

Welche gleichen Chancen eigentlich?

Anmerkungen über politische Diskurse institutioneller Fremdbetreuung von Kindern

Die Forderung nach Chancengleichheit ist aus den Diskussionen um das österreichische Bildungssystem kaum wegzudenken. Dies zeigt sich vor allem in Beständigkeit, mit der Chancengleichheit in den Debatten auftaucht, aber auch in der Bandbreite der Institutionen des Bildungssystems, auf die die Hoffnung gesetzt wird, Chancengleichheit herzustellen. Dass die Instrumentalisierung dieses Topos über die Jahre hinweg unterschiedliche Formen annimmt, aber doch seltsam stabil bleibt, möchte ich in diesem Beitrag anhand der diskursiven Formation von Chancengleichheit in den Diskursen institutioneller Fremdbetreuung vor Schuleintritt, rekonstruieren.

Die Grundlage für diesen Vortrag ist mein laufendes Dissertationsprojekt, und demnach ist zu betonen, dass alle Überlegungen, die ich präsentieren werde, als work in progress zu betrachten und noch keinesfalls abgeschlossen sind¹.

Der Vortrag gliedert sich in drei Teile, wobei ich im ersten Teil der Frage nachgehen möchte „Was analysiere ich eigentlich?“ um mich im zweiten Teil damit zu beschäftigen, was eine derartige Analyse zeigt, wenn Chancengleichheit in den Blick genommen wird. Abschließend werden meine Beobachtungen auf fünf Thesen zugespitzt dargestellt, die ich gerne zur Diskussion stellen möchte.

Was analysiere ich eigentlich?

Zentral für meine Forschung ist der Begriff „Diskurs“, den ich in einer spezifischen, an Michel Foucault orientierten Weise als „geregeltes Aussagesystem“ (Sarasin 2005: 103) verstehe. In diesem Verständnis gehen diskursive Formationen, wie etwa „Chancengleichheit“, dem Diskurs nicht voraus, sondern werden erst durch diesen produziert. Diese Produktion ist zugleich eine Herstellung von Sinn und Bedeutung, die es mithilfe der Diskursanalyse zu rekonstruieren gilt. Meine Untersuchung orientiert sich an Foucaults Vorschlägen zur Diskursanalyse wobei ich mich sowohl auf seine „Archäologie des Wissens“, als auch auf „Die Ordnung des Diskurses“ beziehe, diese aber nicht als strenge methodische Anleitung lesen möchte, sondern vielmehr als methodologische Reflexionen, die meiner eigenen Analyse zugrunde liegen. Der Diskursgegenstand auf den mein Interesse gerichtet ist, ist der Bereich der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung vor Schuleintritt – ein Feld, das nicht erst seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres sichtbar geworden ist.

Das Material mit dem ich arbeite setzt sich hauptsächlich aus Wörtlichen Protokollen von Plenarsitzungen und Gesetzen aus dem Wiener Landtag und Gemeinderat zusammen und wird u. A. ergänzt durch

¹ Einzelne Teile dieses Beitrags sind bereits als Publikation erschienen: Seyss-Inquart, Julia (2011): „Wenn ich groß bin, werde ich Humankapital“ – Anmerkungen über die institutionelle Fremdbetreuung von Kindern. In: Casale, Rita / Forster, Edgar (Hrsg.): Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung 7/2011. Opladen, Farmington Hills, S. 131-142.

Veröffentlichungen der Stadt Wien. Bearbeitet wird Material, das zwischen 1960 und 2010 entstanden ist, obwohl an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass die Abgrenzung des Diskurses ein wesentlicher Teil der Diskursanalyse und noch nicht abgeschlossen ist. An meinem Datenkorpus wird deutlich, dass es sich bei meiner Diskursanalyse um eine Untersuchung von politischen Diskursen handelt. Genauer von Wiener landes- und gemeindepolitischen Diskursen, die hier jedoch exemplarisch für politische Diskurse zur institutionellen Fremdbetreuung vor Schuleintritt stehen sollen.

Die Dokumente, 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 Paragraph 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 – andauert² 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.

Welche Chancen(gleichheit)?

Der Diskurs der institutionellen Fremdbetreuung in Österreich ist bis Mitte der 1960er Jahre geprägt von einem Fokus auf Eltern bzw. im speziellen auf berufstätige Mütter. Die primäre Funktion von Kindertageseinrichtungen scheint in der Betreuung von Kindern mit zwei berufstätigen Elternteilen zu liegen. Diese Betreuung dient damit in erster Linie der Ermöglichung der Berufstätigkeit von Müttern wenn dies für die finanzielle Erhaltung der Familien unumgänglich scheint. Demnach gilt es Kindertageseinrichtungen für solche Familien durch verschiedene Maßnahmen zugänglich zu machen, sei es durch den Bau von zusätzlichen Institutionen in Neubaugebieten oder durch eine soziale Staffelung der Beiträge. Erst Mitte der 1960er Jahre taucht die „pädagogische Funktion“ von institutioneller Fremdbetreuung auf und mit ihr wird die Formation von Chancengleichheit deutlicher. In dieser Phase bestehen die Chancen die solche Einrichtungen bieten können einerseits in einem „gemäßen Milieu“ (WP/LT 1966: 3) fernab der Verwahrlosung in Familien und auf den Straßen. Dem Kindergarten wird 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“ (WP/LT 1966: 3). Zusätzlich scheinen

² Einen ähnlichen Verlauf des Diskurses konstatiert Grochla (vgl. 2008: 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“.

Kinderbetreuungseinrichtungen Chancengleichheit herzustellen indem sie durch die Gemeinschaft Gleichaltriger ein „Heranreifen“ (WP/GR 1972: 39) ermöglichen. Die Verwendung des Begriffs lässt zwei Interpretationsmöglichkeiten zu: Einerseits könnte die Chance gemeint sein, die eine *peergroup* und damit auch die Betreuung in einer *peergroup* 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.

Zu Beginn der 1970er Jahre verändert sich der Gegenstand der Chancengleichheit und die Funktion der Kindertagesheime wird zu einer Herstellung von gleichen Chancen vor Schuleintritt für die „sozial Schwächsten“ (WP/GR 1972: 40). Neu in der diskursiven Formation ist nicht nur die Betonung der Notwendigkeit von Förderung vor dem Schuleintritt: „Die Gleichheit der Chancen ist [...] nur durch eine vorschulische Erziehung zu erreichen“ (WP/GR 1973a: 19). Auch die Vorstellung einer kompensatorischen Aufgabe von institutioneller Fremdbetreuung taucht erst Anfang der 1970er Jahre auf – wenn Eltern nicht dazu in der Lage sind ihren Kinder die notwendige Förderung zukommen zu lassen, so können und sollen Kindertageseinrichtungen diese Funktion übernehmen. 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“ (WP/LT 1977: 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. An dieser Stelle wird deutlich, dass die eher passive Funktion der Bereitstellung eines adäquaten Milieus und einer Gruppe Gleichaltriger abgelöst wird durch die aktive Kompensation und Förderung der Kinder um „Bildungsdefizite“ (WP/GR 1973b: 111) bei Schuleintritt zu vermeiden. Beiden Phasen gemeinsam ist, dass Chancengleichheit bzw. -ungleichheit als individuelles Problem der Familien konstruiert wird und nicht etwa als ein gesellschaftliches Verteilungsproblem. Die Logik der Argumentation in den 1960er und 1970er Jahren geht davon aus, dass es einzelne Familien gibt, die einen besonderen Bedarf – sei es durch die Berufstätigkeit der Mütter, durch Ein-Kind-Familien oder durch die Entwicklung weg von Großfamilien hin zu Kernfamilien – haben. Dieser Bedarf kann durch Kindertageseinrichtungen gedeckt und so Chancengleichheit hergestellt werden. Dass Chancengleichheit erreicht werden kann, wenn ausreichend viele, adäquate und finanziell erschwingliche Betreuungsplätze für Kinder vor Schuleintritt vorhanden sind, ist fragloser Teil der diskursiven Formation und verweist auf ein stark mechanistisches Verständnis von Chancengleichheit. Die Verwendung des Terminus „Chancengleichheit“ in den Protokollen der Landtags- und Gemeinderatsitzungen schließt an pädagogische Diskussionen der 1970er Jahre an, in denen „Chancengleichheit“ eine zentrale Rolle spielt und vorwiegend unter einem kompensatorischen Aspekt

abgehandelt wird³.

Ende der 1970er Jahre verschiebt sich die Argumentation noch einmal in Richtung Chancen bei Schuleintritt. Den vorschulischen Einrichtungen wird, noch deutlicher als dies Anfang der 1970er Jahre der Fall war, die Fähigkeit zugesprochen gleiche „Bildungschancen“ (WP/GR 1980: 53) herzustellen. Zugleich erfolgt eine Zurückweisung der kompensatorischen Argumentationslinie, da Chancengleichheit durch vorschulische Einrichtungen unabhängig von der sozialen Schicht der Familien gefördert werden soll.

Eine weitere Veränderung, die sich bereits in diesem Zeitraum ankündigt (und im weiteren zeitlichen Verlauf noch deutlicher wird) ist eine Verschiebung der Legitimationsstrategien. Während in den 1960er Jahren eine aus den Geisteswissenschaften stammende Tradition der Kinderbetreuung und damit einhergehend auch geisteswissenschaftliche Begründungsmuster stark gemacht werden – etwa in der Aufgabe die Werte des „des Wahren, Guten und Schönen“ (LGBI 1967: §2) zu fördern – findet die Legitimation von Kindertageseinrichtungen im Laufe der 1970er Jahre verstärkt über Verweise auf empirische und präziser über psychologische Erklärungen statt. Die Rede ist etwa von „Entwicklungsstufen“ (EB 1977: zu §1) und die (Entwicklungs)psychologie wird mehrmals als Referenz benutzt.

Zusammenfassend lässt sich über die diskursive Formation von Chancengleichheit in den 1960er und 1970er Jahren folgendes sagen: Die Vorstellung einer Herstellbarkeit von Begabung und Bildungserfolg prägt den Diskurs. Vorschulische Betreuungsinstitutionen nehmen in der Argumentation eine entscheidende Rolle für das Erreichen von Chancengleichheit und Bildungserfolg ein, insbesondere da durch diese Institutionen Chancengleichheit schon vor Eintritt in die Schule hergestellt werden könne. Das Mittel, um Chancengleichheit zu erreichen, seien kompensatorische Ansätze. Gegen Ende der 1970er Jahre ist eine Ausdehnung des Kompensationsbegriffs auf alle sozialen Schichten zu beobachten. Beeinflusst sind kompensatorische Ansätze vor allem durch entwicklungspsychologische Begründungen und Erkenntnisse der Lernforschung. Dies stellt nicht nur eine Abwendung von geisteswissenschaftlichen hin zu empirischen Argumentationsstrategien dar, sondern bezeichnet zugleich auch eine Hinwendung zur Psychologie als entscheidende Referenzwissenschaft. Die Argumentationsmuster um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit scheinen strategisch benutzte, rhetorische Figuren zu sein um verschiedenste Reformbestrebungen zu legitimieren - Niederschlag in Reformansätze finden Konzepte zur Verringerung von Chancenungleichheit jedoch nicht. Möglicherweise, so eine weiter zu prüfende These, diene die Chancengleichheitsdebatte mehr als eine allgemeine Legitimation für Reformansätze jedwelcher Art, wobei die verwendeten Referenzwissenschaften eher einer generalisierten Vorstellung von der prinzipiellen Machbarkeit von Begabung, Intelligenz und optimaler kognitiver Förderung Vorschub leisteten, als dass sie

³ 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: 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).

konsequent in Richtung einer grundlegenden Restrukturierung des Bildungssystems unter dem Gesichtspunkt einer Verringerung von Chancenungleichheit hin interpretiert und umgesetzt wurden. Hinzu kommt, dass Chancengleichheit kein klar umrissenes Konzept zu sein scheint und sich somit als Legitimation für verschiedenste Ideen eignet - „denn wer könnte denn ernsthaft *gegen* Chancengleichheit votieren“ [Hervorh. im Original] (Sattler 2008: 65)?

Mit Beginn der 1980er Jahre verliert der Gegenstand der institutionellen Fremdbetreuung vor Schuleintritt in den politischen Debatten an Bedeutung und wird kaum noch thematisiert. Erst Ende der 1990er Jahre setzt eine neuerliche Reformwelle ein und mit ihr ist auch eine Veränderung der diskursive Formation von „Chancengleichheit“ beobachtbar. 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 (WP/LT 2002: 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 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 (LGBI 2010: 91). Im Vorblatt des Wiener Frühfördergesetzes 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 (VB zum LGBI 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 Frühfördergesetz wird als „positiver Schritt“ gesehen, besonders weil die „Startchancen ins österreichische Bildungssystem leider nicht gleich verteilt

sind“ (WP/LT 2010: 29). Von einer Maßnahme zum verpflichtenden einjährigen Besuch des Kindergartens wird also erwartet, gleiche Startchancen für alle Kinder herzustellen.

Über die diskursive Formation von Chancengleichheit in den 1990er und 00er Jahren ist zusammenfassend zu bemerken: eine stärkere Anbindung an die Schule und eine deutlichere Zukunftsorientierung hin zum späteren Berufsleben wird durch das Argument der Chancengleichheit eingeführt – institutionelle Betreuung vor Schuleintritt solle Chancengleichheit gewährleisten noch bevor Kinder in das Schulsystem eintreten. Damit einher geht eine explizitere Orientierung an möglichen ökonomischen Konsequenzen für die Individuen aber auch für die Wirtschaft. Unverändert bleibt hingegen die technische Logik der Herstellbarkeit von Chancengleichheit in einem wenn-dann Prinzip – wenn es genügend Betreuungsplätze gibt und Kinder dazu verpflichtet werden, dann ist Chancengleichheit gegeben: „Gleiche Chancen für den Schulstart: Beitragsfreier Kindergarten, Ausbau der Kindergartenplätze und verpflichtendes Kindergartenjahr für alle Fünfjährigen sorgen für Chancengleichheit“ (Wien.at 2010: 2). Diese Vorstellung von Machbarkeit verweist nicht nur auf eine mechanische Vorstellung von einem gesellschaftspolitischen Problem, sondern die Problematik, die mit einer Forderung nach Chancengleichheit einhergeht, wird zudem vollkommen ausgeblendet. Die Forderung nach Chancengleichheit gründet nämlich einerseits auf einer von Ungleichheit geprägten Gesellschaft bzw. geht auch davon aus, dass „es Ungleichheit geben soll“. Auf das Bildungssystem umgelegt heißt das, dass es „auch im hierarchisch strukturierten Bildungssystem Aufstieg nur dort geben [kann Anm. JSI], wo nicht alle aufsteigen können“ (Sattler 2008: 61-62). Während jedoch in den 1960er Jahren vorschulische Institutionen als kompensatorische, Chancengleichheit herstellende, Maßnahme für Kinder der Arbeiterklasse gedacht waren, ändert sich die Adressat_innengruppe in den 00er Jahren: Kompensation, vor allem in Form von Sprachförderung, die automatisch in den Einrichtungen zu passieren scheint, ist nun auf Kinder mit Migrationshintergrund gerichtet.

Thesen:

Abschließend möchte ich meine Ausführungen noch in Form von fünf Thesen formulieren:

1. Obwohl im untersuchten Zeitraum sehr wohl Veränderungen der diskursiven Formation von „Chancengleichheit“ rekonstruierbar sind, ist diese doch auch von einer großen Stabilität geprägt.
2. Bezeichnend für die Stabilität ist die mechanistische Annahme einer prinzipiellen Machbarkeit von Chancengleichheit. Damit einhergehend ändert sich auch die Hauptreferenzwissenschaft „Psychologie“ ab den 1970er Jahren nicht mehr.
3. Die entscheidendste Veränderung der Formation lässt sich in der Adressat_innengruppe ausmachen: von den Eltern der sozialen Unterschicht hin zu Kindern mit Migrationshintergrund.
4. Chancengleichheit dient im Diskurs der institutionellen Fremdbetreuung vor Schuleintritt als Legitimationsstrategie für verschiedenste Maßnahmen, deren positiver Einfluss jedoch fragwürdig bleibt.

5. Chancengleichheit wird als individuelles oder familiäres Problem und nicht als Frage von Verteilung bzw. Umverteilung konstruiert – somit verschließt der Diskurs bestimmte Thematisierungsmöglichkeiten.

Literaturverzeichnis:

- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1974 / 2010): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.
- Grochla, Nadine (2008): Qualität und Bildung. Eine Analyse des wissenschaftlichen Diskurses in der Frühpädagogik. Berlin.
- Maier, Karl Ernst (1978): Chancengleichheit, in: Maier, Karl Ernst (Hrsg.): Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg, S. 60-61.
- Naudascher, Brigitte (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. Bad Heilbrunn.
- Sarasin, Phillip (2005): Michel Foucault. Zur Einführung. Hamburg.
- Sattler, Elisabeth (2008): Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2. Auflage. Wien, S. 59-67.
- Vath, Reingard (1977): Chancengleichheit, in: Wörterbuch der Pädagogik. Erster Band. Abendschule bis Genetische Methode. Freiburg, Basel, Wien, S. 162-164.

Quellenverzeichnis:

- Erläuternde Bemerkungen zum Entwurf eines Kindertagesheimgesetzes 1977
- Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 1967, 17.Stück
- Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 2010, 21. Stück
- Vorblatt zum Landesgesetzblatt 21, Jahrgang 2010
- Wien.at (2010): Bildung beginnt im Kindergarten. Heft Nr. 9/2010.
- Wörtliches Protokoll der 22. Sitzung des Wiener Landtages vom 18.11.1966
- Wörtliches Protokoll der 42. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 13.12.1972
- Wörtliches Protokoll der 45. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 30.03.1973(a)
- Wörtliches Protokoll der Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 14.12.1973(b)
- Wörtliches Protokoll der 32. Sitzung des Wiener Landtages vom 28.02.1977
- Wörtliches Protokoll der Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 23.06.1980
- Wörtliches Protokoll der 11. Sitzung des Wiener Landtages vom 13.12.2002
- Wörtliches Protokoll der 29. Sitzung des Wiener Landtages vom 28.01.2010