

Seyss-Inquart, Julia

"Wenn ich groß bin, werde ich Humankapital" - Anmerkungen über die institutionelle Fremdbetreuung von Kindern

Casale, Rita [Hrsg.]; Forster, Edgar [Hrsg.]: *Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 131-142. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 7)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Seyss-Inquart, Julia: "Wenn ich groß bin, werde ich Humankapital" - Anmerkungen über die institutionelle Fremdbetreuung von Kindern - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Forster, Edgar [Hrsg.]: *Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 131-142 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88583

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-88583>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ungleiche Geschlechtergleichheit

Jahrbuch
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Sabine Andresen
Rita Casale
Edgar Forster
Edith Glaser
Vera Moser
Annedore Prengel
Barbara Rendtorff

Beirat

Birgit Althans, Trier
Eva Borst, Mainz
Eva Breitenbach, Bochum
Bettina Dausien, Wien
Isabell Diehm, Bielefeld
Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg
Carola Iller, Heidelberg
Marita Kampshoff, Schwäbisch Gmünd
Margret Kraul, Göttingen
Andrea Liesner, Hamburg
Susanne Maurer, Marburg
Astrid Messerschmidt, Karlsruhe
Inga Pinhard, Frankfurt

Folge 7/2011

Rita Casale
Edgar Forster (Hrsg.)

Ungleiche Geschlechtergleichheit

Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2011 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-359-9

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen
Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

<i>Rita Casale/Edgar Forster</i> Editorial	9
Essay	
<i>Tove Soiland</i> Zum problematischen Cultural Turn in der Geschlechterforschung	17
Themenschwerpunkt	
<i>Christian Oswald</i> Über Humankapital und einige seiner Familienprobleme	35
<i>Fabian Kessl</i> Pädagogisierungen – eine vernachlässigte Dimension in der Geschlechterforschung zur gegenwärtigen Transformation von Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik	61
<i>Ulla Hendrix</i> Der „gender pay gap“ – eine Frage des Humankapitals?	77
<i>Mechthild Veil</i> Familienpolitik in den Zwängen konservativer und neoliberaler Logiken: ein deutsch-französischer Vergleich	95
<i>Lucien Criblez/Karin Manz</i> „Neue“ Familienpolitik in der Schweiz – für die Familie, für die Frauen – oder für die Wirtschaft?	113
<i>Julia Seyss-Inquart</i> „Wenn ich groß bin, werde ich Humankapital“ – Anmerkungen über die institutionelle Fremdbetreuung von Kindern	131

Heike Kahlert

Der ökonomische Charme der Gleichstellung in der Neuausrichtung
der deutschen Familienpolitik 143

Offener Teil

Jeannette Windheuser

Zur methodologischen Dekonstruktion von Normalitätserwartungen
in der qualitativen Forschung am Beispiel stationärer Jugendhilfe 159

Rita Braches-Chyrek

Mütterlichkeitsideologie und soziale Praxen 173

Rezensionen

Tove Soiland: Luce Irigarays Denken der sexuellen Differenz.
Eine dritte Position im Streit zwischen Lacan und den Historisten
(Regina Becker-Schmidt) 191

Elisabeth Badinter: Der Konflikt: Die Frau und die Mutter
(Luciana Casale) 195

Angela McRobbie: Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des
neoliberalen Geschlechterregimes (Antonia Schmid) 200

Regina Brunnett: Die Hegemonie symbolischer Gesundheit. Eine
Studie zum Mehrwert von Gesundheit im Postfordismus
(Sabine Menapace) 207

Verena Bruchhagen/Iris Koall/Beate Kortendiek/Julia Nentwich/
Ursula Offenberger (Hrsg.): GENDER. Zeitschrift für Geschlecht,
Kultur und Gesellschaft. Geschlechtertheorie und Diversity
Management. (Miriam Mauritz) 210

Sünne Andresen/Mechthild Koreuber/Dorothea Lüdke (Hrsg.): Gender
und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog
zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik
(Caroline Kolisang) 213

Marianne Friese (unter Mitarbeit von Eva Anslinger, Ilka Brenner,
Dorothea Piening, Sabine Pregitzer, Barbara Thiessen, Michael Walter):
Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der
beruflichen Bildung (Gabriele Molzberger) 217

Ulrike Auga/Claudia Bruns/Levke Harders/Gabriele Jähnert (Hrsg.):
Das Geschlecht der Wissenschaften. Zur Geschichte von
Akademikerinnen im 19. und 20. Jahrhundert (Edith Glaser) 221

<i>Zum problematischen Cultural Turn in der Geschlechterforschung</i>	7
Brigitte Aulenbacher, Michael Meuser, Birgit Riegraf: Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung (Susanne Völker)	224
Tagungsberichte	
„ ‚Eigen‘ und ‚anders‘. Abgrenzungen und Verstrickungen. Geschlechterforschung und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog“ (Kinga Bogyó-Löffler)	231
Jugendbewegte Geschlechterverhältnisse (Dorit Horn)	236
„Neue Väter hat das Land?!“ (Christina Rahn)	239
„Fundamentalism and Gender – Scripture – Body – Community“. (Katrin Landesfeind)	243
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	249

„Wenn ich groß bin, werde ich Humankapital“ – Anmerkungen über die institutionelle Fremdbetreuung von Kindern

Julia Seyss-Inquart

Die institutionelle Fremdbetreuung von Kindern¹ hat in den Diskussionen über Bildung lange Zeit eine, wenn überhaupt, marginalisierte Rolle eingenommen. Sichtbarer wurde dieser Bereich nach einer Reformwelle in den 1970er Jahren erst seit der Jahrtausendwende. Es taucht gegenwärtig in unterschiedlicher Art und Weise sowohl in gesellschaftlichen, in politischen als auch in wissenschaftlichen Debatten auf, wie unter anderen Reyer und Franke-Meyer (vgl. 2010, S. 725) belegen, die von einer „zweiten Vorschulreform“ sprechen. Stamm (2010, S. 137f.) beschreibt die Forschungslandschaft im Bereich der Frühpädagogik als „fragmentiert“ und nach verschiedenen „Akteurgruppen“ ausgerichtet. „Lehrpersonen“ seien „an anwendungsorientierter Forschung interessiert“, während für „Anbieter eher die Frage der institutionellen Qualität“ und für Eltern die „Auswirkungen des Vorschulbesuches auf das kindliche Verhalten“ von Interesse seien. Doch neben der Forschung, die an verschiedenen AkteurInnen orientiert ist, bedarf es auch einer historisch-kritische Auseinandersetzung mit der institutionellen Fremdbetreuung von Kindern – diese Lücke soll durch den diskursanalytischen Zugang dieses Beitrags sichtbar gemacht und einige Bausteine zur Schließung sollen zusammengetragen werden. Auch wenn das Interesse der Wissenschaft an diesem Bereich zunimmt,² so gibt es kaum historisch-kritische Projekte.³

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, die Formation und Transformation des politischen Diskurses der institutionellen Fremdbetreuung von Kindern am Beispiel der Wiener Landes- und Gemeindepolitik zu rekonstruieren. Die Analyse wird auf zwei Diskursstränge fokussiert: Erstens,

1 In diesem Beitrag werden unter „institutioneller Fremdbetreuung von Kindern“, sowie unter „Kindertagesheimwesen“ und „Kindertagesheimen“, in Anlehnung an die österreichische Gesetzeslage, alle Einrichtungen verstanden, die nicht unter das Jugendwohlfahrtsgesetz fallen und der Betreuung von Kindern vor Schuleintritt dienen - wie etwa Kindergärten, Kinderkrippen, alterserweiterte Einrichtungen.

2 Siehe u.a. den Thementeil *Frühpädagogik* der *Zeitschrift für Pädagogik* (2/2010) oder das *Journal für LehrerInnenbildung* (1/2010) zu *Akademisierung in der Elementarpädagogik*.

3 Erwähnenswert ist das von der DFG geförderte Projekt von Adrian Schmidtke und Margret Kraul an der Universität Göttingen über „Bildungsdiskurse und Institutionenwandel: Kindergarten und Vorschule in der Bundesrepublik Deutschland 1965–1976“.

welchen Bedeutungswandel erfährt der Begriff „Chancen“? Zweitens, auf welche Weise verschiebt sich die gesellschaftliche Funktion von Kinderbetreuungseinrichtungen? Besonderes Augenmerk wird dabei zum einen auf die Frage gelegt, wie sich veränderte ökonomische Rationalitäten in der diskursanalytischen Betrachtung der Verschiebung der Bedeutung von Begrifflichkeiten herausarbeiten lassen, und zum anderen geht es um die Frage nach der Bedeutung, die der Strukturkategorie Geschlecht in der Formation und Transformation des Diskurses zukommt. In einem ersten Schritt wird die theoretische und methodische Ausrichtung der Forschungsperspektive dargelegt und das Material beschrieben, im zweiten Abschnitt werden einige Ergebnisse der Analyse präsentiert. Es geht dabei nicht um eine rein semantische Analyse, sondern um eine „Analyse der formalen Bedingungen der Entstehung von Sinn“ (Foucault 2001, S. 771). Als Diskurs werden in diesem Beitrag „geregelt und diskrete Serien von Ereignissen“ (Foucault 1974/2010, S. 38) bezeichnet. Diese Annahme ermöglicht es, „den Zufall, das *Diskontinuierliche* und die *Materialität* in die Wurzel des Denkens einzulassen [Hervorhebung im Original]“ (Foucault 1974/2010, S. 38).⁴ Die Diskursanalyse Foucaults und dessen Verständnis von Macht schaffen die Voraussetzung, um „a distinctive and penetrating analytical approach with which to undertake the task of critically reading education policy“ (Doherty 2007, S. 193) zu skizzieren.

Der Datenkorpus der Untersuchung besteht aus Gesetzen, Gesetzesentwürfen, Verordnungen, schriftlichen Protokollen und Anfragen des Wiener Landtages und Gemeinderates seit 1964,⁵ wobei dieses Material laufend durch relevante Dokumente wie etwa Bundesgesetze oder Nationalratsdebatten erweitert wird. Charakteristisch für das Material sind die verschiedenen Textformate, die in die Analyse einbezogen werden.⁶

4 Methodisch knüpft mein Forschungsansatz damit an die Diskursanalyse nach Foucault an – genauer an Archäologie und Genealogie, wie sie Foucault in *Die Archäologie des Wissens* (1981) und *Die Ordnung des Diskurses* (1974/2010) einführt – und an methodische Ausformulierungen dieses Ansatzes durch Kendall und Wickham (vgl. 2003), Carabine (vgl. 2001) und Keller (vgl. 2007). Es wird von Kendall und Wickhams (2003, S. 31) Vorschlag Gebrauch gemacht, die beiden Verfahren nicht zu trennen, sondern als komplementär zu betrachten: „archaeology can be understood as Foucault’s method; genealogy is not so much a method as a way of putting archaeology to work, a way of linking it to our present concerns“. Die Kombination beider Verfahren soll letztlich neben einer „reinen Beschreibung der diskursiven Ereignisse“ (Foucault 1981, S. 41) durch die Archäologie mit Hilfe der Genealogie eine Analyse vornehmen, die danach fragt „wie sich durch diese Zwangssysteme hindurch [...] Diskursserien gebildet haben; welche spezifischen Normen und welche Erscheinungs-, Wachstums- und Veränderungsbedingungen eine Rolle gespielt haben“ (Foucault 1974/2010, S. 39).

5 1964 wurde das erste Gesetz auf Landesebene erlassen, das den Bereich der institutionellen Fremdbetreuung betrifft.

6 Gesetzesentwürfe und Gesetzestexte werden etwa anders produziert als stenographische Protokolle von Landtags- und Gemeinderatsdebatten oder auch Erläuterungen und Kommentare zu Gesetzestexten. Während die Gesetzestexte nicht nur juristischen Kriterien ge-

Die gesetzlichen Regelungen, mit denen in diesem Forschungsprojekt gearbeitet wird, bewegen sich auf drei Ebenen: Bund, Land und Gemeinde. Mit der Übergabe des Kindergarten- und Hortwesens 1962 wird die Verantwortung vom Bund an die (Bundes-)Länder abgegeben, doch erst 1967 gelingt eine umfassende gesetzliche Regelung des „Kindertagesheimwesens“ in Wien. Zehn Jahre später wird ein zusätzlicher Paragraf eingeführt, der die „Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten“ klärt. Mit einer kleineren Änderung 2001 und besonders mit der völligen Neufassung des Gesetzes im Jahr 2003 beginnt eine Reformwelle, die bis zum Jahr 2010 – dem vorläufigen Ende des Untersuchungszeitraumes – andauert⁷ und hier noch einmal eine einschneidende Veränderung erfährt: Mit dem „Wiener Frühförderungsgesetz“ 2010, in dem der verpflichtende Besuch von Kinderbetreuungseinrichtungen für alle Kinder im letzten Jahr vor Schuleintritt festgelegt wird, entsteht eine Wendung von der gesetzlichen Regelung der institutionellen Fremdbetreuung zu einer gesetzlichen Verpflichtung zum Besuch einer solchen Einrichtung.

Ökonomische Perspektive in der institutionellen Fremdbetreuung

Wie sich in der Fachliteratur zeigt, sind ökonomische Argumentationsmuster im Bereich der institutionellen Fremdbetreuung von Kindern angekommen. Dies wird etwa bei Apolte und Funcke sichtbar, deren Anliegen es ist, eine „ökonomische Perspektive“ zum „Ausgangspunkt für die Betrachtung frühkindlicher Bildung und Betreuung“ zu machen (Apolte/Funcke 2008, S. 11) und die Fremdbetreuung von Kindern vor diesem Hintergrund aus drei Gründen als sensible oder kritische Periode qualifizieren: Erstens führe es zu „hohen individuellen und volkswirtschaftlichen Verlusten“, wenn das Humankapital der Eltern durch Kinderbetreuung brach liege; deshalb müsse die Zahl der zur Verfügung stehenden Kinderbetreuungsplätze schnell erhöht werden. Zweitens würde die „Einkommensposition“ bereits im frühen Kindesalter de-

nügen müssen und deswegen auch durch eine spezifische Sprache gekennzeichnet sind, sollen mit diesen Dokumenten außerdem Regelungen für eine Praxis der Betreuung geschaffen werden. Erläuterungen zu Gesetzestexten brechen hingegen mit dieser juristischen Fachsprache und sind Begründung sowie Erklärung der Gesetze. Protokolle der Debatten unterscheiden sich von den anderen Textformaten, da sie nicht schriftlich hergestellt werden, sondern eine Verschriftlichung von Gesprochenem sind. Auch wenn das Gesprochene im Regelfall eine schriftliche Grundlage hat, so handelt es sich doch um mündliche Diskussionen im Landtag oder Gemeinderat, die schriftlich festgehalten werden.

7 Einen ähnlichen Verlauf des Diskurses konstatiert Grochla (vgl. 2008, S. 17) für Deutschland: Den Beginn setzt die Autorin mit dem „Sputnik-Schock“ Mitte der 1960er Jahre an, ein Abflauen der Diskussion „Ende der 1970er Jahre“ und ein Wiederaufleben „Ende der 1990er Jahre“.

terminiert; eine außerfamiliäre frühkindliche Bildung könne die „Chancengleichheit“ verbessern. Und drittens scheinen Kinderwunsch und Beruf schwer vereinbar zu sein, was wiederum auf einen Ausbau der frühkindlichen Betreuung hindeuten würde (ebd., S. 5f.). Dabei sei die Intention, „die Bedeutung dieses Bereiches für die Entwicklungsfähigkeit einer Gesellschaft und einer Volkswirtschaft aufzuzeigen“ (ebd., S.11). Andererseits gehe es um das „geeignete Instrumentarium“, das die Ökonomie biete „um aus der Psychologie sowie der Pädagogik formulierte Anforderungen an das System möglichst effektiv und effizient umzusetzen“ (ebd.).

Pfeiffer und Reuß (2008, S. 25) gehen davon aus, dass „Investitionen in institutionelle, frühkindliche Bildung [...] nachweislich deutlich höhere Erträge als spätere Investitionen“ haben. Nachdem im deutschsprachigen Raum diese entscheidenden Jahre vor Schuleintritt in großen Teilen unbeeinflusst von pädagogischen Institutionen sind und sich somit auch deren Kontrollmechanismen zum Teil entziehen können, wird der gegenwärtige Ausbau der institutionellen Früherziehung mit der Rechtfertigung einer Herstellung von „Chancengleichheit“ forciert – dies wird am analysierten Datenmaterial gezeigt werden.

Welche Chancen?

Bereits in der ersten Phase der Analyse des Datenkorpus lassen sich Diskursstränge identifizieren. Einer davon ist um den Begriff der „Chancen“ organisiert. Durch das Kindertagesheim sollen Chancen von Kindern hergestellt oder verbessert werden. Eine erste Erwähnung findet der Terminus 1966 im Stenographischen Bericht zur 22. Sitzung des Landtages. Hier wird dem Kindergarten eine Doppelfunktion zugeschrieben: zum einen eine Fürsorgefunktion, die notwendig wird, weil Familien durch die Berufstätigkeit der Mütter belastet sind, und zum anderen ist die Rede von der „Chance, das richtige Milieu in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen zu finden“ (Protokoll 22. Sitzung 1966, S. 3). Die Verwendung des Begriffs lässt zwei Interpretationsmöglichkeiten zu: Einerseits könnte die Chance gemeint sein, die eine *peer group* und damit auch die Betreuung in einer *peer group* bietet; diese Argumentationsweise findet sich in pädagogischen Debatten der 1970 Jahre auch unter dem Stichwort „Gleichaltrige als Erzieher“ (vgl. z.B. Naudascher 1977). Andererseits könnte das „richtige Milieu“ auch auf eine statische Gesellschaftsvorstellung verweisen, in der Kinder aus demselben Milieu in Kindergruppen betreut werden, um Kontakt zu „Ihresgleichen“ zu bekommen. 1977 taucht der Begriff von Chance abermals auf, jedoch in einer völlig anderen Bedeutung: Kinder, die aus einem finanziell schlechteren Milieu kommen, sollen durch den Besuch eines Kindertagesheims die gleichen Chancen

erhalten wie Kinder aus einem „finanziell besseren Milieu“ (Protokoll 32. Sitzung 1977, S. 3). Es geht also nicht mehr nur um Chancen, die die Betreuung in einer Gruppe Gleichaltriger bietet, sondern um die Kompensation einer schlechteren Ausgangslage, die durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu bedingt ist. In der gleichen Sitzung wird der Terminus „Chancengleichheit“ erstmals eingeführt: Eine Förderung und ein Ausbau des Kindergartenwesens seien „sicherlich auch auf einen weiteren Schritt zur Chancengleichheit ausgerichtet“, wobei in der folgenden Passage lediglich darauf hingewiesen wird, dass für Familien, die nicht im Stande seien, das „Kleinkind im eigenen Kreis“ zu erziehen, das Kindertagesheim diese Aufgabe übernehmen müsse (Protokoll 32. Sitzung 1977, S. 4). Chancengleichheit meint hier die Herstellung gleicher Chancen für Kinder, deren Familien nicht in der Lage sind, eine adäquate Betreuung zu gewährleisten oder eine „begabende“ Situation zu schaffen. Dieser Nachteil soll durch ein Kindertagesheim ausgeglichen werden. Die Verwendung des Terminus „Chancengleichheit“ in den Protokollen der Landtagsitzungen schließt an pädagogische Diskussionen der 1970er Jahre an, in denen „Chancengleichheit“ eine zentrale Rolle spielt und vorwiegend unter einem kompensatorischen Aspekt abgehandelt wird.⁸ In der Neuformulierung des Gesetzestextes 2003 kommen die Begriffe „Chancen“ oder „Chancengleichheit“ nicht vor. Einzig im Protokoll zur Debatte 2002 wird erwähnt, dass die Rahmenbedingungen wie etwa die Gruppengröße einen Einfluss „auf die Entwicklungschancen und auf die Entwicklungsmöglichkeiten“ haben (Protokoll 11. Sitzung 2002, S. 59). Dies kann als Bruch im Diskursstrang interpretiert werden, da der Topos, der in den Jahren zuvor Teil der Argumentationen war, fast gänzlich verschwindet. Mit dem „Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen“ (2010), kurz „Wiener Frühfördergesetz“, zeigt sich, dass die Rede von „Chancen“ wieder auftaucht und nicht aus dem Diskurs verschwunden ist, sondern im Gegenteil eine zentrale Stellung einnimmt; die Bedeutung und Verwendung des Begriffes hat sich allerdings entscheidend verändert. Als „Zielsetzung“ des Wiener Frühfördergesetzes wird angeführt, dass mit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres die Absicht verbunden sei, „beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben“ zu schaffen. Anders als 1977 ist nicht die

8 Im *Wörterbuch der Pädagogik* (1977) findet sich unter dem Begriff „Chancengleichheit“: „Die Familienerziehung [...] bedarf dabei entsprechend dem Sozialstaatsprinzip der Ergänzung durch Maßnahmen *kompensatorischer Vorschulerziehung* [Hervorhebung im Original]“ (Vath 1977, S. 163). Auch das *Pädagogische Taschenlexikon* (1978) betont den kompensatorischen Aspekt von Chancengleichheit: „Auf Grund der Erkenntnis, daß außerhalb und vor der Schule wesentliche Bedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse liegen, setzt die praktische Verwirklichung der Chancengleichheit bei der Unterstützung der Sozialisation und Erziehung in der Familie und in der Vorschulzeit ein. Die Bestrebungen und Programme zur kompensatorischen Erziehung [...] sind weitgehend auf den Gedanken der Chancengleichheit zurückzuführen“ (Maier 1978, S. 60).

Rede von gleichen Chancen, sondern zentral sind „beste [...] Startchancen“ für alle Kinder. Diese werden auf die Chancen im Bildungssystem, aber auch auf die Chancen im Beruf bezogen. Das Faktum, dass ungünstige Chancen entstehen lässt, sei die „sozioökonomische Herkunft“, die durch ein verpflichtendes Jahr in einer Kinderbetreuungseinrichtung kompensiert werden soll (Landesgesetzblatt 21/2010, S. 91). Im Vorblatt des Wiener Frühförderungsgesetzes wird bemerkt, dass die „Auswirkungen auf die Beschäftigung und den Wirtschaftsstandort Wien“ durchwegs positiv seien. Zum einen werden neue Arbeitsplätze für Fachpersonal geschaffen, zum anderen wird erwartet, dass sich durch „das frühere Einsetzen von Bildungsmaßnahmen [...] bessere Ausbildungschancen“ ergeben, die sich wiederum „positiv auf den Wirtschaftsstandort“ auswirken würden (Vorblatt zum Landesgesetzblatt 21/2010, o.S.). Während die „Startchancen“ im Gesetzestext noch auf das Bildungs- und Berufsleben bezogen waren, geht es nun lediglich um die Chancen bei der Ausbildung, die durch den Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung verbessert werden sollen. Eine Verknüpfung von Kompensation – der pädagogischen Argumentationslinie – mit ökonomischen Auswirkungen tritt hier zum ersten Mal deutlich hervor. Auch im Protokoll zur Diskussion des Gesetzes spielt das Thema Chancen eine Rolle: Das Wiener Frühförderungsgesetz wird als „positiver Schritt“ gesehen, besonders weil die „Startchancen ins österreichische Bildungssystem leider nicht gleich verteilt sind“ (Protokoll 29. Sitzung 2010, S. 29). Von einer Maßnahme zum verpflichtenden einjährigen Besuch des Kindergartens wird also erwartet, gleiche Startchancen für alle Kinder herzustellen. Der Argumentationsstrang der „verbesserten Chancen“ findet sich, wie gezeigt wurde, in unterschiedlichen Ausformungen im Diskurs wieder: Geht es zu Beginn um die Chance, in einer Gruppe Gleichaltriger betreut zu werden, wandelt sich die Bedeutung hin zu Chancengleichheit, um schließlich als „beste Startchancen“ an prominenter Stelle im Gesetzestext aufzutauchen.⁹

Eine Verknüpfung mit Ökonomie und Geschlecht taucht im zeitlichen Verlauf des Diskurses in unterschiedlichen Facetten auf. Während die Argumentation in den 1960er und 1970er Jahren auf die Kompensation einer (ökonomisch) schlechteren Ausgangslage – als Milieu beschrieben – bzw. der damit einhergehenden Berufstätigkeit von Müttern gerichtet ist, wird mit der gesetzlichen Änderung 2010 ein völlig neues Bild sichtbar: Die „Startchancen“ dienen dezidiert dem späteren Berufsleben, ungleiche Chancen ergeben sich aus der „sozioökonomischen Herkunft“ und die Auswirkungen der Einführung des Gesetzes werden auf den „Wirtschaftsstandort Wien“ bezogen. Das Ökonomische im Sinne einer Unterstützung einzelner Familien wandelt sich zu volkswirtschaftlicher Ökonomie, die durch Fremdbetreuung von Kindern gestärkt wird. Außerdem wird sichtbar, dass der Effekt des Gesetzes

9 Für eine kritische Analyse des Begriffs der Chancengleichheit siehe Sattler (2006).

1966 noch ausschließlich mit der Ermöglichung der Berufstätigkeit von Müttern gekoppelt ist: „der immer stärker werdende Einbau der Frauenarbeit in die Volkswirtschaft ruft einen ebenso immer stärker werdenden Bedarf an Plätzen in Kindertagesheimen hervor“ (Erläuternde Bemerkungen 1966, S. 17). 2010 sind „bessere Ausbildungschancen“ für Kinder zentral geworden. Die Adressat_innen des Gesetzes sind demnach nicht mehr Frauen, sondern Kinder, die nun bereits vor Schuleintritt für ihre Berufs- und Bildungsbiografie verantwortlich sind. Dieser Wendung liegt die Annahme zu Grunde, dass in das Humankapital von Kindern schon so früh wie möglich investiert werden soll und nicht erst, „wenn ich groß bin“, wie eingangs angedeutet wurde.¹⁰ Diese Überlegungen und der Schritt, den Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung vorzuschreiben um gleiche „Startchancen“ herzustellen, schließen an Diskussionen um *ability* an, wie sie in der Humankapitaltheorie geführt werden. Becker (1964/1975, S. 84) stellt folgende Hypothese auf: „if two persons have the same investment in human capital, the one who earns more is demonstrating greater economic talent“. Allerdings erfährt diese Annahme eine Einschränkung: „a compromise might be reached through defining ability by earnings only when several variables have been held constant“ (ebd. S. 84). Das „economic talent“ oder die „ability“ von Personen ist demnach nur vergleichbar, wenn die Differenzen einiger Variablen, unter anderem Erziehung und Schulbildung, so gering wie möglich gehalten werden. Der Ansatz, den Besuch einer Institution verpflichtend zu machen, kann als Versuch gedeutet werden, gleiche Chancen zu gewährleisten, um Vergleichbarkeit herzustellen und diese zu legitimieren – wenn alle die gleichen Chancen hätten, könnten Unterschiede, wie Becker in seiner Argumentation zeigt, auf das Talent oder das Potential zurückgeführt werden und Faktoren wie das Geschlecht, das Herkunftsmilieu oder die Muttersprache müssten nicht mehr berücksichtigt werden.

Von Betreuung zu Bildung?

Ein weiterer Bereich, der über den untersuchten Zeitraum hinweg starken Veränderungen unterliegt, ist die primäre Funktion bzw. Aufgabe des Kindertagesheimwesens. Im Gesetzesentwurfes von 1966 wird Kindertagesheimen die Aufgabe zugewiesen, „Kindern während eines Teiles des Tages Pflege, Aufsicht und Beschäftigung zu gewähren [...] und so die Familienerziehung zu unterstützen“ (Gesetzesentwurf 1966, §2). Auch im Protokoll zur Debatte über das Gesetz wird die unterstützende Erziehungsfunktion der In-

10 Der Slogan „Wenn ich groß bin werde ich Humankapital“ wurde im Zuge der internationalen Studierendenproteste im Dezember 2009 mehrmals verwendet.

stitutionen stark gemacht: „die Erziehung hat einzig und alleine die Mutter zu besorgen, die Kindergärten sind nur eine Hilfe, eine Unterstützung und Entlastung“ (Protokoll 22. Sitzung 1966, S. 8). Die Begriffe, die in dieser Zeit den Diskurs prägen und gesetzlichen Niederschlag finden sind „Pflege“, „Aufsicht“, „Beschäftigung“, „Erziehung“, „Unterstützung“ und „Hilfe“.¹¹ Allerdings tauchen auch andere Funktionen auf: Im Protokoll von 1966 wird erwähnt, dass Kindertagesheime „nicht nur die Aufgabe von Kinderbewahranstalten“¹² haben sollten, „sondern sie erfüllen vor allem bei den Drei- bis Sechsjährigen auch eine wichtige pädagogische Funktion im Hinblick auf den bevorstehenden Schulbesuch“ (Protokoll 22. Sitzung 1966, S. 5). Hier wird, in Abgrenzung zu reinen Kinderbewahranstalten, zum ersten Mal von einer explizit pädagogischen Funktion von Kindertagesheimen gesprochen. Eine erste Erwähnung des Bildungsbegriffes in Bezug auf Kindertagesheime taucht in der Debatte zum Gesetz von 1977 auf: Der Kindergarten wird als „Bildungsinstitution“ bezeichnet, „die ihren festen Platz im gesamten Bildungswesen unseres Landes hat“ (Protokoll 32. Sitzung 1977, S. 4). Damit wird der Kindergarten¹³ in die Reihe der Bildungsinstitutionen eingegliedert. Daraus kann geschlossen werden, dass im politischen Diskurs der 1970er Jahre die Aufgabe des Kindergartens zwar noch eindeutig mit Betreuung festgelegt ist, der Bildungsbegriff jedoch an Bedeutung gewinnt. Bei der nächsten großen gesetzlichen Veränderung, der Neuformulierung, des Wiener Kindertagesheimgesetzes 2003, ist der Wechsel sehr deutlich: die „Aufgaben der Kindertagesheime“ werden nun als „Ergänzung zur Familie“ und als „Betreuung, Erziehung und Bildung“ definiert und das Kindertagesheim wird als Bildungsort mit einem „Bildungskonzept“ verstanden (Landesgesetzblatt 17/2003, §1 und §3). Der Bildungsbegriff hat also zwischen 1977 und 2003 seinen Weg in das Kindertagesheimgesetz und dort eine Verankerung in der gesetzlich festgelegten Funktion der Institutionen gefunden. Im gegenwärtig gültigen Gesetzestext, dem Wiener Frühfördergesetz, tritt Bildung noch deutlicher in den Vordergrund und wird bereits im Eingangssatz erwähnt. Es geht um „beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und Berufsleben“ (Landesgesetzblatt 21/2010, S. 91). Kinderbetreuungsein-

11 Ein Hinweis darauf, dass institutionelle Fremdbetreuungseinrichtungen in den 1960er Jahren nicht als Bildungsinstitutionen gesehen wurden, liefert das *Pädagogisches Taschenlexikon* (o.J. ca. 1969), das unter Bildungswesen folgendes versteht: „Sammelbezeichnung für die öffentlichen Schulen und Bildungseinrichtungen [...] umfaßt das allgemeinbildende Schulwesen, das berufsbildende Schulwesen, die Einrichtungen der freien und gebundenen Erwachsenenbildung“ (Schorb o.J., S. 46).

12 Unter Kinderbewahranstalten werden die ersten Formen von institutioneller Fremdbetreuung im 19. Jahrhundert verstanden, die im Zuge der Industrialisierung gegründet wurden (vgl. Reyer 2006, S. 269f.).

13 Ob hier das Kindertagesheimwesen oder speziell der Kindergarten gemeint ist, kann nur vermutet werden. Es spricht jedoch einiges dafür, dass ausschließlich der Kindergarten als Bildungseinrichtung gemeint ist und nicht alle Institutionen des Kindertagesheimwesens.

richtungen werden demnach als erste institutionelle Station im „Bildungsleben“ verstanden, die „Bildungsmöglichkeiten“ gewähren kann. Im wörtlichen Protokoll der Debatte zum Wiener Frühfördergesetz wird die Bedeutung des Kindergartens hervorgehoben: „Der Kindergarten ist eine sehr wichtige vorschulische Bildungseinrichtung. Er wurde bisher viel zu sehr unterschätzt“ (Protokoll 29. Sitzung 2010, S. 26). Damit findet einerseits eine klare Positionierung des Kindergartens als wichtige Stätte von Bildung statt, andererseits wird dieser in eine historische Linie eingegliedert, in der diesem bis jetzt wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Ein weiterer Ankerpunkt für eine Veränderung der gesellschaftlichen Funktion des Kindergartens findet sich im so genannten „Bildungsplan der Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien“, der seit 2006 gültig ist. Bereits die Bezeichnung „Bildungsplan“ verdeutlicht, dass in dieser Institution Bildung in einer strukturierten Art und Weise stattfindet. Im *Vorwort* (Magistratsabteilung 10 2006, S. 4) wird gleich zu Beginn darauf verwiesen, dass die Zeit vor Schuleintritt eine Phase des Lebens darstellt, in der Lernen möglich sei. Diese Zeit soll auch auf institutioneller Ebene genutzt werden, und zwar durch eine „verbindliche Beschreibung“ des „Bildungsauftrages“. Es scheint allerdings fast so, als wäre der Übergang zur Bildungsinstitution noch nicht vollzogen, denn der Kindergarten müsse „als erste Bildungsstätte etabliert werden“. Noch deutlicher wird dies im folgenden Beispiel (Magistratsabteilung 10 2006, S. 9): „Bildung im Kindergarten – was war bisher?“. Aufgrund dieses Titels hätte erwartet werden können, dass Bildung im Kindergarten etwas Neues sei. Dass dem so aber nicht ist, wird im folgenden Absatz erklärt: „Bildung im Kindergarten war immer ein großes Anliegen für alle Pädagoginnen und Pädagogen“, allerdings wurde dieses „Anliegen“ bisher nicht nach außen transportiert.

Der Funktion der Betreuung, die Tagesheimen in den 1960er Jahren zugeschrieben wurde, ist durch deren Verankerung in der Fürsorge und Sozialpädagogik, wie sie etwa Wustmann (vgl. 2009) oder Reyer und Franke-Meyer (vgl. 2010) beschreiben, erklärbar. Die Betonung des Bildungsbegriffs, die mit der Reformwelle um 2000 aufkommt, könnte demnach auf eine Annäherung an Schule hinweisen. Dies zeigt sich auch durch die Zuordnung zeitlicher Logiken der Schule wie dem „Unterrichtsjahr“ (Landesgesetzblatt 21/2010, S. 91) oder dem „Bildungsplan“ (Magistratsabteilung 10, 2006), der Assoziationen zum „Lehrplan“ von Schulen nahelegt. Eine Verknüpfung mit schulischen Logiken kann auch im Sinne der Humankapitaltheorie interpretiert werden. Wenn eine Schule als „institution specializing in the production of training“ definiert wird, wie Becker (1964/1975, S. 37) vorschlägt, dann könnten auch Institutionen des Kindertagesheimwesens durchaus in diese Kategorie fallen, wenn ihre gesellschaftliche Funktion ein Bildungsauftrag ist. Diese Verbindung von Bildung und Betreuung verändert aber nicht nur die gesellschaftliche Funktion von Kinderbetreuungseinrichtungen, sondern auch die Bedeutung von institutioneller Bildung. Die traditionelle Trennung zwi-

schen Bildung und Erziehung wird dadurch aufgehoben und hat einen Wandel von Institutionen zur Folge. Dies zeigt sich nicht nur am Beispiel vorschulischer Institutionen, sondern auch in Diskussionen über die Ganztagschule und deren Aufgaben.

Ein derartiger Blick auf diese semantische Veränderung macht mehrere Konsequenzen sichtbar: Erstens wird die Attraktivität von Kindertagesheimen gesteigert, wenn diese eine Form der Bildungsinvestition darstellen. Zweitens werden dadurch die Idee des „Unternehmers seiner selbst“ und die Logik des „Homo oeconomicus“, wie sie Foucault beschreibt, auf den Lebensabschnitt vor Schuleintritt ausgedehnt – das Kind kann im Rahmen der institutionellen Fremdbetreuung durch Bildung Kompetenzen erwerben, sein Humankapital vergrößern und gilt somit als „aktives Wirtschaftssubjekt“ (vgl. Foucault 2006, S. 311ff.). Drittens ergibt sich aus den eben beschriebenen Konsequenzen ein volkswirtschaftlicher Gewinn; in den Worten von Apolte und Funcke (2008, S. 12): „Da die Entwicklungsfähigkeit einer Gesellschaft entscheidend vom Faktor Bildung abhängt, ist es von großer Bedeutung, das Potenzial aller Kinder in der frühkindlichen Phase zu erschließen.“

Es wird deutlich, dass der Bildungsauftrag, den das Kindertagesheimwesen mit dem Gesetz 2003 übernommen hat, nicht primär eine Bezugnahme auf theoretische Konzepte zu „Bildung“ markiert. Vielmehr geht es um die Vermeidung von Verlusten durch elterliche Betreuungszeiten. Nachdem diese Betreuung noch immer in großen Teilen Aufgabe der Mütter ist,¹⁴ handelt es sich um eine Nutzbarmachung von Humankapital von Frauen, gesprochen wird aber seit 2000 von der Vereinbarkeit von Beruf und Familie – hier zeigt sich, dass das Geschlecht neutralisiert wird, selbst wenn es eigentlich eine entscheidende Rolle spielt. Betreuungsarbeit wird in der Regel noch immer von Frauen übernommen, im Diskurs ab 2000 bleibt dies völlig unerwähnt. Dadurch wird eine scheinbare Gleichstellung von Frauen und Männern in Bezug auf Betreuungsarbeit und Vereinbarkeit hergestellt. In den 1960er und 1970er Jahren wird in den Dokumenten deutlich, dass Kinder idealerweise durch ihre Mütter zu Hause betreut werden und nur Kinder, deren Mütter gezwungen sind zu arbeiten, fremdbetreut werden. Dieses Mutterideal ist einer scheinbar neutralen Formulierung von Vereinbarkeit von Beruf und Familie gewichen, die sich durch Statistiken allerdings als nicht haltbar herausstellt. Die Bedeutung von Geschlecht im Diskurs der Fremdbetreuung von Kindern zeigt sich demnach gerade in der fehlenden Thematisierung der Kategorie.

Angesichts des wachsenden (bildungs-)politischen Interesses an institutioneller Fremdbetreuung von Kindern ist es wichtig, dieses Feld diskursanalytisch zu betrachten, um einen kritischen Blick auf die Entstehung des Diskurses, seine Formen, Veränderungen und praktischen Auswirkungen zu ermög-

14 Laut Angaben des österreichischen *Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend* vom September 2010 sind 95 % der Personen, die Kindergeld beziehen, weiblich.

lichen. Dabei zeigt sich, dass zentrale Diskursstränge wie der Begriff der Chancen und die Verschiebung von Betreuung hin zu Bildung einschneidende Veränderungen erfahren haben. Teil dieses Wandels ist das Eindringen ökonomischer Rationalitäten in den Diskurs und somit gewinnt der volkswirtschaftliche Mehrwert, der durch die Bildung von Kindern und durch Investitionen in Humankapital erwirtschaftet wird, an Bedeutung. Die ohnehin provokative Losung: „Wenn ich groß bin werde ich Humankapital“, stellt sich daher schon nach der ersten Analyse als nicht weitreichend genug heraus – es müsste eigentlich heißen: „Ich bin zwar noch nicht groß, aber schon Humankapital“.

Quellen

- Erläuternde Bemerkungen zum Entwurf eines Kindertagesheimgesetzes 1966
Gesetzesentwurf betreffend die Regelung des Kindertagesheimwesens 1966
Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 2003, 17. Stück
Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 2010, 21. Stück
Magistratsabteilung 10 (2006): Bildungsplan
(Quelle: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>,
Stand: 14.12.2009)
Protokoll der 22. Sitzung des Wiener Landtages vom 18.11.1966
Protokoll der 32. Sitzung des Wiener Landtages vom 28.02.1977
Vorblatt zum Landesgesetzblatt 21, Jahrgang 2010
Wörtliches Protokoll der 11. Sitzung des Wiener Landtages vom 13.12.2002
Wörtliches Protokoll der 29. Sitzung des Wiener Landtages vom 28.01.2010

Literatur

- Apolte, Thomas/Funcke, Anja (2008): Vorwort, in: Dies. (Hg.): Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive, Baden-Baden, S. 5-6.
Becker, Gary S. (1964/1975): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, New York, London.
Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2010): Kinderbetreuungsgeldstatistik September 2010 Quelle:
<http://www.bmwfj.gv.at/Familie/FinanzielleUnterstuetzungen/Kinderbetreuungsgeld/Seiten/KBG-Statistik2010.aspx>, Stand: 26.10.2010).
Carabine, Jean (2001): Unmarried Motherhood 1830-1990: A Genealogical Analysis, in: Wetherell, Margaret/Taylor, Stephanie/Yates, Simeon J. (Eds.): Discourse as Data. A guide for analysis, London, Thousand Oaks, New Delhi, S. 267-310.

- Doherty, Robert (2007): Critically Framing Education Policy: Foucault, Discourse and Governmentality, in: Peters, Michael A./Besely, Tina A.C. (Eds.): *Why Foucault? New Directions in Educational Research*, New York u.a., S. 193-204.
- Foucault, Michel (1974/2010): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2006): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2001): *Dits et Ecrits. Schriften, Band I, 1954-1969*, Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.
- Grochla, Nadine (2008): *Qualität und Bildung. Eine Analyse des wissenschaftlichen Diskurses in der Frühpädagogik*, Berlin.
- journal für lehrerInnenbildung* (2010), Heft 1.
- Keller, Reiner (2007): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*, Wiesbaden (3. Auflage).
- Kendall, Gavin/Wickham, Gary (2003): *Using Foucault's Methods*, London u.a.
- Maier, Karl Ernst (1978): *Chancengleichheit*, in: Maier, Karl Ernst (Hg.): *Pädagogisches Taschenlexikon*, Regensburg, S. 60-61.
- Naudascher, Brigitte (1977): *Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung*, Bad Heilbrunn.
- Pfeiffer, Friedhelm/Reuß, Karsten (2008): *Ungleichheit und die differentiellen Erträge von frühkindlichen Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus*, in: Apolte, Thomas/Funcke, Anja (Hg.): *Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive*, Baden-Baden, S. 25-43.
- Reyer, Jürgen (2006): *Geschichte frühpädagogischer Institutionen*, in: Fried, Lillian/Roux, Susanna (Hg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim und Basel, S. 268-279.
- Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2010): *Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5, S. 725-743.
- Sattler, Elisabeth (2006): *Chancengleichheit*, in: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*, Wien, S. 59-67.
- Schorb, Alfons Otto (o.J.): *Pädagogisches Taschenlexikon a-z*, Bochum, S. 46.
- Stamm, Margrit (2010): *Bildung und Betreuung kontrovers. Probleme und Perspektiven des frühpädagogischen Diskurses*, in: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hg.): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?*, Zürich und Chur, S. 137-153.
- Vath, Reingard (1977): *Chancengleichheit*, in: *Wörterbuch der Pädagogik. Erster Band. Abendschule bis Genetische Methode*, Freiburg, Basel, Wien, S. 162-164.
- Wustmann, Cornelia (2009): *Frühkindliche Erziehung*, in: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim und Basel, S. 322-336.
- Zeitschrift für Pädagogik* (2010), Heft 2.