

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert

Max Schellbach 

Zwischen Sozialkritik und Kulturalisierung. Soziale Ungleichheit als Thema der Jugend- und Sozialarbeit mit migrantischen Jugendlichen im München der 1970er und 1980er Jahre

DOI: 10.25658/e0sp-1w19



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2025 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2749-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Max Schellbach

Zwischen Sozialkritik und Kulturalisierung. Soziale Ungleichheit als Thema der Jugend- und Sozialarbeit mit migrantischen Jugendlichen im München der 1970er und 1980er Jahre

Zusammenfassung

In den 1970er Jahren erschienen migrantische Jugendliche als öffentliche Problemfigur in der gesellschaftlichen Aushandlung von Migration. Das zeigte sich auch in außerschulischen Bildungsprogrammen für migrantische Kinder und Jugendliche. Der Beitrag nimmt exemplarisch die Wissensproduktion und ein Modellprogramm zur außerschulischen Jugendarbeit am Deutschen Jugendinstitut München in den 1970er und -80er Jahren in den Blick. Es wird darin zum einen analysiert, wie und auf welcher Wissensgrundlage die soziale Ungleichheit migrantischer Jugendlicher dargestellt wurde, zum anderen wird das Spannungsverhältnis zwischen sozialkritischen Forderungen und einer Kulturalisierung migrantischer Jugendkulturen diskutiert.

Schlagworte: Migration, Sozialarbeit, Soziale Ungleichheit, Kultur, Chancengleichheit

Abstract

In the 1970s, migrant youths appeared as a public problem in the social negotiation of migration. This was evident not only at school but also in extracurricular educational programs for migrant children and young people. The article exemplarily views at the production of knowledge and a case study for non-school youth work carried out by the German Youth Institute in Munich in the 1970s and -80s. On the one hand, the article analyzes how the social inequality of migrant youth was depicted and what knowledge informed this representation, on the other hand the article discusses the tension between socio-critical demands and the culturalization of migrant youth cultures.

Keywords: migration, social work, social inequality, culture, equality of opportunity

1 Einleitung

Mit großer Sorge blickte die Öffentlichkeit auf die Kinder und Jugendlichen der Arbeitsmigrant*innen, die in den 1970er Jahren durch Familienzusammenführungen im bundesrepublikanischen Alltag immer stärker sichtbar waren. Unter der Überschrift „Ausländerkinder – ‚ein sozialer Sprengsatz‘“ veröffentlichte *Der Spiegel* am 23. Oktober 1978 eine vielbeachtete Reportage.¹ Nur 42% der „Ausländerkinder“ schafften demnach in Nordrhein-Westfalen den Hauptschulabschluss.² Mit nur minimalen Aussichten auf einen Ausbildungsplatz drohte ihnen die Arbeitslosigkeit. Schon 1975 betrug in Düsseldorf die Arbeitslosenquote bei „ausländischen“ Jugendlichen 51%; ein Anstieg der Kriminalitätsrate erschien für viele wahrscheinlich. Auf Basis eines „gesunden Volksempfinden[s]“ stand fest, dass „die große Woge jugendlicher ausländischer Krimineller noch bevor[steht].“³ Mit diesem warnenden Urteil war *Der Spiegel* nicht allein. Auf bundespolitischer Ebene mahnte bereits 1976 der sozialdemokratische Ministerialdirigent im Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Wolfgang Bodenbender:

„Es ist nicht nur eine humanitäre Frage, ob unser Land den insgesamt 1 Millionen ausländischen Kindern und Jugendlichen gute Entwicklungschancen bietet, sondern eine Frage der sozialen Stabilität unseres Landes [...]. Jeder, der in Kategorien sozialer Prozesse denken kann, der weiß, daß das, was sich hier anbahnt, sozialer Zündstoff mit Zeitzünder ist.“⁴

Diese Darstellungen und alarmierenden Töne verdichteten sich um die öffentliche Problemfigur des migrantischen Jugendlichen. Für viele Zeitgenoss*innen deuteten die Jugendlichen nicht nur auf das Scheitern bisheriger pädagogischer

1 O.V. 1978.

2 Das begriffliche Instrumentarium zur Beschreibung von Migrationsphänomenen ist selbst Ausdruck von gesellschaftlichen Machtverhältnissen (vgl. Alexopoulou 2019, S. 50f.). Im Folgenden werden Quellenbegriffe wie z. B. „Ausländerkinder“ als solche gekennzeichnet. Damit verweist die Arbeit auf den Konstruktions- und Zuschreibungsprozess, durch den mit der Kategorie der ‚Ausländer‘ andere, als nicht (volks-)deutsch wahrgenommene Minderheiten in der Bundesrepublik markiert wurden. Aus pragmatischen Gründen werden die Nachkommen der italienischen, griechischen, spanischen und türkischen Arbeitsmigrant*innen in der Bundesrepublik als migrantisch bezeichnet. Diese Benennung ist nicht frei von Widersprüchen. Sie impliziert eine binäre Differenz zwischen migrantisch und nicht-migrantisch, wobei die ‚Migrant*innen‘ als distinkte und homogene Gruppe, als das ‚Andere‘, gegenüber der nicht-migrantischen Mehrheitsgesellschaft markiert und hervorgebracht werden.

3 O.V. 1978, S. 89; 91.

4 Zit. n. Nohl 2014, S. 25. Noch 1978 beschrieb der CDU-Bundestagsabgeordnete Albrecht Hasinger die Zukunft der migrantischen Jugendlichen als „Neue Soziale Frage“ (Deutscher Bundestag 1978, S. 7713). Würden nicht umfangreiche Bildungsprogramme für migrantische Kinder und Jugendliche eingeführt, könnten sich „in unseren Großstädten Zustände wie in New York entwickeln“, prophezeite Hasinger mit dem Blick auf den gewaltvollen Protest der afroamerikanischen Bevölkerung gegen Ungleichheit und Diskriminierung Anfang der 1960er Jahre. Ebd., S. 7714.

Bemühungen hin. Sie wurden in der bundesrepublikanischen Gesellschaft, die sich ethnisch und kulturell diversifizierte und dabei neue Formen sozialer Ungleichheit problematisierte, auch als Ausdruck neuer Konfliktlagen gelesen.⁵ Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich die Jugend- und Sozialarbeit in der Bundesrepublik der 1970er und 1980er Jahre in öffentliche (Bildungs-) Diskurse einbrachte und dabei spezifische Deutungsmuster, aber auch Lösungsansätze zur sozialen Frage des Aufwachsens migrantischer Jugendlicher entwickelte.

Seit den frühen 1970er Jahren boten ehrenamtliche sozialpädagogische Initiativgruppen Lösungsmöglichkeiten für die schulischen Probleme der migrantischen Kinder und Jugendlichen an. Die meisten Initiativgruppen stellten Lern- oder sogenannte ‚Sozialisationshilfen‘ im Rahmen von Hausaufgabenhilfen, Spielnachmittagen oder offenen Freizeitangeboten bereit.⁶ Die Rede von ‚Sozialisationshilfen‘ war jedoch ambivalent. Einerseits war sie von dem Bemühen motiviert, einer prekären Bevölkerungsgruppe Unterstützungsangebote zukommen zu lassen und dadurch soziale Ungleichheit zu reduzieren. Andererseits brachten diese Versuche der Aufhebung von Ungleichheit auch neue Formen des Ausschlusses hervor. Sie reproduzierten das Bild der ‚Ausländer‘ und ihrer Familien als Problemgruppe mit ‚Sozialisationsdefiziten‘, die pädagogisch gesondert bearbeitet werden müssten. Das fand seinen Ausdruck in der ‚Ausländersozialarbeit‘ der 1970er Jahre. In den 1980er Jahren sollten demgegenüber stärker die kulturellen Ressourcen der Migrant*innen wertgeschätzt werden, was zur Entstehung einer ‚Interkulturellen Sozialarbeit‘ führte.⁷

In der Historischen Bildungsforschung wurde zuletzt auf die Vielfalt der Entstehungskontexte und die heterogenen Interessenlagen in der Verhältnisbestimmung von Migration und Bildung im späten 20. Jahrhundert aufmerksam gemacht. Eine schematische Darstellung einer defizitorientierten ‚Ausländerpädagogik‘ der 1970er Jahre und einer ressourcenorientierten ‚Interkulturellen Pädagogik‘ im Folgejahrzehnt wird damit problematisiert.⁸ Eine umfassende Auseinandersetzung mit den sozialpädagogischen Reaktionen auf migrationsbedingte

5 Vgl. Thomsen Vierra 2018, 121f. Für eine Perspektive über den bundesrepublikanischen Diskurs über Migration und soziale Ungleichheit im späten 20. Jahrhundert vgl. Reinecke 2021, S. 13–19.

6 Vgl. Lehman 2019b, 237f.

7 Für einen Überblick über sozialpädagogische Reaktionen auf die migrationsbedingte Pluralisierung der Bundesrepublik vgl. Spies 2021. Für eine umfassende disziplinhistorische Verortung der ‚Ausländer‘- und späteren ‚Interkulturellen Pädagogik‘ vgl. Nohl 2014, S. 17–88.

8 Für Diskussion des „Muttersprachlichen Unterrichts“ für Migrant*innen in den 1970er und -80er Jahren, aber auch zum Verhältnis von Sozialkritik und Defizitorientierung vgl. Zloch 2023, 336–419, 484–514. Zu den Debatten um die Schulpflicht und Chancengleichheit für Migrant*innen allgemein in der Bundesrepublik vgl. Lehman 2019b, S. 117–196; Thomsen Vierra 2018, S. 121–162. Zur Kritik an der These eines Paradigmenwechsels von der ‚Ausländer‘- zur ‚Interkulturellen Pädagogik‘ vgl. Eigenmann 2018.

Pluralität in der Bundesrepublik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts steht allerdings noch aus. Zwar gibt es eine reichhaltige Literatur zum Umgang der ‚Kritischen Sozialarbeit‘ der 1970er Jahre mit gesellschaftlichen ‚Randgruppen‘.⁹ Inwiefern dazu auch migrantische Jugendliche zählten und ob auch sie Adressat*innen von Emanzipationsbemühungen oder der Verwirklichung von Chancengleichheit waren, wie es der politische Leitgedanke der Bildungsreform der 1960er und -70er Jahre war, wurde in der Historischen Bildungsforschung bisher wenig thematisiert. Mit diesem Fragenkomplex versteht sich der Beitrag als Teil einer Historisierung bildungspolitischer und pädagogischer Problematisierungen von sozialer Ungleichheit im langen 20. Jahrhundert.¹⁰

Die Argumentation wird fallbezogen geführt, indem ein sozialpädagogisches Programm in München in den Blick genommen wird. Die Befunde werden um eine Analyse der sozialpädagogischen Wissensproduktion des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Untersuchungszeitraum ergänzt. Neben anderen Forschungsinstitutionen, die sich seit den 1970er Jahren mit der Bildungssituation der Nachkommen von Arbeitsmigrant*innen beschäftigten, war das DJI ein besonders prominenter Akteur im Diskurs um außerschulische Bildungsarbeit für Migrant*innen.¹¹ Das Quellenkorpus wird aus Publikationen des DJI und Archivalien zu dessen sozialpädagogischen Modellprogrammen aus dem Stadtarchiv München gebildet. Die Quellen werden durch den zeitgenössischen sozialpädagogischen Fachdiskurs kontextualisiert.

Aus der methodischen Perspektive der Wissensgeschichte wird genauer danach gefragt, wann und mit Bezug auf welche Theorien und Wissensbestände im DJI die Differenz und die Entwicklungschancen migrantischer Jugendlicher debattiert und welche Empfehlungen für sozialpädagogische Programme daraus abgeleitet wurden.¹² Im Mittelpunkt steht dabei die Prämisse, dass das, was in einer Gesellschaft als ‚Migration‘ verstanden und erlebt wird, in hohem Maße von Wissen und Kategorien abhängt und somit historisch wandelbar ist.¹³ Die Markierung erfolgt dabei unter Rückgriff auf Wissen über Herkunft, Ethnizität und kulturelle Differenz der „Migrationsanderen“, die als fundamental anders

9 Zur Geschichte der ‚Kritischen Sozialarbeiterbewegung‘ vgl. Templin 2015. Zum Umgang mit der wahrgenommenen Differenz von türkischen Familien der Arbeitsmigrant*innen in Westberliner Kinderläden vgl. Baader 2020.

10 Für einen Überblick über den Diskurs der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren und das Schlagwort der Chancengleichheit vgl. Rudloff 2014; Kössler/Steuwer 2020; Wagner 2022; Wenk 2020.

11 Vgl. Jungk 2021, S. 27

12 Allgemein zur Wissensgeschichte vgl. Sarasin 2011. Für eine Wissensgeschichte sozialer Ungleichheit vgl. Reinecke/Mergel 2012. Diese Perspektive besitzt auch Potential für neue Einsätze in der historischen Kindheits- und Jugendforschung, vgl. Kössler/Steuwer 2020.

13 Für eine reflexive Perspektive auf Migrationsphänomene in historischen Studien vgl. Espahangizi 2022, S. 26–28 sowie Reinecke/Löhr 2024, S. 2.

repräsentiert und von einer Mehrheitsgesellschaft abgegrenzt werden. Im Kontext postkolonialer Theorien wird dabei von Prozessen der Kulturalisierung und von Othering gesprochen.¹⁴

Der Beitrag gliedert sich in drei Abschnitte. Das Kapitel 2 fokussiert die Herausbildung sozialpädagogischer Angebote für migrantische Jugendliche und die Wissensproduktion des DJI. Kapitel 3 untersucht ein Modellprojekt zur Jugendarbeit am DJI im Raum München, das im Kapitel 4 daraufhin befragt wird, welches Wissen über migrantische Jugendliche produziert wurde und welche Schlüsse für den sozialpädagogischen Diskurs abgeleitet wurden.

2 Die Entstehung und Kritik migrationsbezogener Bildungsprogramme im außerschulischen Raum

Mit dem Anwerbestopp vom 23. November 1973 zeichnete sich ab, dass es sich bei der ‚Gastarbeitermigration‘ nicht um ein vorübergehendes Phänomen handelte. Durch Familienzusammenführungen und den Nachzug von Kindern und Jugendlichen rückte die Präsenz der ‚zweiten Generation‘ als Bevölkerungsgruppe in den Fokus hitzig geführter gesellschaftlicher Debatten um Migration.¹⁵ Doch schon seit Mitte der 1960er Jahre wurde über die schulische Bildung der Kinder und Jugendlichen der Arbeitsmigrant*innen debattiert.¹⁶ In der Bundesrepublik wurde auf der Kultusministerkonferenz von 1964 beschlossen, dass migrantische Kinder und Jugendliche in das deutsche Regelschulsystem integriert werden sollen. In der rückblickend als Phase der ‚Ausländerpädagogik‘ beschriebenen Zeitspanne der 1960er und 1970er Jahre bestand das zentrale Ziel darin, dass die Schüler*innen die deutsche Sprache erlernen sollten, die als Schlüssel für eine erfolgreiche Bildung angesehen wurde. Mit den KMK-Empfehlungen von 1971 sollte allerdings auch ein „Muttersprachlicher Unterricht“ für die Kinder von ‚Ausländern‘ angeboten werden, der die Rückkehrfähigkeit der migrantischen Kinder und Jugendlichen in ihre Herkunftsländer fördern sollte.¹⁷

Wie das Spannungsverhältnis von Integration und Rückkehrförderung in die schulische Praxis umgesetzt werden sollte, blieb jedoch auch in den 1970er Jahren umstritten. Wie Stephanie Zloch betonte, konnte es allein schon aufgrund der Vielzahl an Akteur*innen mit unterschiedlichen Erwartungshorizonten zur

14 Der Begriff der „Migrationsanderen“ wurde von Paul Mecheril geprägt (Mecheril 2010, S. 17). Theoretische Anleihen ziehen postkoloniale Theorien aus den Werken der Kulturwissenschaftler Edward Said, Stuart Hall und Gayatri Chakravorty Spivak. Vgl. Siouti/Spies/Tuider/Unger/Yildiz 2022.

15 Vgl. Stokes 2022, S. 142f.

16 Vgl. Lehman 2019b, S. 120–125; Thomsen Vierra 2018, S. 122–135.

17 Vgl. Zloch 2023, S. 337–343.

Frage der Integration keine einheitliche bildungspolitische Linie geben.¹⁸ In diese vielfältige Diskussion über die angemessene Beschulung von Migrant*innen brachten sich ab Anfang der 1970er Jahre auch wissenschaftliche Institutionen ein.¹⁹

Dabei stand nicht allein das Bildungssystem im Fokus der Debatten. Im Bereich der Jugend- und Sozialarbeit stellten bereits seit den frühen 1970er Jahren studentische und zivilgesellschaftliche Initiativgruppen Angebote für migrantische Kinder und Jugendliche bereit. Neben Hausaufgabenhilfen wurden später auch Begleitprogramme zum Erlangen von Hauptschulabschlüssen oder Informationskurse für Ausbildungsprogramme für die Kinder und Jugendlichen der Arbeitsmigrant*innen konzipiert.²⁰ Später traten zunehmend sozialwissenschaftliche Forschungsinstitutionen wie das DJI in München an die Initiativgruppen heran, um die heterogene sozialpädagogische Praxis wissenschaftlich zu untersuchen und professionelle Handlungsoptionen zu entwerfen.²¹ So befragten die Sozialwissenschaftler Ünal Akpınar, Andrés López-Blasco und Jan Vink insgesamt 267 Initiativgruppen nach ihren Angeboten und alltäglichen Erfahrungen mit den migrantischen Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse wurden 1976 unter dem Titel „Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen“ veröffentlicht.²²

Ausgehend von einer Analyse institutionalisierter Bildung konnten die Verfasser zunächst feststellen, dass die ‚zweite Generation‘ im Schulsystem kaum Erfolge verzeichnen konnte: Knapp zwei Drittel der ‚ausländischen‘ Schüler*innen verließen die Hauptschule ohne einen Abschluss.²³ Die Ursache für Benachteiligungen verorteten sie nicht einfach in rein schulischen Leistungsschwierigkeiten, sondern in einer Differenz im Bildungs- und Wertehorizont zwischen der Schule und dem Elternhaus der Migrant*innen. Die „Wertorientierungen ausländischer Familien [weichen] noch stärker als die deutscher Unterschichtfamilien von den Normen der Schule“ ab.²⁴ Damit ergebe sich ein „Widerspruch zwischen dem theoretischen Anspruch auf gleiche Bildungsmöglichkeiten und den praktischen Möglichkeiten der Schule, ihr Versprechen von Chancengleichheit einzulösen,

18 Vgl. ebd., S. 609. Heterogene Zielvorstellungen entwickelten sich nicht nur auf Länderebene. Auch in Kirchen und Gewerkschaften und selbst innerhalb nationaler Gruppierungen von Arbeitsmigrant*innen wurden die Fragen einer angemessenen Beschulung und die darauf aufbauenden Fragen von Integration und Rückkehrförderung konfliktreich diskutiert. Vgl. ebd., S. 347.

19 Vgl. Jungk 2021, S. 20; Demiriz 2021, S. 179.

20 Vgl. Auernheimer 2016, S. 38; vgl. Jungk 2021, S. 20; Lehman 2019b, 137f.

21 Die Wissensbestände zur sozialpädagogischen Praxis mit migrantischen Kindern und Jugendlichen befanden sich Mitte der 1970er Jahre erst im Aufbau. Vgl. Jungk 2021, 27f.

22 Akpınar/López-Blasco/Vink 1980.

23 Vgl. ebd., S. 18.

24 Ebd., S. 44.

da die unterschiedlichen Startchancen kaum nivellierbar sind.“²⁵ Um Ungleichheiten aufzuheben, seien massive Investitionen in das Bildungssystem und eine Vernetzung von schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen notwendig.

Mit dem Begriff der Chancengleichheit griff die Studie ein zentrales Schlagwort auf, dass die Diskussionen zur Bildungsreform in der sozialliberalen Regierungszeit in den späten 1960er und 1970er Jahren in entscheidendem Maße prägte. Das Ziel bestand darin, die Gesellschaft demokratischer und gerechter zu gestalten. Ein einflussreiches Feld der Reformbemühungen war dabei die Schule. Wie in der historischen Forschung betont wurde, änderten sich in dem Zeitraum auch die Erklärungsmodelle für soziale Ungleichheit.²⁶ Bisherige biologische Erklärungsmodelle wurden nun durch die Rezeption von Sozialisations-theorien in den Hintergrund gedrängt. Ungleichheit im Bildungssystem wurde auf ‚soziokulturelle Benachteiligung‘, ‚schichtspezifische‘ Erziehungspraktiken und ‚familiäre Sozialisation‘ zurückgeführt. Gesellschaftlichen ‚Randgruppen‘ sollte ‚kompensatorische Erziehung‘ zukommen, um herkunftsbedingte Unterschiede auszugleichen und damit chancengleiche Bildung im Schulsystem zu ermöglichen.²⁷ Die bildungsreformerischen Bemühungen wiesen allerdings eine Ambivalenz auf: Über den Bruch der Studentenbewegung und den Einfluss der Bildungsreform hinaus finden sich in den Werken einflussreicher Autoren der ‚Kritischen Erziehungswissenschaft‘ stereotypisierende Darstellungen unterer Gesellschaftsschichten.²⁸

Diese Ambivalenz zeigte sich auch in der einflussreichen Studie des DJI zu außerschulischen Bildungsprogrammen für Migrant*innen. Sie plädierte für einen Abbau von Ungleichheiten, identifizierte aber gleichzeitig bei migrantischen Bevölkerungsgruppen defizitäre Orientierungsmuster, auf die pädagogisch reagiert werden müsse. In dieser Stoßrichtung folgte die Studie einer Vielzahl pädagogischer Veröffentlichungen der Zeit, die trotz sozialkritischen Impetus Defizite bei migrantischen Kindern und Jugendlichen ausmachte.²⁹ Im Rückgriff auf die Sozialisationstheorie Bernsteins bestimmte für die Autoren am DJI die primäre Sozialisation von Migrant*innen ihre Schichtzugehörigkeit zu Arbeiter*innenfamilien. Ihre Lebensbedingungen seien geprägt durch den „Hinterhof, die Straße, das Stadtviertel, die Fernsehwelt“, die keine intellektuell-kreativen und affektiv-sozialen Fähigkeiten fördern würden.³⁰ Solche Fähigkeiten seien jedoch

25 Ebd., S. 44.

26 Vgl. Rudloff 2014, S. 231.

27 Vgl. Kössler/Steuwer 2020, S. 191–194.

28 Vgl. Wagner 2022, S. 276. Paternalistische Züge lassen sich auch bei kritischen Pädagog*innen und Lehrer*innen nachweisen, die die Lebenswelt von Hauptschüler*innen als rückständig und defizitär deuteten. Vgl. Wenk 2020, S. 235–243.

29 Vgl. Nohl 2014, S. 26.

30 Akpınar/López-Blasco/Vink 1980, 78f.

notwendig, um im mittelschichtorientierten Schulsystem Erfolg zu haben. Mit Beunruhigung stellten die Wissenschaftler des DJI fest, dass viele Versuche, eine inhaltlich orientierte und zielgerichtete pädagogische Arbeit in Jugendzentren mit migrantischen Jugendlichen umzusetzen, scheiterten. In moralisierendem Duktus wurde angemerkt, dass die Jugendlichen in Jugendzentren hauptsächlich den Wunsch nach Tanzveranstaltungen und dem Hören von Schallplatten äußerten. Kritisch erwähnt wurde zwar, dass die Angebote in den Jugendzentren häufig „mittelschichtorientiert“ seien und sich an „bereits motivierte und aufstiegsorientierte Jugendliche“ richteten.³¹ Die Freizeitbedürfnisse migrantischer Jugendlicher erschienen den sozialkritischen Wissenschaftlern trotzdem als zu passiv, zu konsumorientiert und damit als bildungsfern.

Die Ursache für Ungleichheiten erblickten die Wissenschaftler*innen aber auch in einem Kulturkonflikt. Der Annahme von getrennten, nicht miteinander kompatiblen homogenen Kultursphären folgend, konstatierten die Autoren des DJI bei den Arbeitsmigrant*innen einen „Widerspruch zwischen der Kultur des Herkunftslandes und der des Aufnahmelandes.“³² Sie bezogen sich dabei auf die 1976 publizierte soziologische Studie „Die Zweite Generation“ von Achim Schrader, Bruno Nikles und Hartmut Griesse. In einer solchen Darstellung zeigt sich eine Tendenz zur Kulturalisierung migrantischer Milieus. In der Form eines Modernitätsgefälles wurde die Kultur der Arbeitsmigrant*innen als Ausdruck von agrarisch-feudalen Deutungsmustern dargestellt. Diese würde nur wenig Orientierungshilfen in der modernen bundesrepublikanischen Industriegesellschaft und deren Bildungssystem bieten.³³ In diesen Prämissen, die die Studie mit Programmen der ‚Ausländerpädagogik‘ der 1970er Jahre teilt, lässt sich ein assimilatives Gesellschaftsmodell erkennen. Die Probleme der Sozialisation wurden allein auf Seiten der migrantischen Kinder und Jugendlichen identifiziert, während ein bundesrepublikanischer Wertehorizont als einheitlicher und unhinterfragter Zielpunkt erscheint.

Würden intensive Bildungsprogramme ausbleiben, sei auch zukünftig mit einem Anstieg von Konflikten zu rechnen. In der Darstellung der Zukunftsszenarien griff die Studie dabei auf den zeitgenössisch weit verbreiteten Diskurs um ‚Ausländerghettos‘ zurück. Wie Christiane Reinecke zeigen konnte, wurde bereits seit den 1960er Jahren mit Blick auf einen vermuteten zahlenmäßigen Anstieg von Migrant*innen und migrantische Siedlungsmuster in westdeutschen Großstädten vor sozialer Desintegration und gesellschaftlichen Konflikten zwischen der deutschen und der nicht-deutschen Bevölkerung gewarnt.³⁴ In alarmierendem Ton

³¹ Ebd.

³² Ebd., S. 60

³³ Vgl. Schrader/Nikles/Griesse 1979, S. 91–94.

³⁴ Zur Einordnung des Diskurses um ‚Ausländerghettos‘ und den darauf aufbauenden städtischen Maßnahmen wie Zuzugssperren, die eine Konzentration von Migrant*innen in soge-

wies die Studie des DJI auf die Gefahr einer sich „verstärkende[n] Ghettoisierung ausländischer Familien“ hin und sprach sich gegen eine Gründung nationaler Schulen oder die Einrichtung nationaler Klassen für die Nachkommen der Arbeitsmigrant*innen aus, da diese „de facto die Isolation in ein nationales Getto“ bedeuten würden.³⁵ Um auch eine „Ghettoisierung“ migrantischer Jugendlicher in der Freizeit zu verhindern, müsste die Jugendarbeit gemischte Gruppen von deutschen und „ausländischen“ Jugendlichen forcieren.³⁶ Dadurch sollte die „Bildung einer ausländischen Subkultur [unterbunden werden – M.S.], in der sich ausländische Jugendliche gegen die deutsche Umwelt und ihre gesellschaftlichen Einrichtungen solidarisieren.“³⁷ In Übereinstimmung mit medialen Berichten skizzierte die Studie des DJI migrantische Jugendgruppen als bedrohliche Unterschicht und damit als Gefahr für die soziale Ordnung, da von ihnen eine latente Gewaltbereitschaft gegen die deutsche Mehrheitsgesellschaft ausgehe.³⁸

An diesem Punkt lässt sich bereits die Ambivalenz der sozialwissenschaftlichen Forschung zum sozialpädagogischen Umgang mit migrantischen Jugendlichen nachvollziehen. Zwar wurde in sozialkritischem Duktus schulische Chancengleichheit kritisiert und eine umfassende Professionalisierung außerschulischer Bildungsprogramme eingefordert. Gleichzeitig wurden unter Rückgriff auf Sozialisationstheorien neue soziale Hierarchien und Ausschlüsse produziert. Migrant*innen wurden als bildungsferne Bevölkerungsgruppe konstruiert, deren Wertehorizont in Distanz zu dem der Bundesrepublik stand und mitunter Konflikte hervorrief. Umgekehrt erschien das Sozialisationsmilieu von Einkommensgruppen der bundesrepublikanischen Mittelschicht indirekt als das einzige, das nicht in Konflikt mit ‚der‘ Gesellschaft trete.

Im Folgenden soll die Wissensproduktion am DJI zur sozialpädagogischen Praxis weiterverfolgt werden. Es wird danach gefragt, inwiefern und aufgrund welcher Einflüsse in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren eine ressourcenorientierte Perspektive auf Migrationsphänomene gegenüber einer Defizitorientierung in den Vordergrund rückte.

nannten ‚überlasteten‘ Stadtgebieten verhindern sollten, vgl. Reinecke 2021, S. 260–267.

35 Akpınar/López-Blasco/Vink 1980, S. 18, 45.

36 Der Verweis auf ein drohendes ‚Ghetto‘ von ‚Ausländerkindern‘ war eine weit verbreitete Argumentation in Stellungnahmen zu Migration und Bildung in den 1970er Jahren. Das ‚Ghetto‘ symbolisierte den Gegenpart zu einer erfolgreichen Integration von Migrant*innen und veranschaulichte ein Szenario für das Scheitern pädagogischer Programme. Vgl. Zloch 2023, S. 339; Lehmann 2019b, S. 124.

37 Akpınar/López-Blasco/Vink 1980, S. 65.

38 Eine Reportage im *Spiegel* vom 25. Dezember 1977 zitierte sogar Passagen aus einem Interview mit den Sozialwissenschaftlern des DJI, in denen in Bezug auf die Zukunft der ‚ausländischen‘ Jugendlichen vor „unruheschaffende[n] Randgruppen“ und „militanten Rockergruppen“ gewarnt wurde. O.V. 1977, S. 46, 57. Für einen Überblick über die Repräsentation migrantischer Jugendlicher in der westdeutschen Presse der 1970er und 1980er Jahre vgl. Lehman 2019a, S. 367.

3 Ein Modellprojekt zur Jugendarbeit mit migrantischen Jugendlichen in München und der Kampf um Räume im Sanierungsgebiet

Eine zentrale Form der Wissensproduktion in der sich professionalisierenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Migrationsphänomenen waren Modellprojekte. Das galt im Besonderen für den Bereich der Schule.³⁹ Aber auch der außerschulische Raum mit dem Aufgabenbereich der Jugend- und Sozialarbeit war Schauplatz verschiedener Modellprogramme für migrantische Jugendliche.⁴⁰ Als zentrales Projekt galt das „Internationale Jugendzentrum Haidhausen“ in München, das vom DJI begleitet und dessen Projektbericht 1983 von der Sozialpädagogin Ulrike Albrecht veröffentlicht wurde.⁴¹

Von 1977 bis 1980 führte das DJI im Rahmen seines Forschungsschwerpunkts „Ausländische Jugendliche“ ein Modellprogramm unter dem Titel „Lernortübergreifendes Kooperationsmodell zur Förderung ausländischer Jugendlicher beim Übergang von der Hauptschule in das Berufsleben“ durch. Das Ziel war, Jugendarbeit mit migrantischen Jugendlichen in einem internationalen Stadtteilzentrum zu etablieren.⁴² Die Wahl fiel auf den Stadtteil Haidhausen. Die Einwohner des östlich der Münchner Innenstadt gelegenen Quartiers gehörten überwiegend einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen an; neben Studierenden und Künstler*innen waren dies insbesondere ca. 9.000 griechische und türkische Arbeitsmigrant*innen und deren Familien.⁴³ Die pädagogische Arbeit sollte im Modellprojekt in engem Austausch zwischen Theoretiker*innen des DJI und den praktischen Erfahrungen aus den Initiativgruppen konzipiert werden. Für den Stadtteil nahm der 1974 gegründete „Arbeitskreis für Ausländerfragen Haidhausen e.V.“ (AKA) mit dem von ihm betriebenen „Griechischen Zentrum“ eine zentrale Rolle ein.⁴⁴ 1978 kam es schließlich zur Gründung des „Internationalen Jugendzentrums Haidhausen“, in dem Bildungs- und Freizeit-

39 Vgl. Zloch 2023, S. 492–501.

40 Für einen Überblick vgl. Hamburger 1987, 347f.

41 Vgl. Albrecht 1983. Albrecht war selbst nicht Mitarbeiterin am DJI, sondern Leiterin der Inneren Mission München e.V. und bereits 1971 zusammen mit anderen für die ‚Ausländerarbeit‘ in München maßgeblichen Personen an der Gründung der Initiativgruppe zur Betreuung ausländischer Kinder e.V. beteiligt. Vgl. Initiativgruppe zur Betreuung ausländischer Kinder e.V. (1972). Außerschulische Fördermaßnahmen für ausländische Kinder. Informationen und Anregungen. München, StM DE-KOE-1992-MJZW-003.

42 Entwicklung von Modellmaßnahmen zur Ergänzung schulischer und außerschulischer Lernangebote unter Einbeziehung ausländischer Eltern. Projekt: Lernortübergreifendes Kooperationsmodell zur Förderung ausländischer Jugendlicher beim Übergang von der Hauptschule in das Berufsleben. 1977–1980, StM DE-KOE-1992-AWO-126.

43 Vgl. Zöls 2011, S. 191.

44 Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e.V., StM DE-1992-AUSB-0254.

programme für eine griechische, zwei türkische und eine italienische Jugendgruppe angeboten wurden. Im Folgenden soll der Projektbericht aus der Feder Albrechts im Zentrum der Analyse stehen. In ihm zeigen sich bereits Vorstellungen zu Fragen der Integration und zum Abbau von Benachteiligungen von migrantischen Jugendlichen, die von der Pionierstudie des DJI abweichen.

Um die gesellschaftliche Position migrantischer Jugendlicher angemessen zu verstehen, blickten die Mitarbeiter*innen auf deren konkrete Lebenswelt im Stadtteil Haidhausen.⁴⁵ In den Geschäften, Lokalen, politischen und auch religiösen Treffpunkten der migrantischen Bevölkerung erkannte Albrecht Anzeichen von „Minderheitensubkulturen“ und „ethnischen Kolonien“ im städtischen Raum.⁴⁶ Zur Beschreibung dieser migrantischen Quartiere griff sie auf die Studie „Die Bundesrepublik. Ein Einwanderungsland?“ des Soziologen Friedrich Heckmann aus dem Jahr 1980 zurück.⁴⁷ Dieser sah in der „Einwandererkolonie“ einen Ort, der einen vertrauten Rückzug und eine Bewahrung kultureller Eigenständigkeit angesichts einer feindlichen Umwelt und eines starken Assimilationsdrucks der Mehrheitsgesellschaft bieten sollte und konnte.⁴⁸ Die Publikation kann als Ausdruck einer Entwicklung gedeutet werden, in der ab Mitte der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre zunehmend eine subkulturelle Separation ethnischer Minderheiten in der Bundesrepublik positiv betrachtet wurde – mit Interesse insbesondere für Fragen der Integration und der Aufhebung von Benachteiligungen.⁴⁹ Mit der Rezeption der Studie Heckmanns kann Albrechts Bericht auch als Teil einer sich formierenden kritischen Gegenöffentlichkeit zum dominierenden Münchner Migrationsdiskurs betrachtet werden. Nicht nur war Haidhausen im öffentlichen Bewusstsein der Stadtbevölkerung als „Kanakenviertel“ stigmatisiert; selbst auf stadtpolitischer Ebene wurde von „Ausländerghettos“ in München gesprochen, die eigentlich zu verhindern seien.⁵⁰ Albrecht erblickte im Stadtteil Haidhausen weniger eine defizitäre Kultur einer migrantischen und gefährlichen Unterschicht als eine Bevölkerungsgruppe, der zentrale politische Partizipationsrechte, aber auch Freizeit- und Bildungsmög-

45 Vgl. Albrecht 1983, S. 6.

46 Albrecht 1983, S. 23. Kenntnis über die verschiedenen migrantischen Initiativgruppen gewann die Autorin aus Publikationen des AKA: Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e. V., S. 6, StM DE-1992-AUSB-0254.

47 Vgl. Heckmann 1981.

48 Vgl. ebd., S. 206. Heckmann plädierte dabei für „ein[en] eher positive[n] Ghetto-begriff“, der einer Stigmatisierung der räumlichen Konzentration von Migrant*innen als Hort der Kriminalität und Aggression entgegengesetzt werden sollte.

49 Für eine Verortung dieser Veränderungen im (sozial-)pädagogischen Diskurs vgl. Schweitzer 1994, S. 234–238.

50 Der SPD-Oberbürgermeister Georg Kronawitter forderte 1974 stadtteilbezogene Zusperrungen zu Vierteln mit einem hohen Anteil von ‚Ausländern‘ mit den Worten: „Wer Harlem und andere Ausländerghettos gesehen hat, muss wissen, dass wir einer solchen Gettoisierung rechtzeitig einen Riegel vorschieben müssen.“ Zit. n. Reinecke 2021, S. 258.

lichkeiten vorenthalten wurden. Dies wurde auch als eine Frage des Raums gedeutet: Migrantische Initiativgruppen hatten im Sanierungsgebiet Haidhausen permanent damit zu kämpfen, Räumlichkeiten für ihre Programme zu finden.⁵¹ Die Unterbringung in zu kleinen, feuchten und maroden Räumen war auch eines der größten Probleme für den Ausbau der Jugendarbeit im Stadtteil. Ohne geeignete Räumlichkeiten verbrachten viele migrantische Jugendliche ihre Freizeit auf öffentlichen Plätzen.⁵² Viele von ihnen waren arbeitslos. Den Grund dafür sah Albrecht auch in der bayerischen Bildungspolitik, nach der migrantische Jugendliche im Schulsystem regulär in muttersprachlichen oder zweisprachigen Klassen unterrichtet wurden. Doch gerade das dort vermittelte Wissen führe nicht zu schulischem Erfolg. Im Jahr 1981 erreichten in München von 5.613 ‚ausländischen‘ Kindern und Jugendlichen nur ca. 52 % einen Schulabschluss. Ein Drittel der Absolvent*innen erreichte den Hauptschulabschluss. Insgesamt 1.780 Schüler*innen verließen die Schule sogar vor der achten Klasse, ohne einen Abschluss zu erlangen.⁵³ Damit hätten die Jugendlichen geringere Chancen, eine Lehrstelle zu bekommen. „Ausländische Jugendliche [...] stehen am Ende der Bildungshierarchie derjenigen, die um einen Ausbildungsplatz konkurrieren“,⁵⁴ folgerte die Verfasserin. Für die Mitarbeiter*innen des Modellprojekts waren es folglich nicht primär die Jugendlichen selbst oder die als pathologisch wahrgenommenen Sozialisationsbedingungen migrantischer Milieus, die Abweichung und Ungleichheit produzierten. Vielmehr artikuliert sich im Projektbericht eine Skepsis gegenüber den Institutionen des Wohlfahrtsstaates, die ‚ausländische‘ Jugendliche erst systematisch ins gesellschaftliche Abseits drängen würden. Albrecht sprach deshalb auch von einer „existenzielle[n] Unterprivilegierung“⁵⁵

51 Angesichts der schlechten räumlichen und finanziellen Unterstützung drängte sich für die Mitarbeitenden des AKA der Verdacht auf, „daß die Regierenden in der Stadt kein Interesse an der Ausländerarbeit haben.“ (S. 5) Hedemann, Franz-Josef (1980): Wir brauchen endlich neue Räume! in: Informationsdienst des Arbeitskreises für Ausländerfragen Haidhausen e.V., S. 4–5, StM DE-1992-AUSB-0254.

52 Jugendeinrichtungen in Stadtgebieten mit einem hohen Anteil an Arbeitsmigrant*innen fehlten in den 1970er Jahren nicht nur bundesweit (vgl. Scheib 1980, S. 134). Migrantische Jugendliche waren auch Ende des Jahrzehnts in München weder in die offene Arbeit in städtischen Freizeitheimen noch in die traditionelle Jugendarbeit mit deutschen Jugendlichen integriert. Der größte städtische Träger von Freizeitheimen für Jugendliche – der Kreisjugendring München-Stadt – versuchte erst ab 1981 systematisch, migrantische Jugendliche in die pädagogische Arbeit einzubinden. Kreisjugendring München-Stadt (1983): Das Ausländerprojekt des Kreisjugendring München-Stadt. 2. Zwischenbericht, StM DE-KOE-1992-KJR-057. Für eine historische Auseinandersetzung mit dem Quellenbestand zum „Ausländerprojekt“ des Kreisjugendring München-Stadt vgl. Schellbach 2025.

53 Vgl. Albrecht 1983, S. 39–41.

54 Ebd., S. 39.

55 Ebd., S. 43.

oder von einer „institutionalisierten Außenseiterrolle“⁵⁶ der ‚zweiten Generation‘ von Arbeitsmigrant*innen.

Im weiteren Verlauf soll im Vordergrund stehen, wie auf Basis dieses neuen Wissens die pädagogische Praxis in den Jugendzentren gedeutet und als Alternative zu den gängigen Vorstellungen von der Benachteiligung migrantischer Jugendlicher präsentiert wurde.

4 Emanzipation im ‚Ghetto‘? Jugendarbeit im ‚Internationalen Jugendzentrum Haidhausen‘

Dem Projektbericht lässt sich entnehmen, dass die Jugendgruppen im Stadtteil die Räumlichkeiten des Jugendzentrums mit großem Interesse annahmen, der Raum allerdings permanent zu knapp war. Das Erstaunliche am Dokumentationsband ist, welcher Raum den Erfahrungen alltäglicher Herabwürdigung, Anfeindungen und Gewalttaten gegenüber den Jugendlichen außerhalb des Jugendzentrums in der Straßenbahn, in der Schule oder während der Ausbildung gegeben wurde. Ulrike Albrecht bezeichnete diese Phänomene als „wieder-erwachende rassistische Ausländerfeindlichkeit.“⁵⁷ An dieser Charakterisierung sind zwei Punkte hervorzuheben: Zum einen ist die sprachliche Einordnung bemerkenswert, galt doch im öffentlichen Bewusstsein der Bundesrepublik als gesichert, dass rassistische Denk- und Handlungspraktiken nach 1945 erfolgreich überwunden worden waren.⁵⁸ Zum anderen folgte daraus eine Neubewertung migrantischer Jugendgruppen. Ethnisch und national homogene Jugendgruppen galten nun nicht mehr als Ausdruck von Integrationsverweigerung, sondern versprachen – aus Perspektive der Sozialarbeiter*innen – Schutz und Orientierung angesichts einer feindlichen Umwelt. Im Gegensatz zur Pionierstudie des DJI hatten für Albrecht die Erfahrungen im Jugendzentrum gezeigt, dass für die Mehrheit der „Zweiten Generation‘ die nationale Gruppe der erste Schritt zum Erwerb von Handlungsfähigkeit ist.“⁵⁹

An dieser Auseinandersetzung innerhalb des DJI lässt sich auch eine breitere pädagogische Debatte zum Umgang mit Migration in den 1980er Jahren nachvollziehen. Auch im Projektbericht ist eine Abkehr von einer ‚Defizithypothese‘ festzustellen, die der Sozialisation von migrantischen Kindern und Jugendlichen Mängel attestierte. Allmählich gewann demgegenüber nun die sogenannte ‚Differenzhypothese‘ an Bedeutung, die von einer Eigenwertigkeit unterschiedlicher

56 Albrecht 1980, S. 2.

57 Albrecht 1983, S. 202.

58 Rassismus wurde als ein Problem anderer Gesellschaften wie den USA angesehen und galt als unvereinbar mit der Meistererzählung einer ‚geglückten‘ Demokratisierung in der Bundesrepublik. Vgl. Alexopoulou 2024, S. 23–36.

59 Albrecht 1983, S. 102.

Sozialisationsinhalte ausging.⁶⁰ Daher gebe es auch keine Rechtfertigung, für die Assimilierung der Minderheiten an eine Mehrheitskultur zu plädieren. Auch die Position Albrechts zielte auf Anerkennung und Förderung kultureller Differenz und ging in Distanz zur Vorstellung einer homogenen Kultur innerhalb eines Landes. Diese Perspektive und das moralische Recht auf Andersheit drückte sich auch im Praxisbericht aus: „Warum soll Minderheiten versagt sein, was bei der Mehrheit gang und gäbe ist? Warum eigentlich sollen sich stigmatisierte Minderheiten ‚internationaler‘ verhalten als die ‚nationale Mehrheit‘?“⁶¹ Diese Forderungen nach kultureller Eigenwertigkeit wurden zunehmend auch im sozialpädagogischen Diskurs vernehmbar. Helmut Richter wies 1982 in der sozialpädagogischen Fachzeitschrift *Neue Praxis* darauf hin, dass „ausländische“ Subkulturen nicht voreilig durch „kolonisierende Pädagogisierungsstrategien“ behelligt werden dürfen. Stattdessen solle diesen Subkulturen „mit einem Hilfeverständnis im Sinne einer Hilfe zum Selbstsein“ begegnet werden. Das könne im Aufbau „autonomer Subkulturen“ in Stadtteilen oder Wohnquartieren gelingen.⁶² Ausgehend von den Gruppen wurden im „Internationalen Jugendzentrum Haidhausen“ verschiedene Freizeit- und Kulturprogramme angeboten. Den Jugendlichen sollte Raum gegeben werden, sich mit der Kultur ihres Herkunftslandes bzw. dem ihrer Eltern in folkloristischen Programmangeboten wie türkischen Volksliedern oder griechischen Tänzen auseinanderzusetzen. Großen Anklang habe auch ein Filmprojekt gefunden, in dem die Jugendlichen ihre eigene Freizeitsituation und Konflikte im Stadtteil Haidhausen – wie beispielsweise Streit mit den Eltern, Rausschmiss bei McDonalds, Arbeitslosigkeit, Liebesbeziehungen – darstellen konnten.⁶³ Neben den Freizeit- und Kulturprogrammen standen ihnen auch Bildungsprogramme offen, wie schulbegleitende Maßnahmen, Sprachkurse, Hausaufgabengruppen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Informationsveranstaltungen in Kooperation mit dem Arbeitsamt München und dem Deutschen Gewerkschaftsbund.⁶⁴ Die Ziele bestanden insgesamt darin, Lernmotivation und Durchhaltevermögen zu entwickeln und Lust auf die Gestaltung der eigenen Zukunft zu wecken.⁶⁵

60 Zum Überblick über die zeitgenössische Entstehung einer interkulturellen Pädagogik mit der damit einhergehenden Entdeckung und Wertschätzung kultureller Unterschiede vgl. Nohl 2014, S. 50–71.

61 Albrecht 1983, S. 103.

62 Richter 1982, S. 124.

63 StM, DE-1992-AUSB-0254. Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e.V., S. 41.

64 Vgl. Albrecht 1983, S. 142.

65 Vgl. Koch/Nowak 1981, S. 46. Als positives Beispiel wurde auf den türkischen Jugendlichen Yusuf Toprakoğlu verwiesen, der das Jugendzentrum in Haidhausen besuchte. Dessen Bildungs- und Leistungsorientierung und seine vergeblichen Bemühungen, einen Ausbildungsplatz zu finden, wurden der Öffentlichkeit sogar in einem zweisprachigen Erfahrungsbericht im Jahr 1982 zugänglich gemacht. Vgl. Toprakoğlu 1982.

Seit dem Ende der 1980er Jahre gerieten interkulturelle Ansätze, wie sie sich in ihren Anfängen auch im Modellprojekt in Haidhausen zeigten, jedoch zunehmend in die Kritik. Der Vorwurf richtete sich dabei darauf, dass ‚Kultur‘ nach wie vor als zentrales Unterscheidungsmerkmal zur Kategorisierung von Personen herangezogen wurde. Damit würde letztendlich ein sozialer Ausschluss reproduziert und Migrant*innen als kulturell ‚Andere‘ markiert werden.⁶⁶ Auch im Projektbericht in Haidhausen wird noch darauf hingewiesen, dass Arbeitsmigrant*innen ihre Umwelt nach „meist agrarisch-feudalistischen und familiären Deutungs- und Orientierungsmustern wahrnehmen.“⁶⁷ Hier zeigt sich eine Kontinuitätslinie kulturalisierender Deutungsmuster, in der Arbeitsmigrant*innen von einer westlichen Industriemoderne unterschieden werden. Jedoch waren es gerade die Nachkommen, wie der Projektbericht betonte, die eine einfache Zuordnung in eine abgeschlossene Kultur unmöglich machten. Hier sei auf Alter, Geschlecht, Nationalität und nationale Minderheiten wie die Kurden in der Türkei hinzuweisen. Daraus ergäben sich „Widersprüchlichkeiten und ‚Ungleichzeitigkeiten‘ der Alltagskulturen“, die in die interkulturelle Arbeit eingebunden werden müssten. So könne man „nicht einfach von zwei, drei oder mehr ganzheitlichen, sich gegenüberstehenden Kulturen aus[gehen].“⁶⁸ Das Wissen um die je eigene Lebens- und Migrationsgeschichte der Jugendlichen sei daher unverzichtbar und könne mittels biographischer Interviews ermittelt werden, wie es bereits zeitgenössisch in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen der Arbeiter*innenschicht praktiziert wurde.⁶⁹

Die Jugendarbeit beschränkte sich jedoch nicht darauf, soziale Ungleichheit und einen erfolgreichen Übergang in den Beruf auf die Frage der Anerkennung von kultureller Differenz und die pädagogischen Hilfestellungen im Alltag zu reduzieren. Gerade diese Kritik wurde zunehmend in einem kritischen Diskurs der Erziehungswissenschaft geäußert, der vor einer „Pädagogisierung des Ausländerproblems“ warnte.⁷⁰ Eine politische Verbesserung der Lage der Migrant*innen sei notwendig und könne nicht durch pädagogische Sonderbehandlungen gelöst werden. Davor warnten auch die Erziehungswissenschaftler*innen Franz

66 Für einen Überblick über die frühe Kritik an der interkulturellen Pädagogik vgl. Spies 2021, S. 876.

67 Albrecht 1983, S. 101.

68 Ebd., S. 103.

69 Vgl. ebd. S. 45. Diese Forderungen erscheinen überraschend aktuell, gilt es doch in der migrationsbezogenen Sozialarbeit als essentiell, sich in narrativ-biographischen Gesprächsführungen den Alltagswelten der Klient*innen dialogisch anzunähern, um diese nicht vorschnell unter starre Kategorien von kultureller Identität zu rubrizieren. Vgl. Spies 2021, S. 883.

70 Griese 1981, S. 124. Zum Anfang der 1980er Jahre distanzierte sich der Soziologe Hartmut Griese von früheren Positionen, die er noch in der gemeinsamen Publikation „Die Zweite Generation“ mit Achim Schrader und Bruno Nikles vertreten hatte. Er prägte daraufhin die Kritik an der Phase der ‚Ausländerpädagogik‘. Vgl. Eigenmann 2018, S. 110.

Hamburger, Lydia Seuss und Otto Wolter in ihrem zeitgenössisch viel beachteten Aufsatz „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen.“⁷¹ In dieselbe Kerbe schlug auch der Projektbericht von Ulrike Albrecht, der in Bezug auf die Situation der Arbeitslosigkeit migrantischer Jugendlicher auf die strukturellen Rahmenbedingungen der Stichtagsregelungen seit dem 31. November 1974 hinwies, die nachgereisten Familienangehörigen von Arbeitsmigrant*innen aus Ländern, die nicht der Europäischen Gemeinschaft angehörten, den Zugang zum Arbeitsmarkt verwehrte.⁷² Das betraf folglich nicht griechische, sondern hauptsächlich türkische Jugendliche des Jugendzentrums. Die Mitarbeiter*innen und die türkischen Jugendlichen kritisierten diese Regelung und demonstrierten im Jahr 1979 auf dem Pariser Platz im Stadtteil Haidhausen unter dem Motto „Wir wollen nichts anderes, als dass wir eine Arbeitsgenehmigung und einen Arbeitsplatz bekommen“ für eine Aufhebung der Stichtagsregelung.⁷³ Auch wenn dies das Gesetz nicht zu Fall brachte, bewegte ein Begleitschreiben an das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung die Ministerialbürokratie zumindest zu einer Stellungnahme.⁷⁴

Die Mitarbeiter*innen des Jugendzentrums begründeten ihre Unterstützung des jugendlichen Protests in der Tradition emanzipatorischer Jugendarbeit – insbesondere mit der in den 1970er Jahren stark rezipierten Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire.⁷⁵ In dieser wurde angestrebt, dass sich ethnische Minderheiten aus Machtstrukturen einer herrschenden Kultur selbstbestimmt befreien. Übertragen auf die Situation in der Bundesrepublik sollten migrantische Jugendliche aus ihrem Status als hilfsbedürftige Objekte pädagogischer Bemühungen entlassen werden. Im Jugendzentrum Haidhausen wurde daher eine „Erziehung zur Befreiung aus Unterdrückung und sanktionierter Unmündigkeit“ gefordert, die Jugendliche dazu ermutigen sollte, selbstbewusst für Gleichberechtigung einzustehen.⁷⁶ Das umfasste „das Recht, gleich zu sein (rechtlich, politisch) als

71 Vgl. Hamburger/Seuss/Wolter 1984.

72 Zur Einordnung der bundespolitischen Debatten um die Stichtagsregelung vgl. Stokes 2022, S. 116–127.

73 Albrecht 1983, S. 168.

74 Die türkische Jugendgruppe brachte im Jahr 1979 ihre eigene Zeitschrift mit dem Titel „Gençlik“ heraus, in der über den Protest gegen die Stichtagsregelung informiert wurde. Die Zeitschrift diente nicht nur dazu, „den einzelnen ausländischen Jugendlichen klar zu machen, daß sie mit ihren Problemen nicht alleine sind [...]“. Auch Institutionen und Organisationen der Jugendarbeit wurden adressiert. Von ihnen wurde „Interesse für unsere Probleme, Unterstützung u. Solidarität bei der Durchsetzung unserer Forderungen“ erwartet. Türkische Jugendgruppe in Haidhausen (1979): Gençlik, Nr. 1, StM DE-KOE-1992-AWO-126, S. 1–2.

75 Vgl. Freire 1973. Philipp Eigenmann verweist darauf, dass sich bereits in den 1970er Jahren Akteur*innen in Zürich auf die Ideen Paulo Freires bezogen, um alternative Schulmodelle für italienische Arbeitsmigrant*innen zu entwerfen. Vgl. Eigenmann 2018, S. 107.

76 Albrecht 1983, S. 94.

auch das Recht, anders zu sein (kulturell, religiös).“⁷⁷ Dieser Kampf sollte sich jedoch nicht allein auf migrantische Kinder und Jugendliche beziehen. Mit dem Fokus auf Programme der Gemeinwesenorientierung sollten alle Belange der Bewohner*innen eines Stadtteils adressiert werden. Nicht nur die der ‚Migrationsanderen‘, sondern alle Selbsthilfepotentiale der Bevölkerung sollten ‚von unten‘ aus den sanierungsbedürftigen Stadtteilen heraus gesteigert werden.⁷⁸ Darunter verstanden die Mitwirkenden im Projekt das Ziel, bei den Stadtteilbewohner*innen „Bewußtwerdungsprozesse in Gang [zu] setzen und Mut [...] zur Wahrnehmung und Verteidigung bürgerlicher Rechte“ zu wecken.⁷⁹ Mit Verweis auf die Protestaktivitäten des AKA im Stadtteil Haidhausen zeigte sich das beispielhaft im gemeinsamen Kampf für mehr Mitbestimmungsrechte für Migrant*innen auf Bürgerversammlungen. Deutsche und ‚ausländische‘ Stadtteilbewohner*innen solidarisierten sich jedoch auch in Mieterinitiativen gegen die städtische Sanierungspolitik und gegen Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In dieser Hinsicht ging es auch nicht darum, nur für migrantische Jugendliche ein eigenes Freizeitheim im Stadtteil Haidhausen bauen zu lassen. Es sollte ein „Internationales Jugendzentrum“ sein und auch Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft im Stadtteil adressieren.⁸⁰ Es ist daher nicht trivial, dass der Projektbericht unter dem Titel „Internationale Jugendarbeit im Stadtteil“ veröffentlicht wurde. Der Titel und die entwickelten Programmatiken verweisen auf die Absicht, den engen Kreis der ‚Migrationsanderen‘ in sozialpädagogischen Programmen zu überwinden und die vielfältigen Problemlagen zu adressieren, die im Stadtteil sichtbar werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Untersuchungszeitraum erschienen die sogenannten ‚ausländischen‘ Jugendlichen zunehmend als öffentliche Problemfigur der gesellschaftlichen Aushandlung von Migration. Mediale, sozialwissenschaftliche und politische Akteur*innen betonten vermehrt größere Integrationsprobleme, die im schlimmsten Fall zu einer ansteigenden Kriminalitätswelle der ‚zweiten Generation‘ führen würden. Gegenüber diesem Diskurs musste sich auch die Jugend- und Sozialarbeit verorten, die ab den frühen 1970er Jahren erste Programmangebote für migrantische Jugendliche schuf.

77 Ebd., S. 94.

78 Erprobt wurden diese Konzepte erstmals in den ‚Ghettos‘ US-amerikanischer Großstädte. In der Bundesrepublik griffen Akteur*innen der ‚Kritischen Sozialarbeit‘ dieses Konzept im Umgang mit gesellschaftlichen ‚Randgruppen‘ auf. Vgl. Reinecke 2021, S. 185–216.

79 Albrecht 1983, S. 177.

80 Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e. V., S. 6, StM DE-1992-AUSB-0254.

Im Beitrag wurde am Beispiel der Wissensproduktion des DJI auf die Ambivalenz der sozialarbeiterischen Professionalisierung hingewiesen. Es waren gerade die sozialkritische Sozialisationsforschung der 1970er Jahre und das Ideal der Chancengleichheit, die migrantischen Jugendlichen und gleichaltrigen Jugendgruppen eigene, mitunter pathologische und kriminelle Lebenswelten zuschrieben. Demgegenüber prägte das Modellprojekt im Stadtteil Haidhausen eine andere Vorstellung von der Rolle der Jugend- und Sozialarbeit. Migrantische Jugendgruppen versprachen Schutz und Orientierung und wurden nicht mehr als Integrationshemmnisse gedeutet. Das war eine nahezu konträre Einschätzung der migrantischen Jugendgruppen gegenüber der Auftaktstudie des DJI zur Professionalisierung der interkulturellen Jugendarbeit.

Diese gegenteiligen Positionen selbst innerhalb einer einflussreichen Institution der Wissensproduktion über migrantische Jugendliche wie dem DJI in diesem Beitrag darzustellen, folgte der Motivation, die generellen „vielfältigen Motiv- und Interessenlagen in einer Einwanderungsgesellschaft“ sichtbar zu machen.⁸¹ Es konnte überdies gezeigt werden, dass sich diese Vielfalt nicht allein auf den Bereich schulischer Bildung beschränkte. Sie trat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch im außerschulischen Diskurs einer sich professionalisierenden und institutionalisierenden Jugend- und Sozialarbeit mit migrantischen Jugendlichen zu Tage. Der Projektbericht zum „Internationalen Jugendzentrum Haidhausen“ in München mag zwar nur einen Nebenschauplatz der damaligen bundesrepublikanischen Migrations- und Bildungspolitik darstellen. Völlig unbedeutend war er jedoch nicht. Das zeigt sich u. a. darin, dass der Projektbericht in den 1980er Jahren als „Münchener Modell“ Eingang in den Professionsdiskurs der interkulturellen Jugend- und Sozialarbeit fand.⁸² Auch der Protest der türkischen Jugendgruppe im Haidhausener Jugendzentrum gegen die Stichtagsregelung erlangte Aufmerksamkeit in der pädagogischen Fachliteratur.⁸³ Für zukünftige Studien wäre es lohnend, die Entstehung der migrationsbezogenen Sozialarbeit in München stärker zu kontextualisieren. Dabei könnte insbesondere der Frage nachgegangen werden, welche unterschiedlichen städtischen, wissenschaftlichen, religiösen und zivilgesellschaftlichen Gruppen sich um das ‚Problem‘ der Gestaltung von Freizeit- und Bildungsprogrammen für migrantische Jugendgruppen versammelten und welches Wissen über die Jugendlichen sich in städtischen Integrationspolitiken durchsetzte und handlungsleitend wurde.⁸⁴

81 Zloch 2023, S. 512.

82 Vgl. Auernheimer 1988, S. 190; Hamburger 1987, S. 358.

83 Vgl. Hamburger/Seuss/Wolter 1981, S. 177.

84 Für wertvolle Hinweise und Kritik danke ich den anonymen Gutachter*innen und den Herausgeber*innen, insbesondere Sandra Wenk für die Begleitung der Veröffentlichung.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

DE-1992-AUSB-0254.
DE-KOE-1992-MJZW-003.
DE-KOE-1992-KJR-057.
DE-KOE-1992-AWO-126.

Gedruckte Quellen

- Akpınar, Ünal/López-Blasco, Andrés/Vink, Jan (1980): Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen, 3. Aufl. München.
- Albrecht, Ulrike (1980): Die Zweite Generation – Jugendliche zwischen zwei Kulturen. In: *Jugend-schutz heute* 10 Nr. 2, S. 1–5.
- Albrecht, Ulrike (1983): Internationale Jugendarbeit im Stadtteil. Ansätze und Erfahrungen einer innovativen Praxis. München.
- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a. Main.
- Deutscher Bundestag (1978): Stenographischer Bericht. 97. Sitzung. Plenarprotokoll 8/97.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg.
- Griese, Hartmut M. (1981): Ausländer – zwischen Politik und Pädagogik: Beiträge zur Sozialisation und Identitätsproblematik der ‚Zweiten Generation‘ im Kindes- und Jugendalter. Bonn.
- Hamburger, Franz/Seuss, Lydia/Wolter, Otto (1981): Zur Delinquenz ausländischer Jugendlicher: Bedingungen der Entstehung und Prozesse der Verfestigung. Wiesbaden.
- Hamburger, Franz/Seuss, Lydia/Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung, Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Wiesbaden, S. 32–42.
- Hamburger, Franz (1987): Modellversuche in der Stadtteilarbeit. In: Fuchs, Herbert Edgar/Wollmann, Hellmut (Hrsg.): *Hilfen für ausländische Kinder und Jugendliche. Wege aus dem gesellschaftlichen Abseits?* Basel/Boston, S. 346–376.
- Heckmann, Friedrich (1981): Die Bundesrepublik, ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart.
- Koch, Luitgard/Nowak, Gisela (1981): Schulbegleitende Hilfen für ausländische Hauptschüler. München.
- O.V. (1977): „Gemeine Lumpen, Sauigels – rauswerfen“. SPIEGEL-Reportage über Gastarbeiter-Kinder in der Bundesrepublik. In: *Der Spiegel*, Nr. 53, S. 46–52.
- O.V. (1978): Ausländerkinder – „ein sozialer Sprengsatz“. In: *Der Spiegel*, Nr. 43, S. 86–94.
- Richter, Helmut (1982): Einwanderungsland, subkulturelle Segregation und Hilfe zum Selbstsein? Perspektiven für eine Neuorientierung der Ausländerarbeit. In: *Neue Praxis* 12, H. 2, 116–128.
- Scheib, Hermann (1980): Materialien zum Fünften Jugendbericht. Sozial besonders benachteiligte Gruppen von Kindern und Jugendlichen. München.
- Schrader, Achim/Nikles, Bruno W./Griese, Hartmut M. (1979): Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, 2. Aufl. Kronberg.
- Toprakoğlu, Yusuf (1982): Ich heiße Yusuf Toprakoğlu. Zweisprachige Autobiographie eines jugendlichen Arbeitsemigranten. München.

Literatur

- Alexopoulou, Maria (2019): 'Ausländer' – A Racialized Concept? 'Race' as an Analytical Concept in Contemporary German Immigration History. In: Arghavan, Mahmoud u.a. (Hrsg.): Who can speak and who is heard/hurt? Facing problems of race, racism and ethnic diversity in the humanities in Germany. Bielefeld, S. 45–67.
- Alexopoulou, Maria (2024): Rassistisches Wissen in der Transformation der Bundesrepublik Deutschland in eine Einwanderungsgesellschaft 1940–1990. Göttingen.
- Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Baader, Meike Sophia (2020): Von der Antiautorität zur Diversität. Soziale Differenzen in Kinderläden und Elterninitiativen in der Bundesrepublik von den 1970er Jahren bis heute. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 200–230.
- Demiriz, Sara-Marie (2021): Betreuung, Bildung und Beteiligung. Bildungspolitik für Gastarbeiter*innen im „Migrationsregime Ruhrgebiet“. In: Demiriz, Sara-Marie/Kellershohn, Jan/Otto, Anne (Hrsg.): Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen. Essen, S. 167–188.
- Eigenmann, Philipp (2018): Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt: Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn, S. 89–118.
- Espahangizi, Kijan (2022): Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-)Einwanderungsland. 1960–2010. Göttingen.
- Jungk, Sabine (2021): Entdeckung von (wissenschaftlichen) Allianzen: Besonderheiten und Kontinuitäten zeithistorischer Positionen der frühen Phase der Pädagogik und Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Jungk, Sabine (Hrsg.): Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch. Opladen, S. 14–42.
- Kössler, Till/Steuwer, Janosch (2020): Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 183–199.
- Lehman, Brittany (2019a): Gendered Orientalism. Representations of the 'Turkish' in the West German Press of the 1970s and 1980s. In: Hagemann, Karen/Harsch, Donna/Brühöfener, Friederike (Hrsg.): Gendering post-1945 German History. Entanglements. New York, Oxford, S. 362–381.
- Lehman, Brittany (2019b): Teaching Migrant Children in West Germany and Europe. 1949–1992. Cham.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel, S. 7–22.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Reinecke, Christiane (2021): Die Ungleichheit der Städte. Urbane Problemzonen im postkolonialen Frankreich und der Bundesrepublik. Göttingen.
- Reinecke, Christiane/Löhr, Isabella (2024): Beyond the present, the nation, and Europe: Three different uses of history in reflexive migration studies. In: Migration Studies 12, S. 1–18.
- Reinecke, Christiane/Mergel, Thomas (2012): Das Soziale vorstellen, darstellen, herstellen: Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert. In: Reinecke, Christiane/Mergel, Thomas (Hrsg.): Das Soziale ordnen. Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. Main, S. 7–30.
- Rudloff, Wilfried (2014): Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ (1950 bis 1980). In: Archiv für Sozialgeschichte 54, S. 193–244.

- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, S. 159–172.
- Schellbach, Max (2025): Freizeit als Problem. Jugendarbeit mit ‚ausländischen‘ Jugendlichen im Kreisjugendring München-Stadt in den 1970er und 1980er Jahren. In: Migration erinnern. online unter: <https://migrer.hypotheses.org/1770> [zuletzt abgerufen: 18. Mai 2025].
- Schweitzer, Helmuth (1994): Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik. Münster.
- Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuidel, Elisabeth/ Unger, Hella von/ Yildiz, Erol (2022): Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. In: Siouti, Irini u.a. (Hrsg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungsp-raxis. Bielefeld, S. 7–30.
- Spies, Tina (2021): Interkulturelle Soziale Arbeit und soziale Ausschließung. In: Anhorn, Roland/ Stehr, Johannes (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 871–891.
- Stokes, Lauren K. (2022): Fear of the family. Guest workers and family migration in the Federal Republic of Germany. New York.
- Templin, David (2015): Freizeit ohne Kontrollen. Die Jugendzentrumsbewegung in der Bundesrepublik der 1970er Jahre. Göttingen.
- Thomsen Vierra, Sarah (2018): Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, Space, and Belonging, 1961–1990. New York.
- Wagner, Phillip (2022): Egalisierung der Teilhabe? Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er- bis 1980er-Jahre. In: Archiv für Sozialgeschichte 62, S. 265–296.
- Wenk, Sandra (2020): Die „Schule der Chancenlosen“. Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 231–258.
- Zloch, Stephanie (2023): Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945–2000. Göttingen.
- Zölls, Philip (2011): „Eine menschenwürdige Stadt wird uns nicht geschenkt, wir müssen sie erkämpfen.“ Stadtteilproteste in Haidhausen in den 1970er und 1980er Jahren. In: Pfeiffer, Zara S. (Hrsg.): Auf den Barrikaden. Proteste in München seit 1945. München, S. 191–199.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/Y9H83J7M>

Autor

Schellbach, Max

<https://orcid.org/0009-0009-0816-6252>