch Bilder aus diesen Büchern kodiert. Je nachdem was auf dem Cover/Buchseite dargestellt ist, wird eine der nachfolgenden Subkategorien verwendet. Die Charaktere auf den Abbildungen werden auch mit "Abbildung_Buch" kodiert, wenn möglich mit den Subkategorien (weiblich, männlich etc.), weitere Kategorien für die Charaktere (Handlung, Ort) werden nicht kodiert. Z.B. Bildauszüge aus Pippi Langstrumpf, Felix der Hase.

gemischt_Abb_Buch	Das Buch bezieht sich auf eine Gruppe von weiblichen und männlichen Charakteren (falls nicht ersichtlich ist, um welche Gruppe es sich handelt, im Internet überprüfen). z.B. Die Kinder von Bullerbü
weiblich_Abb_Buch	Das Buch kann eindeutig einem weiblichen Charakter, Märchenfigur oder stereotypisch weiblichen Thema etc. zugeordnet werden; z.B. Lillifee, Buch über Prinzessinnen
männlich_Abb_Buch	Das Buch kann eindeutig einem männlichen Charakter oder stereotypisch männlichem Thema zugeordnet werden; z.B. Buch über Flugzeuge, Handwerk etc., Die wilden Kerle
keine Person/Person nicht zuzuordnen	Das Buch ist neutral wie z.B. ein Wörterbuch, ein Buch über Fische oder andere Tiere.
Werbekampagne/Plakat	Auf dem Bild ist eindeutig eine Werbekampagne oder ein Plakat dargestellt. Kann noch weiter definiert werden ob dies männlich oder weiblich ist (z.B. dargestellte Charaktere), dann wird dies mit der Subkategorie kodiert. Die weiteren Personenkategorien werden nicht erfasst, Memo im Dokumentbrowser.
gemischt_WP	Auf dem Bild sind mindestens zwei Charaktere dargestellt, wie z.B. eine Werbekampagne oder ein Plakat für Mädchen und Jungen. Z.B.: "Mädchen und Jungen gegen Gewalt"
keine Person/Person nicht zuzuordnen_WP	Es sind keine Charaktere auf dem Plakat oder in der Werbekampagne dargestellt. Z.B. ein Werbeplakat des Berliner Zoos
männlich_WP	Die Werbekampagne oder das Plakat stellt eindeutig einen männlichen Charakter dar oder die Zielgruppe sind männliche Personen, wie z.B. Plakat für Autoausstellung.
weiblich_WP	Die Werbekampagne oder das Plakat stellt eindeutig einen weiblichen Charakter dar oder hat die Zielgruppe weibliche Personen, wie z.B. Kampagne für Kosmetik.
Landschaft	Auf dem Bild ist eine Landschaft, ein Baum, aber keine (nicht-)menschlichen Charaktere dargestellt. Das Bild wird nur mit Bild, Landschaft und Darstellungstechnik kodiert.
Tier(e)	Das Bild beinhaltet keine (nicht-)menschlichen Charaktere, sondern nur Tiere. Das Bild wird nur mit Bild, Tier und Darstellungstechnik kodiert. Z.B. Hund, Katze, Dinosaurier etc.
Gegenstand/Gegenstände	Auf dem Bild sind nur Gegenstände dargestellt und es ist keine der anderen Kodierungen möglich. Z.B. Bild mit einem Fahrzeug, Schiff, Flugzeug etc. AUSNAHME: Bücher (siehe Abbildung_Buch)!

historische-/berühmte Charaktere - männlich - weiblich	Kodierung für Bilder mit eindeutig berühmten oder historischen Persönlichkeiten, z.B. Bild mit Mona Lisa, St. Martin etc. Das Bild wird danach nur mit männlich oder weiblich kodiert, es werden keine weiteren Tätigkeiten oder Orte für dieses Bild angegeben. Befinden sich mehrere berühmte Persönlichkeiten auf dem Bild, werden alle einzeln erfasst. Das Ziel ist eine Anzahl von berühmten oder historischen männlichen oder weiblichen Persönlichkeiten zu erhalten.
Darstellungstechnik (Zusatz)	Wird für alle Bilder erfasst. Dient zur Erfassung der Anzahl unterschiedlich genutzter Techniken (gemalt/gezeichnet vs. real/Fotografie) und zur Darstellung der Charaktere, Tiere, Gegenstände etc. "Körperlos" und "real/Fotografie" respektive "gemalt/gezeichnet" können kombiniert werden.
körperlos	Auf dem Bild sind die Charaktere nur mit Kopf oder inkl. Schulter dargestellt. Sobald Arme und Korpus ersichtlich sind, ist dies nicht mehr als körperlos zu kodieren. Ist auf dem Bild eine Gruppe "körperlos" dargestellt, wird nur einmal die Kategorie vergeben. FALLS eine einzelne Person in einer Gruppe nur mit dem Kopf dargestellt wird, dann wird diese mit "körperlos" kodiert, die anderen werden wie üblich erfasst.
real/Fotografie	Es handelt sich eindeutig um eine Fotografie.
gemalt/gezeichnet	Es ist eindeutig ersichtlich, dass das Bild gemalt oder gezeichnet wurde.
Bildkodierungen der Charaktere (vgl. Seite 9 der Einleitung)	
Charaktere/Gruppen (Skala 3) Die folgenden Kategorien sind für alle Charaktere in Maxqda unter dem entsprechenden Geschlecht (Codestamm) vorhanden und mit den entsprechenden Abkürzungen markiert. Für alle gelten die Erklärungen der hier dargestellten folgenden Kategorien der "Handlung", "Kombination mit...", "Ort" und "Position" (falls vorhanden "Sprechblase").	Wird nicht kodiert, sondern eine der Subkategorien, z.B. Gruppe, Mann etc. wird verwendet. Der Codestamm der Gruppe dient zur vereinfachten Erfassung in Maxqda (z.B. alle Charaktere gehen der gleichen Handlung nach, dann muss diese nur einmal in Maxqda kodiert werden. (Die entsprechende Handlung wird danach erst in SPSS zu den einzelnen Charakteren eingetragen).
Mädchen	Auf dem Bild ist eindeutig ein Mädchen zu erkennen (anhand von Grösse, Figur, Haare/Frisur, Kleidung). Kodiert werden Mädchen, die sich einerseits alleine auf dem Bild befinden oder mit anderen zusammen oder in einer Gruppe. Dies dient dazu, am Ende sämtliche im Buch vorkommenden Mädchen erfasst zu haben.

Junge	Auf dem Bild ist eindeutig ein Junge (anhand von Grösse, Figur, Haare/Frisur, Kleidung) zu erkennen. Kodiert werden einerseits Jungen, die alleine oder mit anderen zusammen auf einem Bild dargestellt sind. Dies dient dazu, am Ende sämtliche im Buch vorkommenden Jungen erfasst zu haben.
Frau	Auf dem Bild ist eindeutig eine Frau (anhand von Grösse, Figur, Haare/Frisur, Kleidung) zu erkennen. Kodiert werden Frauen einerseits, wenn sie alleine auf einem Bild sind, jedoch auch, wenn sie in einer Gruppe sind. Die Kodierung dient dazu, am Ende sämtliche im Buch vorkommenden Frauen erfasst zu haben. Ist auf dem Bild eindeutig ersichtlich, dass die Frau in der Rolle der Mutter oder bei der Ausübung eines Berufes dargestellt ist, wird dies mit einem Code-Memo festgehalten (definitve Übertragung SPSS).
Mann	Auf dem Bild ist eindeutig ein Mann (anhand von Grösse, Figur, Gesichtsbehaarung, Frisur/Haare, Kleidung) erkennbar. Kodiert werden einerseits Männer alleine auf einem Bild, aber auch Männer, die in einer Gruppe dargestellt sind. Dies dient dazu, am Ende sämtliche in dem Buch dargestellten Männer erfasst zu haben, auch wenn sich diese in einer Gruppe befinden. Ist auf dem Bild eindeutig ersichtlich, dass der Mann in der Rolle des Vaters oder bei der Ausübung eines Berufes dargestellt ist, wird dies mit einem Code-Memo festgehalten (definitve Übertragung erst in SPSS).
nicht-menschlich (nm) - männlich (nmm) - weiblich (nmw)	Alle Fabelwesen, Märchen-/Fantasiefiguren oder personalisierte Tiere/Pflanzen. Die Kodierung erfolgt wie bei den menschlichen Charakteren. Falls möglich wird der nicht-menschlichen Gestalt das Geschlecht zugeordnet, d.h. zusätzlich zu nicht-menschlich wird das entsprechende Geschlecht kodiert. Personalisierte Tiere lassen sich dadurch ermitteln, dass sie z.B. Kleidung tragen, eindeutig sprechen können, wie Menschen laufen oder weitere menschliche Attribute haben oder tun.
Geschlecht nicht zuzuordnen	Diese Kategorie wird nur verwendet, wenn sich die Charaktere auf dem Bild keiner der anderen Kategorien zuordnen lassen (z.B. von hinten dargestellt oder das Geschlecht kann aufgrund von Kleidung, Frisur etc. nicht zugeordnet werden). NICHT hierzu gehören Fabelwesen, Märchen oder Phantasiefiguren
Gruppe	Eine Gruppe liegt ab der Darstellung von mindestens drei Charakteren vor. Handlungen und Ort können für die gesamte Gruppe kodiert werden, wenn alle der gleichen Handlung am gleichen Ort nachgehen. Ist dies nicht der Fall, werden die Handlungen jeweils einzeln zu den entsprechenden Charakteren kodiert. Die Charaktere in der Gruppe müssen jeweils noch einzeln mit "Geschlecht" und "Position" kodiert werden.
Handlungen (Skala 4)	Wird nicht kodiert. Eine oder mehrere der untenstehenden Tätigkeiten wird/werden dafür verwendet. Pro Charakter/Gruppe sind mehrere Handlungen möglich.
aufräumen/waschen/putzen	Beinhaltet Tätigkeiten rund um den Haushalt, das Aufräumen von Räumen, Wäsche waschen, putzen (z.B. Küche, Fenster) etc.

Beschäftigung mit Nahrungsmittel	Beinhaltet alle Tätigkeiten verbunden mit Nahrungsmitteln wie kochen, servieren usw.
Nahrungsmittel_Spiel	Beinhaltet Spiele mit Nahrungsmitteln. Es kann sich dabei auch um unechte Nahrungsmittel handeln.
Beschäftigung mit Sprache	Beinhaltet alle mit Sprache assoziierten möglichen Tätigkeiten: lesen, schreiben, Sprachspiele etc.
Beschäftigung mit Zahlen	Diese Kategorie umfasst alle Tätigkeiten verbunden mit Zahlen. Dazu gehören Rechnen, Rechenspiele, Zahlen schreiben, Zahlen lernen usw.
denken/träumen/wünschen	Diese Kategorie umfasst alle Tätigkeiten, die etwas mit Denken/Träumen/Wünschen zu tun haben. Dazu gehören Nachdenken (mentale Aktivitäten), sich etwas vorstellen bzw. träumen (Fantasievorstellungen/Imaginationen in wachem oder schlafendem Zustand), sich etwas wünschen etc. Dies ist z.B. an Denkblasen ersichtlich.
(ein)kaufen/besorgen	Handlungen, bei denen etwas (z.B. Nahrungsmittel, Kleidung, Multimediageräte) käuflich erworben wird. Wenn möglich "Kombination mit..." berücksichtigen. Besorgen bezieht sich auch auf unentgeltlich erwerben, wie z.B. eine Broschüre über die Fahrpreise der Bahn.
einkleiden/schminken	Beinhaltet alle Tätigkeiten rund um Kleidung, Mode, schminken. Einkleiden im Sinne von sich anziehen verwenden. Im Falle von Verkleidungen (z.B. Mädchen verkleiden sich und spielen Prinzessin) sind die Subkategorien zu verwenden. ACHTUNG: Kleidung einkaufen wird NICHT mit dieser Kategorie kodiert, sondern mit "einkaufen" & "Kleidung".
verkleiden_Tiere	Die Charaktere auf dem Bild haben sich eindeutig als Tier(e) verkleidet.
verkleiden_männlich	Die Charaktere auf dem Bild haben sich eindeutig (stereotypisch) männlich, wie z.B. als Indianer, Polizist/en etc. verkleidet.
verkleiden_weiblich	Die Charaktere auf dem Bild haben sich eindeutig (stereotypisch) weiblich, wie z.B. als Prinzessin/nen, Fee/n, etc. verkleidet.
fahren	Beinhaltet das Fahren aller möglichen motorisierten (z.B. Autos) und nicht motorisierten (z.B. Fahrräder) Fahrzeuge.
fernsehen	Beeinhaltet den Konsum von Fernsehsendungen mittels eines TV-Gerätes. Wenn eindeutig ersichtlich, kann auch das Filme sehen am Computer als fernsehen kodiert werden.
fotografieren/filmen	Beinhaltet fotografieren und filmen mit allen für diese Handlung verwendbaren Geräte (Kameras, Mobiltelefone etc.).

fragen/informieren/planen	Auf dem Bild ist eindeutig ersichtlich, dass die Charaktere jemanden anderen z.B. nach dem Weg fragen, sich bei der Bahn über Preise oder Fahrpläne informieren, eine Reise planen usw.
helfen/unterstützen	Die Charaktere auf dem Bild helfen oder unterstützen sich gegenseitig oder weitere Charaktere. Z.B. Erklärungen am Computer, Hilfe bei Hausaufgaben, bei Reparaturen, beim Kochen.
kulturelle Aktivität	Beinhaltet alle kulturellen Aktivitäten wie Kino, Theater, Oper, Ausstellungen/Museen besuchen, Vorträge anhören etc.
Körperpflege	Tätigkeiten bzgl. der Körperpflege umfassen bspw. Zähne putzen, duschen, (Hände) waschen, Haare färben, Maniküre, Pediküre, rasieren etc.
küssen/umarmen/liebkoosen	Auf dem Bild ist ersichtlich, dass sich die Charaktere küssen, umarmen oder liebkoosen.
laufen/spazieren/wandern	Beinhaltet alle Aktivitäten des Laufens, die nicht mit Sport in Verbindung gebracht werden. Auf dem Bild ist ersichtlich, dass sich die Charaktere in Bewegung befinden (z.B. angehobenes Bein als Darstellung für einen Schritt). Sportliche Tätigkeiten werden mit der Kategorie "Sport" erhoben.
malen/zeichnen/basteln	Die Charaktere auf dem Bild beschäftigen sich mit malen, zeichnen oder basteln (z.B. falten, kleben von Papier, malen mit Stiften, Malfarben, Kreide etc.), unabhängig ob beruflich, in der Schule, Freizeit etc.
Musik	Wird mit einer der Subkategorien (hören oder machen) kodiert.
Musik hören	Auf dem Bild wird ersichtlich, dass die Charaktere Musik hören. Z.B. bei einem Konzert, zu Hause Radio hören, lauschen etc.
Musik machen	Die Charaktere im Bild machen Musik, z.B. spielen Instrumente, singen.
nähen/stricken/häkeln	Auf dem Bild ist eindeutig einer dieser Handlungen ersichtlich. Dazu gehören auch schneidern, sticken etc.
pflegen/kümmern	Die dargestellten Charaktere pflegen oder kümmern sich um eine Person oder um ein Tier. Pflegt oder kümmert sich jemand um ein Tier, wird diese Kategorie verwendet und die "Kombination mit...Tier(e)". ACHTUNG: pflegen/kümmern einer Person ist eine Subkategorie und wird nur damit kodiert.
Person	Die dargestellten Charaktere pflegen oder kümmern sich um einen anderen Charakter. Der Charakter, um den sich jemand kümmert, wird auch kodiert, analog zu allen anderen Charakteren in der Analyse. "pflegen, kümmern...Bild" & "Geschlecht" der Person, die gepflegt wird.
reden/sprechen/kommunizieren	Auf dem Bild ist eindeutig ersichtlich, dass gesprochen wird (z.B. Mund offen, Sprechblase).

reparieren	Die Charaktere auf dem Bild reparieren alles mögliche im Haus, rund ums Haus, Fahrzeuge etc. Wird wenn möglich mit "Kombination mit..." verbunden.
ruhen	Wird nicht kodiert. Handlung wird mit einer der Subkategorien kodiert.
Schlafmöglichkeit_schlafend	Auf dem Bild ist eindeutig ersichtlich, dass die Charaktere schlafen (= Augen zu, im Bett oder einer anderen Schlafmöglichkeiten wie Sofa liegend, im Zelt, auf einer Wiese).
Schlafmöglichkeit_wach	Auf dem Bild wird eindeutig ersichtlich, dass die Charaktere zwar im Bett oder auf einer anderen Schlafmöglichkeit liegen, jedoch wach sind (Augen offen).
sich ausruhen	Auf dem Bild ist eindeutig ersichtlich, dass sich die Charaktere ausruhen, es ist von schlafen zu unterscheiden (--> Augen offen, Beine hochlagern, sonnen etc.) Ausruhen kann vielerorts stattfinden: Sofa, Wiese, Bank.
schauen/sehen/besichtigen	Die Charaktere auf dem Bild besichtigen z.B. eine Ausstellung, ein Schloss, schauen in die Ferne, sehen ein Tier im Wald usw.
schenken	Wird nicht kodiert, für die Handlung wird eine der Subkategorien verwendet.
Geschenke erhalten	Auf dem Bild ist eindeutig ersichtlich, dass die Charaktere ein Geschenk erhalten, beschenkt werden.
Geschenke geben	Auf dem Bild ist eindeutig ersichtlich, dass die Charaktere jemandem etwas schenken, ein Geschenk überreichen.
sitzen/hocken/knien	Bedeutet sitzen, hocken oder knien auf allen möglichen (Sitz)gelegenheiten (Stuhl, Wiese, Bank etc.). Diese Kategorie sollte wenn möglich als zweite Handlung kodiert werden z.B. spielen & sitzen und nur wenn nicht anders möglich als Ersthandlung verwendet werden.
spielen	Wird mit einer der Subkategorien kodiert.
aktiv	Unter aktivem Spiel werden alle Spiele wie toben, rumtollen, fangen, Räuber & Gendarme, verstecken etc. subsumiert.
ruhig	Unter ruhigem Spiel, wird jegliches Spiel subsumiert, welches nicht mit toben, rumtollen etc. zu tun hat. Z.B. Mädchen & Jungen spielen mit einem Puppenhaus oder spielen ein Karten/Brettspiel etc.
Sport	Die Charaktere auf dem Bild treiben Sport oder schauen zu. Dies wird unterschieden vom aktiven Spiel. Diese Kategorie wird nur mit den Subkategorien kodiert.
Sport treiben	Die Charaktere auf dem Bild machen Sport, darunter fallen alle Sportarten (Fussball, Schulsport, Joggen etc.). Auf dem Bild ist eine aktive Teilnahme an der Sportart zu sehen.

	Sport zuschauen	Die Charaktere auf dem Bild besuchen eine Sportveranstaltung oder schauen anderen Charakteren beim Sport zu.
	stehen	Die Charaktere stehen z.B. auf einem Tisch oder Stuhl, warten in einer Schlange vor dem Bahnschalter etc. Diese Kategorie sollte wenn möglich erst bei zweiter Handlung kodiert werden, z.B. reden/sprechen/kommunizieren & stehen.
	telefonieren	Beinhaltet alle Arten der Handlung telefonieren, auch wenn dazu ein anderer Gegenstand z.B. beim Spielen als Telefonimitation verwendet wird.
	zuhören	Auf dem Bild ist eindeutig ersichtlich, dass die Charaktere zuhören. Z.B. durch Blickrichtung zur sprechenden Person, Hand ans Ohr etc.
	nicht zuzuordnen	Nicht zu verwechseln mit "keine Handlung". Die Charaktere auf dem Bild machen bei dieser Kategorie etwas, was entweder nicht genau ersichtlich ist oder den hier beschriebenen Tätigkeiten nicht zugeordnet werden kann.
	keine Handlung	Diese Kategorie wird verwendet, wenn die Charaktere auf dem Bild gar keiner Handlung nachgehen. Diese Kategorie ist nicht zu verwechseln mit "nicht zuzuordnen"!
	arbeiten	Die Kategorie arbeiten wird bei der Bildkodierung nur verwendet, wenn eindeutig ersichtlich ist, dass die Charaktere sich auf Arbeit befinden (z.B. durch Darstellung eines Fabrikgebäudes, eines Ladens usw.).
	Berufe/Berufswünsche	Berufe und Berufswünsche werden aktiv kodiert, wenn diese in Büchern vorkommen. Bei der Bildkodierung darauf achten, dass Berufe nicht durch die Darstellung interpretiert werden. Nur deutlich sichtbare Berufe kodieren.
	Kombination mit...	Obengenannte Handlungen/Tätigkeiten werden zusammen mit einem/einer der folgenden Gegenständen/Möglichkeiten durchgeführt. Die Kategorien werden nur verwendet, wenn auch eine "Kombination mit..." dargestellt ist . Falls der Gegenstand etc. nicht zugeordnet werden kann, dann wird "nicht zuzuordnen" kodiert.
	...Ball	Jede Art von Ball wird unter dieser Kategorie subsumiert (Tennis, Fussball, Volleyball etc.)
	...Elektronik	Beinhaltet alle elektronischen Geräte wie Computer, Mobiltelefone, Fernseher, auch Küchengeräte.
	...Fahrrad	Beinhaltet alle möglichen Arten von Fahrrädern.
	...Geld	Jede Art von Geld, auch Spielgeld wird mit dieser Kategorie erfasst.
	...geometrischen Formen	Unter geometrische Formen fallen alle Handlungen, die sich mit Formen, Bausteinen, Kugeln etc. beschäftigen.
	...Haus, Wohnung, Räume	Diese Kategorie wird verwendet, wenn eine der obengenannten Handlungen wie z.B. das Aufräumen, Waschen, Putzen des Hauses, des Zimmers dargestellt ist. Diese Kategorie steht NICHT für den Aufenthaltsort.

	...Karten-/Brettspiele	Beinhaltet sowohl klassische Kartenspiele (Mau Mau, Uno, Skat...) als auch Sammelkartenspiele (YuGiOh, Magic...) oder Brettspiele (Schach).
	...Kleidung	Jegliche Form von Kleidung wird mit dieser Kategorie kodiert.
	...(Motor)fahrzeuge	In diese Kategorien fallen alle Fahrzeuge (Züge, Autos, Flugzeuge, Baumaschinen, Seifenkisten usw.) mit denen sich die Charaktere auf diesem Bild beschäftigen.
	...Pflanzen	Beinhaltet alle möglichen Pflanzen, unabhängig davon ob drinnen oder draussen. Zählt auch für die Landwirtschaft.
	...Spielzeug	Kann die Spielfigur genau als Puppe identifiziert werden oder als Fantasiefigur, dann wird eine der Subkategorien verwendet.
	Puppen	Alle Arten von Puppen, welche eine menschenähnliche Form haben.
	Fantasiefigur	Beinhaltet z.B. Figuren wie He-Man oder andere Comic-, Märchen- oder Fantasiefiguren.
	...Handwerk	Handwerkliche Geräte und/oder Spielsachen. Hierzu zählen insbesondere Werkzeuge, Maschinen (nicht Fahrzeuge) etc. Ist ersichtlich, dass es sich um ein Handwerk handelt und um ein Motorfahrzeug, dann werden beide Kategorien verwendet (z.B. Baumaschinen).
	...Tier(-e)	Wird wenn möglich mit den Subkategorien kodiert.
	echtes Tier	Auf dem Bild ist ein echtes Tier, auch wenn gemalt oder gezeichnet, zu erkennen.
	unechtes Tier	Als unechtes Tier können alle Spielzeugtiere (Kuscheltiere, Playmobil, Lego etc.) oder sonstige ausgestopfte Tiere bezeichnet werden.
	...nicht zuzuordnen	Ist auf dem Bild zwar ein Gegenstand ersichtlich mit dem eine Handlung durchgeführt wird, jedoch ist nicht erkennbar, was es ist, wird diese Kategorie verwendet. Die Kategorie dient NICHT dazu anzugeben, dass die Handlung mit keinem Gegenstand durchgeführt wird.
	Ort (Skala 6)	Wird nicht kodiert. Ein oder zwei Kategorien der untenstehenden wird verwendet. Z.B. drinnen & Schule (Klassenzimmer) oder draussen & Schule (Pausenhof)
	Arbeit/Beruf	Aus dem Bild kann erschlossen werden, dass sich die Charaktere in ihrem Beruf oder auf Arbeit befinden.
	im Freien	Aus dem Bild kann erschlossen werden, dass es sich um einen Ort draussen handelt. Dabei können z.B. Bäume sowie Felder hilfreich sein oder Gegenstände von denen ausgegangen werden kann, dass diese nur draussen vorhanden sind.

	innerhalb...	Aus dem Bild kann erschlossen werden, dass es sich um einen Ort drinnen handelt. Dabei können z.B. Möbel oder Tapeten hilfreich sein oder Gegenstände von denen ausgegangen werden kann, dass diese nur drinnen vorhanden sind.
	Haus/Wohnung	Aus dem Bild kann erschlossen werden, dass sich die dargestellte(n) Charaktere in einem Haus, Wohnung oder anderen geschlossenen Räumen befinden, wie z.B. Kinderzimmer oder andere Zimmer in einem Haus.
	Schule	Aus dem Bild geht eindeutig hervor, dass sich die Charaktere in der Schule (drinnen oder draussen) befinden.
	nicht zuzuordnen	Anhand des Bildes kann nicht festgestellt werden, welcher Ort dargestellt wird. Z.B. wird ein Sofa dargestellt, welches überall stehen könnte und der Hintergrund ist weiss.

Zusätzliche Kodierungen für die einzelnen Charaktere (Skala 8)

	Räumliche Darstellung	Wird nicht kodiert, eine der Subkategorien wird verwendet. Die Position wird aus Sicht des Betrachters/der Betrachterin kodiert.
	Paar_links	Es sind zwei Charaktere abgebildet. Aus Sicht des Betrachtenden ist der Charakter links im Bild.
	Paar_rechts	Es sind zwei Charaktere abgebildet. Aus Sicht des Betrachtenden ist der Charakter rechts im Bild.
	Gruppe_links	Es ist eine Gruppe (drei oder mehr Charaktere) abgebildet. Die Gruppe wird in der Mitte "getrennt" und die Position des Charakters in der Gruppe ist aus Sicht des Betrachtenden eindeutig links.
	Gruppe_rechts	Es ist eine Gruppe (drei oder mehr Charaktere) abgebildet. Die Gruppe wird in der Mitte "getrennt" und die Position des Charakters in der Gruppe ist aus Sicht des Betrachtenden eindeutig rechts.
	Gruppe_mitte	Es ist eine Gruppe (drei oder mehr Charaktere) abgebildet. Die Gruppe wird in der Mitte "getrennt" und die Position des Charakters in der Gruppe ist aus Sicht des Betrachtenden eindeutig in der Mitte.
	nicht_zuzuordnen	Den Charakteren kann aufgrund der Bilddarstellung (z.B. oben und unten dargestellter Charakter) keine Position zugeordnet werden.

Bildergeschichten (vgl. Seite 8 der Einleitung)

	<p>HaupthandlungsträgerInnen nur bei Bildergeschichten</p> <p>Es gelten die gleichen Kategorien und Bedingungen für die Kodierung wie bei den entsprechend oben dargestellten Charakteren.</p> <p>HTs sind: Frau, Junge, Mann, Mädchen, nmw, nmm, nicht zuzuordnen oder Tier.</p>	Als Haupthandlungsträger/innen werden alle Charaktere kodiert, welche in einer Bildergeschichte vorkommen .
--	--	--

Sprechblase		Dient zur Erfassung von Sprechrollen. Wird wenn möglich mit den Subkategorien kodiert. Z.B. Auf einem Bild ist Lisa mit einer Sprechblase dargestellt.
	allgemeine Anregung/Bemerkung	Mit dieser Kategorie werden allgemeine Anregungen und Bemerkungen kodiert z.B. Das Wetter ist schön. z.B. Wir fahren morgen nach Konstanz. z.B. Tina spricht über die geplante Schulreise z.B. Tim fragt ob die Klasse eine Projektwoche macht.
	Fragen an Frau Fragen an Junge Fragen an Mann Fragen an Mädchen Fragen an Sonstige/Gruppe nicht zuzuordnen	Die Charaktere stellen eindeutig eine Frage an jemand anderen. Es werden die Subkategorien verwendet. Richtet sich die Frage nicht an andere Charaktere, dann wird die allgemeine Kategorie (allgemeine Anregung/Bemerkung) kodiert. Ist der Inhalt der Sprechblase nicht zuzuordnen (z.B. stehen nur Buchstaben oder unverständliche Wörter darin), wird die Kategorie "nicht zuzuordnen" verwendet.

TEXTKODIERUNG

Sekundärtexte: Erzählung/Geschichte_fremdverfasst (Skala 2)	<p>Als Erzählung_fremdverfasst werden Geschichten, Gedichte, Buchauszüge etc. kodiert, welche von anderen/berühmten Autor/innen zusätzlich ins Buch aufgenommen wurden. Diese sind meist gekennzeichnet indem der Name des Autors/der Autorin darunter/darüber steht.</p> <p>Bei Unsicherheit wird das dazugehörige Literaturverzeichnis hinzugezogen.</p> <p>Neben der Kodierung Erzählung/Geschichte_fremdverfasst, werden ausschliesslich die dazugehörenden hautphandlungstragenden Charaktere, historisch oder neuzeitlich und (falls vorhanden) Aufgabenstellungen erfasst.</p> <p>Die Charaktere in diesen Erzählungen werden nicht mehr weiter mit den Kategorien kodiert, welche in den Standardtexten der Schulbuchautor/en/innen kodiert werden.</p>
Autor/in_E/G_fremdverfasst	Wird nicht codiert, die Subkategorien werden verwendet.
A_männlich_E/G_fremd	Der/die Autor/in, die die Erzählung/Geschichte verfasst hat, ist eindeutig als männlich identifizierbar (männlicher Name, bei Unsicherheit Namen googlen).
A_nicht erwähnt_E/G_fremd	Es ist ersichtlich, dass es sich um eine fremdverfasste Geschichte handelt z.B. Die Geschichte von Till Eulenspiegel. Zu dem Text ist jedoch kein/e Autor/in erwähnt, auch nicht im Literaturverzeichnis.
A_nicht zuzuordnen_E/G_fremd	Aus dem Namen der Autorin/des Autors kann nicht geschlussfolgert werden, ob es sich um einen Autor oder eine Autorin handelt.
A_weiblich_E/G_fremd	Die Verfasserin der Erzählung/Geschichte ist eindeutig als Frau identifizierbar.
Haupthandlungsträger/in_E/G	Aus dem Text geht eindeutig hervor, wer der/die Haupthandlungsträger/in ist. Diese Kategorie wird nicht verwendet, sondern eine der Subkategorien. Als HTs gelten alle für die Geschichte wichtigen Charaktere, dies können mehrere Charaktere pro Erzählung sein. Die Haupthandlungsträger/innen werden nur einmal pro Geschichte kodiert.
HT_Frau_E/G	Als Haupthandlungsträgerin kann eindeutig eine Frau identifiziert werden; z.B. Frau Holle.
HT_Junge_E/G	Als Haupthandlungsträger in der Geschichte kann eindeutig ein Junge identifiziert werden; z.B. Philipp und seine Schildkröte.
HT_Mann_E/G	Als Haupthandlungsträger kann eindeutig ein Mann identifiziert werden. z.B. Meister Eder und sein Pumuckl.
HT_Mädchen_E/G	Als Haupthandlungsträgerin kann eindeutig ein Mädchen identifiziert werden; z.B. Susanne und ihre Katze.

HT_nicht-menschlich_nm_E/G - männlich (HT_nmm) - weiblich (HT_nmw)	Haupthandlungsträger/in dieser fremdverfassten Geschichte ist ein Fabelwesen, Märchen- oder Fantasiefigur. Kann diesem/r eindeutig ein Geschlecht zugeordnet werden, wird dieses mit einem der Subkategorien kodiert, wenn nicht dann mit der allgemeinen Kategorie "HT_nicht-menschlich). Der Figur werden keine weiteren Tätigkeiten etc. mehr zugeordnet.
HT_nichtzuzuordnen_E/G	Den haupthandlungstragenden Charakteren kann kein Geschlecht zugeordnet werden.
HT_Tier_E/G	Haupthandlungsträger/in in diesem fremdverfassten Text ist ein Tier.
Männlich_Aufgabenstellung zu Text_fremd	Wird kodiert, wenn der Haupthandlungsträger im Text männlich ist und die Aufgabenstellung zu diesen Charakteren verfasst werden muss; z.B. Erzähle die Geschichte von Tom weiter. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich bei dieser Aufgabe in die Lage der männlichen haupthandlungstragenden Charaktere versetzen. Enthält der Text männliche und weibliche Aufgabenstellungen (z.B. Tom und Lisa) dann werden beide Kategorien kodiert.
Weiblich_Aufgabenstellung zu Text_fremd	Wird kodiert, wenn die Haupthandlungsträgerin im Text weiblich ist und die Aufgabenstellung zu diesen Charakteren verfasst werden muss, z.B. Erzähle die Geschichte aus der Sicht von Lisa weiter. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich bei dieser Aufgabe in die Lage der weiblichen haupthandlungstragenden Charaktere versetzen. Es sind auch männlicher und weiblicher Subcode zusammen möglich. Enthält der Text männliche und weibliche Aufgabenstellungen (z.B. Sara und Hans) dann werden beide Kategorien kodiert.
historisch/kulturell	Dies umfasst Erzählungen/Geschichten von verstorbenen (bekannten) Erzähler/innen. Z.B. eine Geschichte der Gebrüder Grimm, ein Text von Lessing oder Goethe.
neuzeitlich	Die Erzählung/Geschichte wurde von einem/einer noch lebenden Autor/in geschrieben. Bei Unsicherheit im Internet verifizieren um wen und welches Erscheinungsjahr es sich handelt (ab den 1940er Jahren).

Texteinteilung (Skala 1)		In einem ersten Schritt, wird festgelegt um was für eine Textform (Titel, Aufgabenstellung, Text) es sich handelt.
Titel		Wird für die Titelkodierung der Kapitel, Texte oder Geschichten (nicht Buchtitel) verwendet. Diese Kategorie dient NICHT zur Erfassung von Titeln des Inhaltverzeichnis, auch wenn dieses auf der Seite noch einmal erwähnt wird (z.B. oben an der Seite erfolgt ein Vermerk in welchem Kapitel man sich befindet).
Text/Text auf Bild		Wird für alle Texte, auch auf Bildern, verwendet. Die Kategorie wird ebenso genutzt, wenn es sich um einen Text handelt, der zu einer Aufgabenstellung gehört. Es werden alle Texte, auch solche die nur als Beispiel dienen (z.B. "handgeschrieben" er sitzt...) kodiert, wenn möglich wird eine der Subkategorien von Aufgabenstellung zu Text/Bild verwendet, wenn z.B. männliche/weibliche Beispiele stehen. Charaktere in den Texten werden mit den Personenkategorien kodiert, wenn diese einer Handlung nachgehen.
historisch/berühmte Charaktere - männlich - weiblich		Kodierung für Texte und Beispiele mit berühmten oder historischen Persönlichkeiten, z.B. Text zu Einstein, Rembrandt als Beispiel in Aufgabe etc. Befinden sich mehrere Persönlichkeiten in einem Text, dann werden alle einzeln erfasst. Wenn möglich mit den Subkategorien männlich resp. weiblich kodieren.
Tier		Der Text handelt ausschliesslich von Tieren.
Fremde Kultur - männlich - weiblich		Der Text erzählt eine Geschichte über eine andere Kultur oder erklärt Dinge zu einer fremden Kultur z.B. türkischer Markt, buddhistische Mönche usw. Falls der Text in männlich oder weiblich eingeteilt werden kann, sind die Subkategorien zu nutzen.
Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps		Mit dieser Kategorie wird erfasst, ob es sich um einen Text als Aufgabenstellung handelt. Dies ist z.B. an Nummern, Zeichen etc. ersichtlich. Es wird jede Aufgabenstellung einzeln erfasst (1a, 1b etc. gelten als eine Aufgabe). Die Kategorie wird auch für Hinweise oder Tipps verwendet, welche zum Beispiel am Seitenrand stehen oder als Tipps markierte Texte. Wenn Tipps etc. am Seitenrand stehen, werden sie nur weiter analysiert, wenn diese vollständige Sätze beinhalten.
	Männlich_Aufgabenstellung zu Text/Bild	Der zur Aufgabe gehörende Text bezieht sich auf einen männlichen Charakter, z.B. schreibe die Geschichte aus der Sicht von Stefan weiter. Auch Pluralformen werden hier miteinbezogen. Die Schüler/innen müssen sich in die Lage eines männlichen Charakters versetzen um die Aufgabe lösen zu können.
	Weiblich_Aufgabenstellung zu Text/Bild	Der zur Aufgabe gehörende Text bezieht sich auf einen weiblichen Charakter, z.B. schreibe den Text als Maria weiter, schreibe den Text aus Sicht der Schülerinnen weiter. Die Schüler/innen müssen sich in die Lage eines weiblichen Charakters versetzen um die Aufgabe lösen zu können.

Personenbezeichnung/(in)dA_Aufgabenstellung	In einer Aufgabenstellung werden Personenbezeichnungen oder (in)direkte Anreden verwendet, welche in männlich/weiblich/neutral eingeteilt werden. Es wird jede einzelne Personenbezeichnung und/oder (in)direkte Anrede kodiert. Werden Gruppen, die einer Handlung nachgehen, in den Aufgabenstellungen beschrieben, dann müssen die Personenbeziehungskategorien im Codestamm der Gruppe verwendet werden. Die Personenbezeichnungen welche hier aufgelistet sind, dienen zur Erfassung von Gruppen ohne Handlung (vgl. auch Einleitung, S. 11)
Pbz/(in)dA_neutral/andere	Bsp. Indirekte Anrede: Überprüfe, erzähle, Schreibe... Bsp. Direkte Anrede: Du bist Lehrende... Bsp. PBz: Personen, Menschen... In diese Kategorie fallen alle möglichen neutralen Formen der Personenbezeichnungen , die geschlechtsabstrakt (z.B. Person, Mensch), Kollektivbezeichnungen (z.B. Team, Crew) oder Komposita (z.B. Lehrerbildung, Klassenstunde) sind und in Aufgabenstellungen vorkommen. Die beschriebenen Charaktere gehen keiner Handlung nach .
Pbz/(in)dA_weiblich singular	z.B. Du bist Zeugin = Kodierung (in)direkte Anrede & Personenbezeichnung weiblich singular z.B. Erzähle deiner Freundin...
Pbz/(in)dA_weiblich plural	z.B. Erzähle deinen Freundinnen von deinem Geburtstagsfest. z.B. Du gehörst zur Gruppe der Schülerinnen.
Pbz/(in)dA_männlich singular	z.B. Du bist Zeuge = Kodierung (in)direkte Anrede & Personenbezeichnung in Aufgabenstellung männlich singular z.B. Erzähle deinem Freund...
Pbz/(in)dA_männlich plural	z.B. Die Schüler verwenden dazu einen Stift = Aufgabenstellung & männlich plural z.B. Du gehörst zur Gruppe der Fußballspieler.
Beispiel in Text/Aufgabe (Zusatz)	Wenn in einem Text oder einer Aufgabe Beispiele vorkommen, bei denen es sich um (un)vollständige Sätze (z.B. er sitzt, sie spielt), Namensauflistung (z.B. Tim, Anja, Hans), Auflistung von Personenbezeichnungen (z.B. Pizzabäcker, Mutter, Vater), berühmte/historische Persönlichkeiten (Einstein, Rembrandt etc.) oder Tier/Gegenstandbeispiele handelt, dann wird diese Kategorie verwendet. Wenn möglich werden die Subkategorien kodiert.
männliches Beispiel in Text/Aufgabe	unvollständige Sätze, Namensauflistungen oder männliche Personenbezeichnungen Beispiele: - er sitzt, er spielt - Max, Tom - Fahrer, Lokomotivführer, Vater, Sohn

neutrales/anderes Beispiel_in Text/Aufgabe	unvollständige Sätze, Namensauflistungen, Tiere, Gegenstände oder neutrale Personenbezeichnungen Beispiele: - sie spielen, sie laufen (in Pluralformen kann nicht männlich oder weiblich unterschieden werden) - der Hund, die Katze - Lehrende, Studierende
weibliches Beispiel in Text/Aufgabe	unvollständige Sätze, Namensauflistungen oder weibliche Personenbezeichnungen Beispiele: - sie zeichnet, sie rennt - Tina, Anja, Susanne - Mutter, Studentin, Schülerin

Erfassung von Charakteren (Skala 3)

Erfassung von Gruppen

Zur Vereinfachung der Kodierung können ab **drei** Charakteren die Gruppenkategorien verwendet werden (wie bei Bildkodierung), wenn die Charaktere in den Texten derselben Handlung nachgehen oder sich am selben Ort etc. befinden.

Gruppe	Eine Gruppe zählt ab drei Charakteren . Handlungen und Ort können für eine Gruppe zusammengefasst werden, die einzelnen Charaktere müssen kodiert werden.
Sprache (Skala 7)	Mit den Subkategorien wird erfasst, ob für die Gruppenbezeichnung das generische Maskulinum oder geschlechtergerechte Sprache verwendet wird.
Doppelnennung	Damit werden nur Personenbezeichnungen erhoben, welche beide Geschlechter benennen (z.B. Schülerinnen und Schüler). Es müssen immer beide Formen vollständig ausgeschrieben sein. Wird hingegen eine gekürzte Version der Doppelnennung (z.B. Schüler/innen) verwendet, ist die Subkategorie "weitere Strategien Doppelnennung" zu verwenden. Weiter wird kodiert ob in dem erfassten Teil entweder erst die männliche oder die weibliche Form genannt wurde.
weitere Strategien Doppelnennung	Verwendung von weiteren Strategien um Frauen und Männer zu bezeichnen (Kurzformen). z.B. Schüler/innen; SchülerInnen; Schüler(innen).
männlich & weiblich	Im Text wird zuerst die männliche Form und dann die weibliche verwendet. --> Schüler & Schülerinnen, Ärzte & Ärztinnen etc.
weiblich & männlich	Im Text wird zuerst die weibliche Form und dann die männliche verwendet. --> Schülerinnen & Schüler, Freundinnen und Freunde etc.

	Generisches Maskulinum	Für die Beschreibung einer gemischten Gruppe wird das generische Maskulinum verwendet. Es muss eindeutig aus dem Text hervorgehen, dass es sich um eine Gruppe von weiblichen und männlichen Charaktere handelt, welche mit dem generischen Maskulinum beschrieben werden. Ist dies unklar, wird männliche Personenbezeichnung kodiert. Z.B. Frau Müller, Herr Meier und Frau Steiner sind Lehrer = Generisches Maskulinum. ABER z.B. Die Sänger sind aus Berlin = männliche Personenbezeichnung, weil aus dem Satz nicht hervorgeht ob in dieser Gruppe auch Sängerinnen sind. Diese Form wird am Ende der gesamten Kodierung besprochen.
	männliche Personenbezeichnung	Im Text kommt eine männliche Personenbezeichnung vor. Es handelt sich dabei eindeutig um eine Gruppe von männlichen Charakteren oder aus dem Text kann nicht erschlossen werden, ob es sich um eine Gruppe von Frauen und Männern handelt, welche im Generischen Maskulinum beschrieben sind (aufgrund dessen wird nur männliche Personenbezeichnung kodiert). Z.B. Ihr seid Sänger.
	neutrale Personenbezeichnung	Für die Beschreibung der gemischten Gruppe werden neutrale Begriffe verwendet: z.B. Studierende, Lernende, Arbeitende, Personen, Kinder etc.
	weibliche Personenbezeichnung	Wird verwendet, wenn eine Gruppe z.B. als Sängerinnen bezeichnet wird. Es handelt sich dabei eindeutig um eine Gruppe von weiblichen Charakteren. Z.B. ihr seid Schülerinnen.
Erfassung einzelner Charaktere (Skala 3)		
	Mädchen oder Frau	Wird kodiert, wenn in einem Text ein Mädchen(name)/Frauen(name) vorkommt. Diese Kategorie wird auch verwendet, wenn z.B. "Mädchen", "Freundin" oder "Mutter" im Text erscheint. Da es sich um Schulbücher handelt, gehen wir davon aus, dass Vornamen zu Mädchen gehören und bei erwachsenen Charakteren entweder der Nachname (Frau Müller) oder der Familienstand (Linas Tante) steht. Z.B. Katrin hilft ihrer Mutter beim Kochen. Z.B. Frau Müller geht einkaufen. Z.B. Das Mädchen geht spazieren. Z.B. Die Mutter wäscht das Auto. ROLLE: Die Rolle der Frau entweder als Mutter oder bei der Ausübung eines Berufes (siehe "arbeiten") wird zusätzlich erhoben.
	Reihenfolge -Erstnennung -Folgenennung	Steht eine Person z.B. Lisa an erster Stelle in einem Satz, dann wird Erstnennung verwendet. Steht sie an zweiter, dritter oder vierter Stelle wird Folgenennung kodiert. Z.B. Lisa, Leo, Sara & Tom = Lisa (Erstnennung), bei allen anderen wird Folgenennung verwendet.

Junge oder Mann	Wird kodiert wenn im Text ein Jungen/Männer(name) vorkommt. Da es sich um Schulbücher handelt, gehen wir davon aus, dass Vornamen zu Jungen gehören und bei erwachsenen Charakteren entweder der Nachname (Herr Meier) oder der Familienstand (Tims Onkel) steht. Z.B. Tim fährt Fahrrad. Z.B. Herr Müller ist Lehrer. Z.B. Paul und sein Vater gehen einkaufen. ROLLE: Die Rolle des Mannes entweder als Vater oder bei der Ausübung eines Berufes (siehe "arbeiten") wird zusätzlich erhoben.
Reihenfolge -Erstnennung -Folgenennung	Steht eine Person z.B. Tim an erster Stelle in einem Satz, dann wird Erstnennung verwendet. Steht sie an zweiter, dritter oder vierter Stelle wird Folgenennung kodiert. Z.B. Leo, Sara & Tom = Leo (Erstnennung), bei allen anderen wird Folgenennung verwendet.
nicht-menschlich - männlich - weiblich	Alle Fabelwesen, Märchen-/Fantasiefiguren oder personalisierte Tiere/Pflanzen werden mit dieser Kategorie kodiert (z.B. Felix der sprechende Hase). Die Kodierung erfolgt wie bei menschlichen Charakteren.
Geschlecht nicht zuzuordnen - männliche Personenbezeichnung - weibliche Personenbezeichnung - neutrale Personenbezeichnung	Kommt in einem Text nur eine Personenbezeichnung vor, welche einer Handlung nachgeht (z.B. der Spieler spielt Karten) und es ist nicht eindeutig ersichtlich, dass es sich um ein Mädchen/Junge oder eine/n Frau/Mann handelt, dann wird "Geschlecht nicht zuzuordnen" kodiert und die entsprechende männliche, weibliche oder neutrale Bezeichnung. Die Charaktere werden wie alle mit Geschlecht zugeordneten Charaktere kodiert.
Sprache (Skala 7)	Mit den Subkategorien wird erfasst, ob für einzelne Charaktere oder Paare das generische Maskulinum oder geschlechtergerechte Sprache verwendet wird. Die Kategorien befinden sich bei den jeweiligen Charakteren im Codestamm.
Doppelnennung	Damit werden nur Personenbezeichnungen erhoben, welche beide Geschlechter benennen (z.B. Freundin und Freund). Es müssen immer beide Formen vollständig ausgeschrieben sein. Ist dies nicht der Fall und es wird eine gekürzte Version (z.B. Freund/in) der Doppelnennung verwendet, ist die Subkategorie "weitere Strategien Doppelnennung" zu verwenden. Weiter wird kodiert ob in dem erfassten Teil entweder erst die männliche oder die weibliche Form genannt wurde.
weitere Strategien Doppelnennung	Verwendung von weiteren Strategien, um weibliche und männliche Charaktere zu bezeichnen (Kurzformen). Z.B. Partner/in; LehrerIn; Schüler(in).
männlich & weiblich	Im Text wird zuerst die männliche Form und dann die weibliche verwendet. --> Lehrer und Lehrerin, Nachbar und Nachbarin etc.

	weiblich & männlich	Im Text wird erst die weibliche Form und dann die männliche verwendet. --> Sportlerin und Sportler etc.
	Generisches Maskulinum	Für die Beschreibung eines gemischtgeschlechtlichen Paares oder eines weiblichen Charakters wird das generische Maskulinum verwendet. Es muss eindeutig aus dem Text hervorgehen, dass es sich um weibliche und männliche Charaktere handelt, welche mit dem generischen Maskulinum beschrieben werden. Ist dies unklar, wird männliche Personenbezeichnung kodiert. Z.B. Leon und Sara sind Schüler.; Frau Müller ist Lehrer. = Generisches Maskulinum. ABER z.B. Die zwei Schüler fahren mit dem Fahrrad = männliche Personenbezeichnung, weil aus dem Satz nicht hervorgeht, ob bei diesem Paar ein Charakter weiblich ist. Diese Form wird am Ende der gesamten Kodierung besprochen.
	männliche Personenbezeichnung	Im Text kommt eine männliche Personenbezeichnung vor. Es handelt sich dabei eindeutig um zwei oder einen einzelnen männlichen Charakter oder aus dem Text kann nicht erschlossen werden, ob es sich um ein gemischtgeschlechtliches Paar handelt, welche im Generischen Maskulinum beschrieben sind, aufgrund dessen wird nur männliche Personenbezeichnung kodiert. Z.B. Ihr seid Sänger.
	neutrale Personenbezeichnung	Für die Beschreibung des gemischten Paares oder eines einzelnen Charakters werden neutrale Begriffe verwendet: z.B. Studierende, Lernende, Arbeitende, Personen, Kinder etc.
	weibliche Personenbezeichnung	Wird verwendet, wenn ausschliesslich weibliche Charaktere z.B. als Leherin oder Sängerinnen bezeichnet werden. Z.B. Ihr seid Schülerinnen.; Frau Meier ist Ärztin.
	Handlung_Verb (Skala 4)	Die folgenden Kategorien stimmen mit den Bildkategorien für die Handlungen überein (gleiche Inhalte). Die Handlung im Text ist erkennbar an dem verwendeten Verb, das entweder eindeutig die Kategorie bezeichnet oder darauf bezogen werden kann (Synonyme). Pro Charakter können mehrere Kategorien verwendet werden, z.B. reden/sprechen/kommunizieren & stehen.
	arbeiten Berufe/Berufswünsche	Die Charaktere im Text sind eindeutig beim Arbeiten beschrieben. Kann unter Umständen auch mit einem der weiteren Handlungskategorien verknüpft werden. Synonyme: hantieren, sich beschäftigen, machen, sich betätigen, tun, tätig sein, werken, wirtschaften, leisten, betreiben Die Berufe und Berufswünsche werden aktiv kodiert, wenn diese im Text vorkommen.

aufräumen/waschen/putzen	<p>Beinhaltet Tätigkeiten rund um den Haushalt, das Aufräumen von Räumen, Wäsche waschen, putzen (z.B. Küche, Fenster) etc.</p> <p>Synonyme: ordnen, putzen, richten, sauber machen, säubern, wegräumen, aufheben, zusammenstellen, reinigen, zurechtrücken, Ordnung schaffen, in Ordnung/in Schuss bringen, ausmisten</p>
Beschäftigung mit Nahrungsmittel	<p>Beinhaltet alle Tätigkeiten mit Nahrungsmitteln wie kochen, servieren usw.</p> <p>Synonyme kochen: sieden, brodeln, brühen, aufkochen, das Essen machen, anrichten, gar machen Synonyme servieren: bedienen, auftischen, bewirten, reichen, anrichten, bringen</p>
Nahrungsmittel_Spiel	<p>Beinhaltet Spiele mit Nahrungsmitteln. Es kann sich dabei auch um unechte Nahrungsmittel (z.B. Spielzeug) handeln.</p>
Beschäftigung mit Sprache	<p>Beinhaltet alle möglichen Tätigkeiten mit Sprache: lesen, schreiben, Sprachspiele etc.</p> <p>Synonyme: schreiben, ab-/auf-/niederschreiben, aufzeichnen, kopieren, malen, niederlegen, notieren, verzeichnen, zeichnen, eine Notiz machen, ins Reine schreiben, zu Papier bringen, zur Feder greifen, eine Reinschrift anfertigen, verfassen, lesen, rezitieren, unterrichten, vorbringen, vorlesen, vortragen, etwas zu Gehör bringen, Unterricht erteilen/geben, Vorlesung halten, zur Verlesung bringen</p>
Beschäftigung mit Zahlen	<p>Diese Kategorie umfasst alle Tätigkeiten verbunden mit Zahlen. Dazu gehören Rechnen, Rechenspiele, Zahlen schreiben, Zahlen lernen usw.</p> <p>Synonyme: (aus-/be-/dazu-/zusammen-/ein-/er-/mit-)rechnen, kalkulieren, mitzählen, zugeordnet sein/werden, zusammenzählen, schätzen</p>
denken/träumen/wünschen	<p>Diese Kategorie umfasst alle Tätigkeiten, die etwas mit Denken/Träumen/Wünschen zu tun haben.</p> <p>Dazu gehören Nachdenken (mentale Aktivitäten), sich etwas vorstellen bzw. träumen (Fantasievorstellungen/Imaginationen in wachem oder schlafendem Zustand), sich etwas wünschen etc.</p> <p>Synonyme denken: überlegen, nachdenken, den Verstand gebrauchen, durchdenken, bedenken, abwägen, reflektieren, sich Gedanken machen, vorstellen Synonyme träumen: fantasieren, sich einbilden, vorstellen, abschalten, duseln, unaufmerksam sein, in Gedanken verloren sein, Gedanken nachhängen Synonyme wünschen: bitten, erbitten, hoffen, sich sehnen nach, liebäugeln, verlangen nach</p>

(ein)kaufen/besorgen	<p>Tätigkeiten, bei denen etwas (z.B. Nahrungsmittel, Kleidung, Multimediageräte) erworben (käuflich oder unentgeltlich) wird.</p> <p>Synonym: anschaffen, erwerben, kaufen, ankaufen, einhandeln, Shopping machen, sich zulegen, abkaufen, abnehmen, eintauschen, erhandeln, erschachern, sich versorgen, an sich bringen, beschaffen</p>
einkleiden/schminken	<p>Beinhaltet alle Tätigkeiten rund um Kleidung, Mode, schminken. Im Falle von Verkleidungen (z.B. Mädchen verkleiden sich und spielen Prinzessin) sind die Subkategorien zu verwenden.</p> <p>ACHTUNG: Kleidung einkaufen wird nicht mit dieser Kategorie kodiert, dafür wird "einkaufen" & "Kleidung" verwendet. Diese Kategorie wird nur im Sinne von sich anziehen etc. verwendet.</p> <p>Synonyme: einkleiden, anziehen, überstreifen, einhüllen, bekleiden, sich bekleiden, umhängen, anlegen, überwerfen, umbinden, hineinschlüpfen, sich überziehen, aufsetzen, überziehen, umhüllen, schminken, Make-up auflegen, verschönern, sich schönmachen, sich verschönern, sich zurechtmachen, sich herausputzen, sich pflegen, herausputzen, sich pudern, sich bemalen, Farbe auflegen, frisieren</p>
verkleiden_Tiere	Im Text wird beschrieben, dass sich die Charaktere als Tiere verkleiden.
verkleiden_männlich	Die Charaktere im Text haben sich eindeutig (stereotypisch) männlich, wie z.B. als Indianer, Polizisten etc. verkleidet.
verkleiden_weiblich	Die Charaktere im Text verkleiden sich eindeutig (stereotypisch) weiblich, wie z.B. als Feen, Prinzessinnen etc.
fahren	<p>Beinhaltet das Fahren aller möglichen motorisierten (z.B. Autos) und nicht motorisierter (z.B. Fahrräder) Fahrzeuge.</p> <p>Synonyme: brausen, führen, gondeln, karren, radeln, segeln, sich begeben nach, sich fortbewegen, steuern, fuhrwerken, eine Reise machen, befördern</p>
fernsehen	<p>Beeinhaltet den Konsum von Fernsehsendungen mittels eines TV-Gerätes.</p> <p>Synonyme: Fernseh schauen, im Fernsehen ansehen/verfolgen, vor dem Fernseher sitzen, in die Röhre schauen/glotzen/gucken</p>
fotografieren/filmen	<p>Beinhaltet das Fotografieren, Filmen mit allen möglichen Kameras inkl. Mobiltelefone.</p> <p>Synonyme: aufnehmen, ablichten, festhalten, knipsen, ein Foto/Film machen, eine Aufnahme machen, auf dem Film festhalten, ein Foto schießen</p>
fragen/informieren/planen	<p>Beinhaltet alle Formen der Informationsbeschaffung und Planung.</p> <p>Synonyme: anfragen, ausfragen, sich erkundigen, sich umhören, auskundschaften, sich orientieren, ausforschen, interviewen, beabsichtigen, vorsehen</p>

helfen_unterstützen	<p>Die in der Textpassage genannten Charaktere helfen oder unterstützen sich gegenseitig oder weiteren Personen. Z.B. Erklärungen am Computer, Hilfe bei Hausaufgaben, bei Reparaturen, beim Kochen.</p> <p>Synonyme: assistieren, aushelfen, behelfen, behilflich/dienlich sein, beistehen, einspringen, entlasten, heraushelfen, hilfreich sein, mitarbeiten, mithelfen, mitwirken, nutzen, nützen, nützlich/zweckmäßig sein, fördern, gute Dienste tun/leisten, Nutzen bringen, zugute kommen, zustatten kommen, unter die Arme greifen, zur Seite stehen, Beistand leisten, finanziell helfen</p>
kulturelle Aktivität	Beinhaltet alle kulturellen Aktivitäten wie Kino, Theater, Oper, Ausstellungen/Museen besuchen, Vorträge anhören etc.
Körperpflege	<p>Tätigkeiten bzgl. der Körperpflege umfassen z.B. Zähne putzen, Duschen, (Hände) waschen, Haare färben, Maniküre, Pediküre, rasieren etc.</p> <p>Synonyme: Schönheitspflege, Sauberkeit, Hygiene, Säuberlichkeit</p>
küssen/umarmen/liebkosten	<p>Im Text ist beschrieben, dass sich die Charaktere küssen, umarmen, liebkosten.</p> <p>Synonyme: busseln, abschmatzen, bützen, abküssen, knutschen, knuddeln, schnäbeln, kosen, ans Herz drücken, schmusen, tätscheln, herzln, turteln, umfangen, sich anschmiegen, um den Hals fallen, drücken, umfassen, umhalsen, in die Arme nehmen, sich festhalten</p>
laufen/spazieren/wandern	<p>Die Handlung im Text wird mit laufen, spazieren, wandern beschrieben und kann nicht mit Sport in Verbindung gebracht werden.</p> <p>Synonyme laufen: eilen, flitzen, hasten, huschen, marschieren, rasen, rennen, sausen Synonyme spazieren: schlendern, bummeln, flanieren, promenieren, wandeln, wandern, laufen, gehen, Spaziergang machen Synonyme wandern: spazieren gehen, Ausflug machen, eine Tour machen, hinausfahren</p>
malen/zeichnen/basteln	<p>Die Charaktere sind mit malen, zeichnen oder basteln in der Schule, zu Hause, beruflich oder woanders beschäftigt.</p> <p>Synonyme malen: abbilden, aquarellieren, bildnerisch gestalten, lackieren, pinseln, porträtieren, skizzieren, anmalen, anpinseln, anstreichen, künstlerisch umsetzen, wiedergeben, entwerfen, ausmalen Synonyme basteln: anfertigen, erstellen, erzeugen, fabrizieren, fertigen, herstellen, machen, produzieren, verfertigen, arbeiten an, bosseln, formen, modellieren, tüfteln, zusammenbauen Synonyme zeichnen: abzeichnen, wiedergeben, porträtieren, nachzeichnen, illustrieren</p>
Musik	<p>Die Handlung im Text ist mit einer der Subkategorien zu kodieren. Da nicht einzelne Kategorien für die jeweiligen Instrumente bestehen, werden hier Verben, welche für das "machen" von Musik von Bedeutung sind, zusammengefasst.</p>

	Musik hören	Das vorhandene Verb lässt sich eindeutig auf Musik hören beziehen. Synonyme: (an/zu) hört Musik, lauscht (einem Konzert), horchen, mithören, Gehör schenken, ganz Ohr sein
	Musik machen	Das Verb im Text beschreibt eindeutig das "machen" von Musik; z.B. spielt Klavier, musiziert, singt, begleiten.
	nähen/stricken/häkeln	Das Verb beschreibt eindeutig eine der Tätigkeiten nähen, stricken oder häkeln. Synonyme: schneidern, anfertigen, handarbeiten, sticken, flicken, vernähen, zunähen, sticheln
	pflegen/kümmern	Das Verb bezeichnet eine Tätigkeit, bei der sich ein Charakter um einen anderen oder um ein Tier kümmert oder diese pflegt. ACHTUNG: wenn sich der Charakter um einen anderen CHARAKTER kümmert oder diesen pflegt, wird die Subkategorie verwendet! Synonyme: aufpäppeln, Fürsorge angedeihen lassen, gut behandeln, hüten, hätscheln, Pflege angedeihen lassen, sich kümmern um, sorgen für, umhegen, umsorgen, unterhalten, versorgen, behandeln
	Person	Kümmert, pflegt der Charakter sich um einen weiteren Charakter, wird diese Subkategorie verwendet. Die Charaktere, um welche sich gekümmert wird, werden auch entsprechend kodiert.
	reden/sprechen/kommunizieren	Aus dem Text geht hervor, dass sich die Charaktere unterhalten, miteinander sprechen oder nonverbal miteinander kommunizieren, z.B. durch "wildes Gestikulieren". Synonyme: sagen, sich äußern, vorbringen, plaudern, bemerken, das Wort ergreifen, argumentieren, rezitieren, vortragen, plappern, schwatzen, sich unterhalten, Meinung austauschen, sich auseinandersetzen mit, anbringen, darlegen, streiten, diskutieren, bequatschen, sich besprechen, durchkauen, ein Gespräch führen, aufwerfen, einbringen, sich unterhalten über, debattieren, zu Gericht sitzen, ansprechen, diskutieren, vorbringen, durchnehmen, bereden, ...
	reparieren	Aus dem Text ist ersichtlich, dass die Charaktere etwas (z.B. ein Fahrrad, Auto, Haus etc.) reparieren, ausbessern oder wieder in Stand setzen. Synonyme: ausbessern, ausflicken, flicken, ganz machen, erneuern, beheben, heil machen, in Stand bringen, in Stand setzen, richten, wieder gutmachen, wieder herrichten, wiederherstellen, aufarbeiten, auffrischen, auspolstern, restaurieren, in Ordnung bringen, neu gestalten, aufmöbeln, überholen, abhelfen

	ruhen	<p>Wird nicht kodiert, Handlung wird mit einer der Subkategorien kodiert.</p> <p>Synonyme: dämmern, pausieren, rasten, schlafen, sitzen, dösen, schlummern, sich hinlegen, sich legen, schweigen, eine Pause einlegen, eine Pause machen, im Schlaf liegen, nicht aktiv sein, verweilen, lagern</p>
	Schlafmöglichkeit_schlafend	Der Text beschreibt eindeutig, dass die Charaktere schlafen. Synonyme siehe "ruhen".
	Schlafmöglichkeit_wach	Aus dem Text geht eindeutig hervor, dass die Charaktere zwar im Bett oder auf anderer Schlafmöglichkeit liegen, jedoch wach sind.
	sich ausruhen	Aus dem Text geht eindeutig hervor, dass sich die Charaktere ausruhen, es ist von schlafen zu unterscheiden.
	schauen/sehen/besichtigen	<p>Die Charaktere im Text schauen sich z.B. ein Bild an, besichtigen ein Ausstellung etc.</p> <p>Synonyme: blicken, anschauen, beobachten, gucken, äugen, spähen, erblicken, nachsehen</p>
	schenken	<p>Wird nicht kodiert, Handlung mit einer der Subkategorien erfassen.</p> <p>Synonyme: beglücken, beschenken, fortgeben, geben, hergeben, spenden, spendieren, vermachen, weggeben, wegschenken, mitbringen, zustecken, abtreten, bedenken, erlassen</p>
	Geschenke erhalten	Die Charaktere im Text werden beschenkt. Synonyme siehe "schenken"
	Geschenke geben	Aus dem Text geht eindeutig hervor, dass die Charaktere jemandem etwas schenken, etwas überreichen. Synonyme siehe "schenken"
	sitzen/hocken/knien	Synonyme: (da)hocken, dasitzen, kauern, ruhen, thronen
	spielen	<p>Wird nur mit einer der Subkategorien kodiert: aktives- bzw. ruhiges Spiel.</p> <p>Synonyme: ein Spiel machen, abbilden, darstellen, kopieren, mimen, verkörpern, vorstellen, wiedergeben, agieren als, auftreten als, erscheinen als, vorführen, darbieten, in Szene setzen, einen Wettkampf austragen, setzen, tippen, sich dem Glücksspiel hingeben</p>
	aktiv	<p>Unter aktivem Spiel wird jegliches Spiel subsumiert, welches mit toben, rumtollen etc. in Verbindung gebracht werden kann; z.B. Fußball spielen, fangen spielen, um die Wette laufen.</p> <p>Synonyme: beweglich, eifrig, emsig, energisch, engagiert, fleissig, forsch, handelnd, lebendig spielen.</p>

	ruhig	<p>Unter ruhigem Spiel wird jegliches Spiel subsumiert, welches nicht mit toben, rumtollen zu tun hat; z.B. Brett-/Kartenspiele, mit Puppenhaus spielen.</p> <p>Synonyme: beherrscht, bewegungslos, sachte, sanft, gemütlich spielen</p>
	Sport	Wird nicht kodiert, für die Handlung wird eine der Subkategorien verwendet.
	Sport treiben	<p>Die Charaktere im Text treiben eindeutig Sport.</p> <p>Synonyme: Sport ausführen, durchführen, absolvieren, begehen, machen unternehmen, beginnen</p>
	Sport zuschauen	<p>Aus dem Text geht eindeutig hervor, dass die Charaktere nicht aktiv Sport betreiben. Auch der Besuch von Sportveranstaltungen wird mit dieser Kategorie kodiert.</p> <p>Synonyme: Sport schauen, zusehen, beobachten, glotzen, gucken</p>
	stehen	Es wird beschrieben, dass die Charaktere in dem Text stehen (wenn möglich nur als zweite Handlung kodieren).
	telefonieren	<p>Synonyme: anrufen, fernsprechen, mitteilen, ein Gespräch führen, ein Telefonat führen, ein Telefongespräch führen</p> <p>Dies gilt auch für Telefonimitationen und Spielzeug, z.B. ein Kind spielt mit dem Kindertelefon.</p>
	zuhören	Synonyme: lauschen, (sich) anhören, hinhören, horchen auf, hören, teilnehmen, ganz Ohr sein, die Löffel aufsperrten/spitzen, die Ohren aufsperrten/spitzen, jemandem Gehör schenken, jemandem sein Ohr leihen/schenken, lange Ohren machen
	keine Handlung	Im Text kommt keine Handlung vor. Diese Kategorie ist nicht zu verwechseln mit "nicht zuzuordnen".
	nicht zuzuordnen	Das Verb kann keiner der vorliegenden Tätigkeiten zugeordnet werden. Diese Kategorie wird nur verwendet, wenn nicht anders möglich.
	Kombination mit...	<p>Analog zu den Bildern wird auch im Text erhoben, sofern möglich, womit sich die dargestellten Charaktere befassen.</p> <p>Handelt es sich um eine nicht-vorhandene Kategorie für Kombination mit... wird "nicht zuzuordnen" kodiert.</p>
	...Ball	Handlung findet mit einem Ball statt. Dazu gehören Fussball, Volleyball, Tennisball usw.
	...Elektronik	Beinhaltet alle elektronischen Geräte wie Computer, Mobiltelefone, Fernseher, auch Küchengeräte.
	...Geld	Jede Art von Geld, auch Spielgeld wird mit dieser Kategorie erfasst.
	...geometrische Figuren	Unter geometrische Figuren fallen alle Kombinationen, die sich mit Formen, Bausteinen, Kugeln etc. beschäftigen.

...Fahrrad	Handlung mit Fahrrad.
...Haus/Wohnung/Räume	Diese Kategorie wird verwendet, wenn eine der obengenannten Aktivitäten wie z.B. das Aufräumen, Waschen oder Putzen des Hauses oder auch des Zimmers beschrieben wird. Diese Kategorie steht NICHT für den Aufenthaltsort.
...Karten-/Brettspiele	Beinhaltet sowohl klassische Kartenspiele (Mau Mau, Uno, Skat...) als auch Sammelkartenspiele (YuGiOh...) oder Brettspiele (Schach...).
...Kleidung	Jegliche Form von Kleidung wird mit dieser Kategorie kodiert.
...(Motor)fahrzeuge	In diese Kategorie fallen alle Fahrzeuge (Züge, Autos, Flugzeuge, Baumaschinen, Seifenkisten etc.) mit denen sich die Charaktere beschäftigen.
...Pflanzen	Beinhaltet alle möglichen Pflanzen, egal ob drinnen oder draussen. Zählt auch für die Landwirtschaft.
...Spielzeug - Puppen - Fantasiefigur	Kann die Spielfigur genau als Puppe (Baby-, Hand-, Barbiepuppe etc.) oder als Fantasiefigur (nichtmenschlich, unreal) identifiziert werden, dann wird eine der Subkategorien verwendet. Ist dies nicht der Fall, wird "Spielzeug" kodiert.
...Handwerk	Handwerkliche Geräte und/oder Spielsachen. Hierzu zählen insbesondere Werkzeuge, Maschinen (nicht Fahrzeuge) etc. Ist ersichtlich, dass es sich um Handwerk handelt und um ein Motorfahrzeug, dann werden beide Kategorien verwendet (z.B. Baumaschinen, die von Bauarbeitern/Bauarbeiterinnen bedient werden).
...Tier	Wird nicht kodiert, eine der Subkategorien ist zu verwenden.
unechtes Tier	Aus dem Text geht hervor, dass sich die Charaktere mit einem unechten Tier (Kuscheltiere, Playmobiltiere, Lego etc.) beschäftigen.
echtes Tier	Die Handlung findet mit einem echten Tier statt; z.B. Lisa kümmert sich um ihren Hund.
...nicht zuzuordnen	Diese Kategorie wird nur verwendet, wenn zwar eine Kombination mit etwas vorliegt, dieses jedoch nicht identifiziert werden kann.

	Ort (Skala 6)	Wird nicht kodiert. Ein oder zwei Subkategorie/n wird/werden verwendet. Z.B. im Klassenzimmer = aus dem Text geht eindeutig hervor, dass etwas innerhalb der Schule stattfindet. Z.B. auf dem Pausenhof = in der Schule, aber draussen.
	Arbeit/Beruf	Die Charaktere werden in ihrem Beruf oder auf der Arbeit beschrieben; z.B. der Vater sitzt in seinem Büro; die Maurer bauen eine Mauer.
	im Freien	Aus dem Text kann erschlossen werden, dass es sich um einen Ort im Freien handelt; z.B. die Kinder spielen auf den Feldern; der Bauer mäht das Gras.
	innerhalb...	Aus dem Text kann erschlossen werden, dass es sich um einen Ort drinnen handelt; die Kinder spielen im Keller; die Frau sitzt im Wohnzimmer.
	Haus/Wohnung	Aus dem Text geht hervor, dass sich die Charaktere in einem Haus/Wohnung oder Räumen von diesen befinden.
	Schule	Aus dem Text geht hervor, dass es sich um einen Ort der Schule handelt; z.B. Pausenhof, Klassenzimmer etc.
	nicht zuzuordnen	Der Text kann nicht eindeutig einem Ort zugeordnet werden (Es wird kein Ort in dem Text beschrieben).

Bildkodierung

Skala 1

Bildart/ Darstellung

- 0 Bild mit/ohne Charaktere
- 1 Titelbild
- 2 nicht kodierbar
- 3 fremde Kultur
 - 31 fremde Kultur weiblich
 - 32 fremde Kultur männlich
- 4 Bildergeschichte
- 5 Abbildung Buch
 - 51 gemischt
 - 52 weiblich
 - 53 männlich
 - 54 keine Person/Person nicht zuzuordnen
- 6 Werbekampagne/Plakat
 - 61 gemischt
 - 62 weiblich
 - 63 männlich
 - 64 keine Person/Person nicht zuzuordnen
- 7 Landschaft
- 8 Tier(e)
- 9 Gegenstand/Gegenstände
- 10 Historisch/e/berühmt/e Charakter/e
 - 11 weiblich
 - 12 männlich
- 13 Zahlen/Rechnungen/Forme(l)n
- Darstellungstechnik (Zusatz)*
 - 1 körperlos
 - 2 real/Fotografie
 - 3 gemalt/gezeichnet

Skala 3

Charaktere

- 1 Gruppe/ 0 keine Gruppe (SPSS)
 - 0 nicht vorhanden (SPSS)
 - 1 Mädchen/ 11 HT_BG
 - 2 Junge/ 21 HT_BG
 - 3 Frau/ 31 HT_BG
 - 4 Mann/ 41 HT_BG
 - 5 Geschlecht_nicht zuzuordnen/ 51 HT_BG
 - 6 Nicht-menschlich
 - 61 nm-weiblich
 - 62 nm-männlich
 - 7 HT-Nicht-menschlich_BG
 - 71 HT-nm weiblich_BG
 - 72 HT-nm männlich_BG
- BG=Bildergeschichte

Skala 4

Handlungen

- 0 nicht vorhanden (SPSS)
- 1 aufräumen/ waschen/ putzen
- 2 Beschäftigung mit Nahrungsmittel
 - 21 Nahrungsmittel Spiel
- 3 Beschäftigung mit Sprache
- 4 Beschäftigung mit Zahlen
- 5 denken/ träumen/ wünschen
- 6 (ein)kaufen
- 7 einkleiden, schminken
 - 71 verkleiden Tiere
 - 72 verkleiden männlich
 - 73 verkleiden weiblich
- 8 fahren
- 9 fernsehen
- 10 fotografieren/filmen
- 11 fragen/ informieren/ planen
- 12 helfen/unterstützen
- 13 kulturelle Aktivität
- 14 Körperpflege
- 15 küssen/umarmen/lieblosen
- 16 laufen/spazieren/ wandern
- 17 malen/zeichnen/basteln
- 18 Musik
 - 19 hören
 - 20 machen
- 22 nähen/stricken/häkeln
- 23 pflegen/kümmern
 - 24 Person
- 25 reden/sprechen/kommunizieren
- 26 reparieren
- 27 ruhen
 - 28 Schlafmögl. schlafend
 - 29 Schlafmögl. wach
 - 30 sich ausruhen
- 31 schenken
 - 32 Geschenk erhalten
 - 33 Geschenk geben
- 34 schauen/ sehen/ besichtigen
- 35 sitzen/hocken/knien
- 36 spielen
 - 37 aktiv
 - 38 ruhig
- 39 Sport
 - 40 treiben
 - 41 zuschauen
- 42 stehen
- 43 telefonieren
- 44 zuhören
- 45 keine Handlung
- 46 nicht zuzuordnen
- 47 arbeiten

Skala 4
Kombination mit..

0 nicht vorhanden (SPSS)
 1 Ball
 2 Elektronik
 3 Fahrrad
 4 Geld
 5 geometrische Formen
 6 Haus/Wohnung/Räume
 7 Karten-/Brettspiele
 8 Kleidung
 9 Motorfahrzeuge
 10 nicht zuzuordnen
 11 Pflanzen
 12 Spielzeug

- 13 Puppen
- 14 Fantasiefigur

 15 Handwerk
 16 Tiere

- 17 echt / 18 unecht

Skala 5
zusammen mit...
Person/allein/Tier

0 nicht vorhanden (SPSS)
 1 Mädchen
 2 Junge
 3 Frau
 4 Mann
 5 Geschlecht nicht zuzuordnen
 6 Nicht-menschlich

- 61 nm-weiblich
- 62 nm-männlich

 7 allein
 8 in der Gruppe
 1 Tier

- 0 kein Tier/ 11 echt / 12 unecht

Skala 6
Ort

0 nicht vorhanden (SPSS)
 1 Arbeit/Beruf
 2 im Freien
 3 innerhalb...
 4 Haus/Wohnung
 5 nicht zuzuordnen
 6 Schule

Skala 8
Position

0 nicht vorhanden (SPSS)
 1 Paar links
 2 Paar rechts
 1 Gruppe links
 2 Gruppe rechts
 3 Gruppe Mitte

Textkodierung

Skala 1

Texteinteilung

- 0 nicht vorhanden
 - 1 Titel
 - 2 Text/Text auf Bild
 - 3 fremde Kultur
 - 4 Aufgabenstellung/Hinweise/Tipps
 - Aufgabenstellung zu Text/Bild
 - 0 nicht vorhanden
 - 1 fremde Kultur
 - 2 weiblich
 - 3 männlich
 - Persbez/(in)direkteAnrede_Aufgabenstellung
 - 0 nicht vorhanden
 - 1 neutral / 12 2mal neutral usw.
 - 2 weibl.sing. / 22 2mal w.sing. usw.
 - 3 weibl.pl. / 32 2mal w.pl. usw.
 - 4 männl.sing. / 42 2mal m.sing. usw.
 - 5 männl.pl. / 52 2mal m.pl. usw.
 - 5 Tier
 - 6 Sekundärtext (siehe Skala 2)
- Beispiel in Text/Aufgabe (Zusatz)
- 0 nicht vorhanden
 - 1 neutral
 - 2 weiblich
 - 3 männlich

Skala 3

Charaktere

- 1 Gruppe/ 0 keine Gruppe
- 0 nicht vorhanden (SPSS)
- 1 Mädchen
- 2 Junge
- 3 Frau
- 4 Mann
- 5 Geschlecht nicht zuzuordnen
- 6 Nicht-menschlich
 - 61 weiblich
 - 62 männlich

Skala 4

Handlungen

- 0 nicht vorhanden (SPSS)
- 1 aufräumen/ waschen/ putzen
- 2 Beschäftigung mit Nahrungsmittel
 - 21 Nahrungsmittel Spiel
- 3 Beschäftigung mit Sprache
- 4 Beschäftigung mit Zahlen
- 5 denken/ träumen/ wünschen
- 6 (ein)kaufen
- 7 einkleiden, schminken
 - 71 verkleiden Tiere
 - 72 verkleiden männlich
 - 73 verkleiden weiblich
- 8 fahren
- 9 fernsehen
- 10 fotografieren/filmen
- 11 fragen/ informieren/ planen
- 12 helfen/unterstützen
- 13 kulturelle Aktivität
- 14 Körperpflege
- 15 küssen/umarmen/lieblosen
- 16 laufen/spazieren/ wandern
- 17 malen/zeichnen/basteln
- 18 Musik
 - 19 hören
 - 20 machen
- 22 nähen/stricken/häkeln
- 23 pflegen/kümmern
 - 24 Person
- 25 reden/sprechen/kommunizieren*
- 26 reparieren
- 27 ruhen
 - 28 Schlafmögl. schlafend
 - 29 Schlafmögl. wach
 - 30 sich ausruhen
- 31 schenken
 - 32 Geschenk erhalten
 - 33 Geschenk geben
- 34 schauen/ sehen/ besichtigen
- 35 sitzen/hocken/knien
- 36 spielen
 - 37 aktiv
 - 38 ruhig
- 39 Sport
 - 40 treiben
 - 41 zuschauen
- 42 stehen
- 43 telefonieren
- 44 zuhören
- 45 keine Handlung
- 46 Nicht zuzuordnen
- 47 arbeiten

**Skala 4
Kombination mit...**

0 nicht vorhanden (SPSS)
1 Ball
2 Elektronik
3 Fahrrad
4 Geld
5 geometrische Formen
6 Haus/Wohnung/Räume
7 Karten-/Brettspiele
8 Kleidung
9 Motorfahrzeuge
10 nicht zuzuordnen
11 Pflanzen
12 Spielzeug
 • 13 Puppen
 • 14 Fantasiefigur
15 Handwerk
16 Tiere
 • 17 echt / 18 unecht

**Skala 4
Aktive Kodierung
Berufe/Berufswünsche**

Einfügen der Berufe von
Erwachsenen und die
Berufswünsche von
Kindern/Jugendlichen

**Skala 5
Zusammen mit...
Person/allein/Tier**

0 nicht vorhanden (SPSS)
1 Mädchen
2 Junge
3 Frau
4 Mann
5 Geschlecht nicht zuzuordnen
6 Nicht-menschlich
 • 61 nm-weiblich
 • 62 nm-männlich
7 allein
8 in der Gruppe (nur SPSS)
9 Familie
1 Tier
 • 0 kein Tier/ 11 echt / 12 unecht

Skala 6**Ort**

- 0 nicht vorhanden (SPSS)
- 1 Arbeit/Beruf
- 2 im Freien
- 3 innerhalb
- 4 Haus/Wohnung
- 5 nicht zuzuordnen
- 6 Schule

Skala 7**Sprache personenbezogen**

- Reihenfolge
- 0 nicht vorhanden
 - 1 Erstnennung
 - 2 Folgenennung
- Bezeichnung Gruppen
- 0 nicht vorhanden
 - 1 Doppelnennung
 - 11 w & m
 - 12 m & w
 - 13 weitere Strategien
 - Doppelnennung
 - 2 Generisches Maskulinum
 - 3 männliche Personenbezeichnung
 - 4 weibliche Personenbezeichnung
 - 5 neutrale Personenbezeichnung

Sekundärliteratur**Skala 2****Sekundärtext**

- Autor/in
- 1 weiblich
 - 2 männlich
 - 3 nicht zuzuordnen
 - 4 nicht erwähnt
- Geschichte Zeit fremdverfasst
- 1 neuzeitlich
 - 2 historisch
- Haupthandlungsträger/in
- 1 Mädchen
 - 2 Junge
 - 3 Frau
 - 4 Mann
 - 5 Geschlecht nicht zuzuordnen
 - 6 nicht menschlich
 - 61 nm weiblich
 - 62 nm männlich
 - 7 Tier

Zusatz¹:**Erhebung Sprechblasen**

- *Sprechblase
- 0 nicht vorhanden
 - 1 allg. Bemerkung/Beschreibung
 - 2 Fragen an Mädchen
 - 3 ... an Junge
 - 4 ... an Frau
 - 5 ... an Mann
 - 6 ... sonstige/Gruppe
 - 7 nicht zuzuordnen

¹*Mit den Zusatzkategorien Darstellungstechnik für Bild und Sprechblase für Text können zusätzliche Informationen erhoben werden: Darstellungstechnik, dient zur Erfassung und Unterscheidung von realen (Fotografie) und gemalten/gezeichneten Darstellungen, Sprechblasen erweitern die Erhebung von „reden/sprechen/kommunizieren“ bezüglich Inhalt.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, Mai 2013

Unterschrift Franziska Moser