

Marc Just

Konspekt zum Konzept Zukunftsbildung

Zukunftsstadt 2030+ Gelsenkirchen



Arbeitsgruppe „(Stadt-)Gesellschaften im Wandel“

Lernende Stadt Gelsenkirchen

Herausgeberin: Fachhochschule Dortmund, FB Angewandte Sozialwissenschaften,
Arbeitsgruppe „(Stadt-)Gesellschaften im Wandel“
Emil-Figge-Str. 44, 44227 Dortmund

Projektteam: Kira Fink, Marc Just
Projektleitung: Prof. Dr. Harald Rüßler

© bei Autor*innen/September 2020 – Alle Rechte vorbehalten.

Konspekt zum Konzept Zukunftsbildung

Lernende Stadt Gelsenkirchen – Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung

Zusammenfassung

Dieses Konspekt behandelt in erster Linie die Startbedingungen der dritten Phase des Wettbewerbs Zukunftsstadt (initiiert und gefördert vom BMBF) in Gelsenkirchen im Hinblick auf die Genese des Bildungskonzeptes „Zukunftsbildung“. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education, Partizipation und sozialraumbezogene Bildung bilden dabei wesentliche Bezugspunkte. Zunächst wird die historische Entwicklung des Gelsenkirchener Begriffes und seiner Bestandteile nachgezeichnet, resümiert und mithilfe einer anschlussuchenden Literaturrecherche theoretisch vertieft bzw. nachgeschärft. Im Anschluss daran werden sowohl die Reallabore, als auch die untergliederten Bausteine (auch Reallaborexperimente genannt) beschrieben, d.h. das Setting der dritten Phase, und damit das Praxisforschungsfeld näher beleuchtet und ein Zwischenresümee hinsichtlich „Zukunftsbildung“ im Kontext der Praxisebene gezogen. Außerdem wird der geplante Forschungs- und Entwicklungsprozess aus Sicht des Forschungsbereiches „Zukunftsbildung“ dargestellt, um im Anschluss ein Gesamtfazit zu ziehen und einen Ausblick darauf zu geben, woran der Begriff „Zukunftsbildung“ und seine mögliche dynamische Weiterentwicklung in Gelsenkirchen zu orientieren ist.

Schlagwörter: Zukunftsbildung, Lernende Stadt, Partizipation, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gelsenkirchen, Quartier, Reallabore, Reallaborexperimente

Abstract

This prospectus primarily deals with the starting conditions of the third phase of the "Zukunftsstadt" (initiated and supported by the BMBF) competition in Gelsenkirchen with regard to the genesis of the educational concept "Zukunftsbildung". Education for sustainable development, global citizenship education, participation and social-space-related education are key points of reference. First, the historical development of the Gelsenkirchen concept and its components is traced, summarized and theoretically deepened and sharpened with the help of a literature search. Subsequently, the real labs as well as the subdivided components (also called real lab experiments) are described, i.e. the setting of the third phase, and thus the field of practical research is examined in more detail and an interim conclusion is drawn regarding "Zukunftsbildung" in the context of the practical level. In addition, the planned research and development process will be presented from the perspective of the research area "Zukunftsbildung", in order to draw an overall conclusion and provide an outlook on what the term "Zukunftsbildung" and its possible dynamic further development in Gelsenkirchen should be oriented towards.

Keywords: Zukunftsbildung, learning city, participation, education for sustainable development, Gelsenkirchen, district, real laboratories, real laboratory experiments

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	i
Abstract	i
Inhaltsverzeichnis	ii
Abbildungsverzeichnis.....	iii
Tabellenverzeichnis	iii
1 Einleitung.....	1
2 Verbund-Projektarchitektur und der Forschungsbereich Zukunftsbildung	8
3 Ausgangslage	12
3.1 Gelsenkirchener Vision.....	13
3.2 Gelsenkirchener Erklärung	18
3.3 Eine Expertenperspektive.....	20
3.4 Zwischenresümee zur Ausgangslage	32
4 Entwicklung des Konzepts Zukunftsbildung	36
4.1 Genese – Wettbewerbsphase 1 und 2	37
4.2 Theoretische Vertiefungen – eine anschlussuchende Literaturrecherche.....	57
5 Praxisforschungsfeld Zukunftsbildung.....	71
5.1 Die Reallabore	72
Reallabor „Lernorte und -labore“	72
Reallabor „Partizipation im Quartier“	72
5.2 Die Reallaborexperimente.....	74
Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“	76
Reallaborexperiment „Vernetzung von Quartiersinitiativen (stadtweit)“	83
Reallaborexperiment „Communitycenter (Bulmke-Hüllen)“	90
Reallaborexperiment „Mobilitätslernen von Jung und Alt durch Partizipation (Buer)“	97
5.3 Zwischenresümee zur Praxisebene	103
5.4 Planung des partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprozesses.....	105
6 Fazit, Reflexion und Ausblick.....	107
7 Literaturverzeichnis	110
Anhang	132
Leitfaden des (narrativen) Experteninterviews.....	132

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Organigramm Zukunftsstadt 2030+, (Quelle: Zukunftsstadtbüro)</i>	8
<i>Abbildung 2: „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten (Originalfassung ursprünglich handschriftlich)</i>	30
<i>Abbildung 3: Erste Phase der Entwicklung von „Zukunftsbildung“ (Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2015, S. 3)</i>	38
<i>Abbildung 4: Zweite Phase der Entwicklung von „Zukunftsbildung“ (Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2015, S. 3)</i>	39
<i>Abbildung 5: Dritte Phase der Entwicklung von „Zukunftsbildung“ (Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2015, S. 4)</i>	42
<i>Abbildung 6: „Zukunft der Gesellschaft - Zukunft der Bildung“ (Quelle:Stadt Gelsenkirchen, 2018g, S. 7).</i>	48
<i>Abbildung 7: „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten zuzüglich der im Interview erwähnten Aspekte (Originalfassung ursprünglich handschriftlich)</i>	51
<i>Abbildung 8: „Zukunftsbildung" aus praktisch-partizipativer Sicht (eigene Darstellung)</i>	67
<i>Abbildung 9: "Zukunftsbildung" aus theoretischer Sicht (eigene Darstellung)</i>	68

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Stärken und Schwächen der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation („Zukunftsbildung“) aus Sicht des befragten Experten</i>	26
<i>Tabelle 2: Ausblick, Chancen und Risiken der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation („Zukunftsbildung“) aus Sicht des befragten Experten</i>	27
<i>Tabelle 3: „Entwicklungsstufen“ der „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten (Originalfassung ursprünglich handschriftlich)</i>	29

1 Einleitung

Wie kann die Zukunft menschlicher (Stadt-)Gesellschaften und Umwelten strukturell sinnvoll gestaltet werden, so dass für alle aktuell lebenden wie auch für kommende Generationen sowohl lebenswerte als auch gerechte Grundlagen zur Verfügung stehen und – im demokratischen Sinne – zusätzlich Wahlmöglichkeiten vor dem Hintergrund eines reflektierten Verständnisses ihrer Handlungen und Auswirkungen gegeben sind? Dies ist eine hochkomplexe Frage, die etwa nicht nur Bildungstheoretiker, sondern auch Zukunftsforscher und eine Vielzahl anderer Disziplinen unter der Annahme (teils) völlig unterschiedlicher Prämissen beschäftigt. Auch in der heutigen Zeit, die u.a. durch global vermehrt aufkeimenden Protektionismus (nicht selten befördert durch rechtspopulistische Strömungen, die teils in nationale Alleingänge münden) gekennzeichnet ist, gibt es ebenso solidarische wie demokratisierende Strategien und Ziele auf globaler Ebene, die im Zeichen einer grenzüberschreitenden gemeinsamen Zukunft stehen; ein medial prominentes Beispiel ist die Fridays-for-Future-Bewegung. Globale Herausforderungen und Krisen (wie z.B. die Fluchtmigration, der Klimawandel oder die Corona-Pandemie) stellen unsere (verfassten) Regelsysteme und Lenkungsorganisationen auf vielen Ebenen auf die Probe. Dies schlägt sich nicht nur (ungleich) auf das alltägliche Leben nieder, sondern stellt auch eine Belastungsprobe für die globalisierte Welt dar, die so stark vernetzt ist, dass eine singuläre Betrachtung einzelner (Teil-)Systeme bzw. dem Hervorheben ihrer Differenzen teils kontraproduktiv wirken kann, vor allem, wenn es darum geht, gemeinsame globale (Lösungs-)Strategien zu entwickeln und umzusetzen. Auch die Digitalisierung kommunikativer und technischer Prozesse wird, aller Voraussicht nach, einen stark zunehmenden Stellenwert im sozialen Gefüge einnehmen, wozu ebenfalls Forschung betrieben wird.

Diese durchaus auch krisenhaften Tendenzen und Herausforderungen lassen die kommunalen, d.h. stadtgesellschaftlichen Strukturen und lokalpolitischen Verhältnisse nicht unberührt. *„Nirgendwo werden die Zusammenhänge zwischen den Ursachen der verschiedenen Krisen deutlicher als in der Stadt“* (Eckardt & Brokow-Loga, 2020, S. 14). Insofern kommt auch den Städten die Verantwortung zu, zukunftsgestaltende Handlungsspielräume in Richtung einer transformativ-nachhaltigen Stadtentwicklung aktiv auszuloten und entsprechend zu nutzen. Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) betont unter der Überschrift *„Urbanisierung und die Große Transformation“* gar, dass von *„den Entscheidungen, die in Städten in den nächsten wenigen Jahren und Jahrzehnten getroffen werden“* (WBGU, 2016, S. 3) die Entwicklung der sozio-ökologischen Transformation ganz wesentlich abhängen werde.

Vor diesem Hintergrund geht es in dieser Online-Publikation vor allem um das Thema „Zukunftsbildung“ (siehe hierzu in erster Annäherung nachfolgenden Informationskasten).

Was bedeutet „Zukunftsbildung“?¹

Der Gelsenkirchener Begriff der „Zukunftsbildung“ meint im Grundsatz zwei unterschiedliche Betrachtungsdimensionen, die in einer dialektischen Dualität miteinander verbunden sind, sich also gegenseitig beeinflussen: den Begriff der prozessual betrachteten „Bildung der Zukunft“ auf der einen und den der vorhandenen Ressourcen hinsichtlich nachhaltiger „Zukunft der Bildung“ bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Global Citizenship Education auf der anderen Seite. (Hinweis: Diese Begriffe

¹ Hierbei handelt es sich um eine Kurzübersicht des Begriffes, welche sich nah an Dokumenten der Stadt Gelsenkirchen zum Thema bewegt und im Kern dieses Konспекtes steht. Insbesondere in Kapitel 4.2 wird die Dualität des Begriffes näher differenziert und voneinander getrennt betrachtet.

werden später im Text näher geklärt). Der Begriff ist auf verschiedene Betrachtungseinheiten, Anwendbar- und Übertragbarkeiten hin konzipiert (bspw. das Individuum, die Institution, das Quartier, die Stadt).

Dimension „Zukunft“: Der Begriff der „Zukunft“ (im Sinne von Bildung der Zukunft; hierzu gehören handlungsleitende Zukunftsvisionen, Kooperationsbereitschaft, Beteiligungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse und die strukturierenden Rahmenbedingungen ebenjener) richtet seinen Blick auf eine singuläre (unsichere, weil nicht vollständig prognostizierbare) Zukunft, die von allerlei strukturell miteinander verquickten (globalen) Ereignissen, Entwicklungen und von Gesellschaftsdynamiken entscheidend (mit-)bestimmt wird. (Implizite) Zukunftsvorstellungen können auch in eine durch handlungsleitende utopische bzw. dystopische Ansichten gesellschaftlich prognostizierte Entwicklung münden bzw. als (sublimier) Orientierungsrahmen der Zukunftsgestaltung zugrunde liegen.

Dimension „Bildung“: Die zweite Dimension des Begriffes ist die der (nachhaltigen) Bildung (Zukunft der Bildung). Hierbei wird eine ganzheitliche Betrachtung der vorhandenen (Bildungs-)Ressourcen des Individuums, der Organisation, oder auch eines Quartieres etc. vorgenommen. Der hier verwandte Bildungsbegriff meint – neben dem wirkungsmächtigen Zusammenspiel zwischen „formaler“, „informeller“ und „non-formaler“ Bildung – auch Haltungen und Werte, die zur Umsetzung nachhaltiger Entwicklungen mit den vorhandenen Ressourcen (Kompetenzen, Wissensbeständen, Lern- und Mitwirkungsbereitschaft, Gestaltungs-, „Freude“) insgesamt konstruktiv beitragen können. Wird dieser Logik gefolgt, können ganzheitliche Bildungsressourcen der „Zukunftsbildung“ auch in (Erwerbs-)Arbeitskontexten kooperativ akkumuliert werden.

Dieses Thema ist eng verknüpft mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojektes „Lernende Stadt² Gelsenkirchen – Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung“. Das Projekt verfolgt das Ziel einer urbanen nachhaltigen Entwicklung und somit auch das der Transformation bestimmter lokaler Strukturen (Mikroebene). Eine wesentliche Richtschnur sind hierbei die von den UN definierten Nachhaltigkeitsziele (vgl. Vereinte Nationen, 2015b, 2016a) (Makroebene). Inwieweit Nachhaltigkeitsziele von den jeweiligen lokalen projektbezogenen Maßnahmen potenziell adressiert werden, wird im Bericht ausgeführt. Fragen und Konzepte, die sich der Entwicklung von Zukunft in unterschiedlichen Feldern verschreiben, unterliegen nicht nur globalen, gesamtgesellschaftlichen, geopolitischen, sozialen, technischen Veränderungen bzw. Entwicklungen, die sich nicht in Gänze abschätzen lassen, sondern thematisieren auch Möglichkeiten, wenn nicht gar die Notwendigkeit, zur Stärkung und Verbesserung demokratischer (lokaler) Strukturen (vgl. Achermann, 2017; Hauff, 1987; Jauernig, Reichert, Breede & Verhaert, 2017; Kersting, Schmitter & Trechsel, 2008; Kroiß, 2020; Loske, 2015; Opielka, 2015a; Zuber, 2014). Prognosen über Auswirkungen von simultanen und voneinander unabhängigen Entwicklungen sind insbesondere bezogen auf Wechselwirkungen, (nicht intendierte) Folgewirkungen und Nebenwirkungen von miteinander verflochtenen Strukturen schwerlich zu treffen. So gestaltet sich das Thema „Zukunft“ insgesamt als ein stets mit unvorhergesehenen Ereignissen, Risiken und Unsicherheiten konfrontiertes, welches mithilfe von Konzepten und Strukturen mit dem Ziel der besseren Planbarkeit, zumindest einen Richtungspunkt für Gestaltungsspielräume erzeugen soll.

² Die Stadt Gelsenkirchen erhielt 2017 als erste deutsche Stadt den UNESCO Learning City Award (2018), was ihr durch Ausrichtung auf lebenslanges Lernen mit Bildung für nachhaltige Entwicklung und Partizipation gelang. Die Hauptaufgaben und Charakteristika der Learning Cities sind die Förderung und Unterstützung sozialer Inklusion, kulturelle Diversität und ökologische Nachhaltigkeit, wie bspw. Facer und Buchczyk (2019) beschreiben.

Das Verbundprojekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“ stützt sich auf das dreistufige Förderprogramm „Wettbewerb Zukunftsstadt 2030+“ des BMBF. Das Programm verfolgt den Ansatz, dass große gesellschaftliche Herausforderungen, die sich auf der Mikroebene der Kommune manifestieren, von Wissenschaft und Gesellschaft gemeinsam zu bearbeiten seien („Citizen Science“). Mit dem Start der ersten Wettbewerbsphase 2015 sollten die teilnehmenden Kommunen in einem partizipativen Prozess mit Stadtgesellschaft und Wissenschaft Zukunftsvisionen entwickeln, welche 2017 mit der zweiten Phase in ein realistisches Planungs- und Umsetzungskonzept überführt werden sollten. Die dritte Wettbewerbsphase, die 2019 startete, befasst sich mit der Umsetzung des erarbeiteten Konzeptes; die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft erfolgt hier in Form von „Reallaboren“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2015a, 2015b). In dieser Form der Zusammenarbeit sah das BMBF große Potentiale zur Erarbeitung von Impulsen für große sozial-ökologische Herausforderungen und urbane Innovationen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2015b). Gelsenkirchen, eine am Wettbewerb teilnehmende Kommune, die sich nun, wie noch sieben weitere Städte, in der dritten Projektphase befindet, versucht in ihrem Wettbewerbsbeitrag eine gemeinsame Entwicklung in Richtung einer sozio-ökologischen Transformation auf kommunaler Ebene primär mit Bildungs- und Partizipationsansätzen zu befördern (vgl. BMBF, 2019b). Als wissenschaftlicher Partner wirkt die FH Dortmund mit ihrer Arbeitsgruppe (Stadt-)Gesellschaften im Wandel, im Rahmen von zwei eigenständigen Forschungsbereichen daran mit – der eine befasst sich mit der Querschnittsthematik „Citizen Science“ (näheres hierzu bei Fink, 2020), Einblick in den anderen Forschungsbereich verschafft die vorliegende Publikation.

Das Konzept der „Zukunftsbildung“, um das es in dieser Veröffentlichung primär geht, befasst sich im Kern damit, nachhaltig tragfähige Bildung, als Weiterentwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), zu etablieren, die zukunftsgerichtet ist und dabei mit aktuell vorhandenen Strukturen arbeitet und Transformationsprozesse (hier mit exemplarischem Bezug auf die Ruhrgebietsstadt Gelsenkirchen) in Gang setzen soll, welche nach Möglichkeit wiederum auf andere Städte und Kommunen übertragbar sind. Wie der Untertitel des Verbundprojekts „Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung“ zum Ausdruck bringt, kommen neben Bildungs-, auch Partizipationsprozessen eine große zukunfts-gestaltende Bedeutung zu. Mittels Partizipation (siehe Informationskasten hierzu) können in diesem Sinne neue Formate, Räume der Zusammenkunft, des Austausches und des gemeinsamen und wechselseitigen Lernens für eine lebenswerte Zukunft im Sinne der Verstetigung geschaffen werden (vgl. Finke, 2012; Kollmorgen, Merkel & Wagener, 2015), die sich an der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (siehe nachfolgenden Informationskasten) orientieren und gar darüber hinaus gehen (Kapitel 4).

Was bedeutet Partizipation?

Partizipation meint grundsätzlich die Spannweite von Teilhabe, Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung/-entscheidung, und eigenverantwortliche (Selbst-)Organisation in unterschiedlicher Intensität, vor dem Hintergrund diffus aufeinander wirkender individueller, institutioneller und politisch-rechtlicher Voraussetzungen und Stakeholderinteressen (vgl. Arnstein, 1969; BMBF, 2018a; Burczyk, 2014; Bürkner, 2015; Straßburger, 2014). „*Partizipation, insbesondere im Sinne von teilhaben, sich beteiligen oder beteiligt werden, mitgestalten bzw. mitwirken, mitbestimmen und mitentscheiden (wollen), hat unterschiedliche Facetten und wird je nach Thematik und (disziplinärer) Betrachtungsweise durchaus unterschiedlich verstanden.*“ (Krön, Rübler & Just, 2019, S. 33). Spektrum und Reichweite der Partizipation werden zumeist in aufsteigender Folge im Sinne von „Stufen“ (z.B. Information, Anhörung, Mitwirkung bzw. Mitgestaltung, Mitbestimmung, Mitentscheidung und bürgerschaftliche Selbstorganisations- und Selbstverwaltungsformen) beschrieben (ebd., S. 33-34). Dabei implizieren einige Autoren

(die „Stufen“-Metapher stützt dies), dass je „höher“ eine „Stufe“ ist, desto besser sei die Partizipation; andere Autoren betonen, dass mit den „Stufen“ keine Wertigkeit bzw. Hierarchie gemeint ist (ebd.). Das hier verwandte Verständnis von Partizipation stützt sich auf letzteres, da hier von einer situativen und zeitlichen Gleichzeitigkeit bzw. Gleichwertigkeit (vgl. ebd.) aller „Stufen“ ausgegangen wird, zumal die Information und „[...] *Einschätzung, gut informiert zu sein, eine wichtige Voraussetzung für partizipative (demokratische) Prozesse ist.*“ (ebd., S. 33). So „[...] *ist allerdings nicht ausreichend, wenn auf der Stufe der Information verharret würde: Information ist zwar ein grundlegendes Element für Partizipation, aber kein ausreichendes.*“ (ebd.).

Was bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)?

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine Form der Bildung, die Menschen dazu befähigen soll, zukunftsfähig Denken und Handeln zu können, den Blick (auch) auf nachfolgende Generationen zu richten und Auswirkungen eigenen Handelns (selbst-)kritisch (auch) im globalen Sinne reflektieren zu können, damit sowohl Lebensqualität und Wahlmöglichkeiten aktuell und in Zukunft erhalten bleiben, oder gar verbessert werden, um eine nachhaltige Zukunft zu erreichen (vgl. Bündnis Zukunftsbildung, 2016; Interview mit Gerhard de Haan, 2018; Mobilität-Werk-Stadt für die Metropole Ruhr, 2015; Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017; Schreiber & Siege, 2016).

Das hier für die Themen „Zukunftsbildung“ und „Citizen Science“ (vgl. Fink, 2020)³ zugrundeliegende Verständnis und die situationsabhängig unterschiedlich vermutete Reichweite von Partizipation, hebt auf alle Akteure im Forschungsfeld ab und bildet somit eine Maxime für alle Mitwirkenden.

Ein Leitbild, welches die Ausgestaltung von „Citizen Science“ in Richtung 2.0 betrifft (siehe den Informationskasten), wird parallel erarbeitet und den Umsetzungsprozess, ebenso wie das Konzept „Zukunftsbildung“, begleiten.

Was bedeutet Citizen Science 2.0?

Citizen Science 2.0 kann als Weiterentwicklung des „üblichen“ Citizen Science-Begriffs verstanden werden. Im Rahmen der geplanten „Reallaborexperimente“ werden im Projektverlaufe sowohl das Leitbild, als auch die konkrete Ausgestaltung innerhalb der praktischen Arbeit in Gelsenkirchen weiter verfeinert (vgl. Fink, 2020). Die klassische Verwendung von Citizen Science zielt in erster Linie darauf ab, Bürgerschaft an wissenschaftlichen Ergebnissen bzw. Erkenntnissen in unterschiedlichster Intensität demokratisch partizipieren zu lassen (vgl. Haklay, 2018; Herb, 2016; Schneidewind, 2019).

Dabei werden (auch) im Sinne der Förderrichtlinien Themen wie Zuwanderung, soziale Integration, urbane Mobilität, Digitalisierung, Stadtklima und Wohnen auf struktureller Ebene, aber auch persönlichkeitsbildende Elemente und (kollektive wie individuelle) Selbstwirksamkeitserfahrungen (siehe folgenden Informationskasten) adressiert (vgl. BMBF, 2015a).

Was bedeutet Selbstwirksamkeit?

Der begriffliche Ursprung des Konzepts der Selbstwirksamkeit ist auf den kanadischen Psychologen Albert Bandura zurückzuführen; er wird als Teil einer sozial-kognitiven Lerntheorie beschrieben und meint das individuelle Vertrauen, Aufgaben, Herausforderungen bzw. Probleme mithilfe eigenen

³ Im Rahmen des Projektes, bzw. aus Sicht der „Zukunftsbildung“, wird vor dem Hintergrund praktizierender „Citizen Science“ – primär auf „Reallaborebene“ – eine offene und auf Augenhöhe agierende Kooperation zwischen allen relevanten Akteursgruppen angestrebt, die Erkenntnisse praktischer und theoretischer Art integriert betrachtet und gemeinsame Lösungen im experimentellen Rahmen erarbeitet (Kapitel 5.4). Bei Fink (2020) findet sich hierzu eine detailliertere Ausarbeitung.

(selbstbewussten) Handelns kompetent bewältigen zu können (vgl. Bandura & Kober, 1976; Bandura, 1979; Fuchs, 2005). Das Spektrum von Selbstwirksamkeit reicht von der Überzeugung, mit eigener Handlung etwas zu bewirken bis hin zum Gefühl des Kontrollverlustes und der Fremdbestimmtheit; Erklärungsmodelle reichen von glücklichen Wendungen bis hin zu (nicht-nachvollziehbaren) Zufällen (ebd.). Neue Aufgaben, Herausforderungen bzw. Probleme werden vor dem Hintergrund der persönlichen Erwartungen an und der Erfahrungen eigener Selbstwirksamkeit adressiert (ebd.). So meint der Begriff als solcher auch die Unterscheidung in und das Spannungsverhältnis von „Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Selbstwirksamkeitserfahrung“. Die Einschätzung und Einordnung bisheriger Erfahrungen von (individueller) Selbstwirksamkeit bedingen demzufolge dialektisch die Erwartungen an die eigene Wirksamkeit von künftiger Handlung und umgekehrt (ebd.). Neben der hier beschriebenen *individuellen* Selbstwirksamkeitserfahrung wird (auch) im Kontext sozialer Gruppen von der Befähigung und Ermächtigung zur *kollektiven* Selbstwirksamkeitserfahrung gesprochen, die wiederum als relevante Elemente von Teilhabe und Beteiligung betrachtet werden (vgl. Krön et al., 2019, S. 204).

Es handelt sich also um eine ganzheitliche Betrachtungsweise, die hier den Rahmen für örtliche, zunächst singuläre Maßnahmen im Rahmen von Stadt- und Konzeptentwicklung jedoch auf einer übergeordneten Reallaborebene (Kapitel 5.1; siehe hierzu den nachstehenden Informationskasten) behandelt und systematisiert.

Was sind Reallabore?

Reallabore sind artifiziell konstruierte Räume für Kooperation zwischen Wissenschaft und Zivilgesellschaft, bei der gegenseitiges Lernen in einem experimentellen Umfeld mit dem Ziel der gegenseitigen Transparenz und des Erkenntnisgewinns im Fokus steht, um eine – mit Blick auf die Zukunft – widerstandsfähige und nachhaltige (Stadt-)Entwicklung partizipativ zu erreichen. Reallabore sind in ihrer Charakteristik darauf ausgelegt über eine möglichst lange Dauer zu existieren, um entsprechende (transformative) Effekte nachhaltig erzeugen und – je nach Rahmenbedingungen des Labors – diskursiv eruieren zu können (vgl. Berger, 2015; BMBF, 2018c, 2019a; Schneidewind, 2019).

Die Förderung von Demokratisierungsprozessen, Partizipation und (außerschulischer) Bildung sind hierbei zentral für die Konzeptentwicklung, die sich (mindestens) über die Projektlaufzeit erstrecken wird. Ausgewählte Visionen, die in der ersten und zweiten Wettbewerbsphase in Gelsenkirchen entwickelt und hinsichtlich ihrer Anzahl und ihres Aufwands auf ein realistisches Maß reguliert wurden, sollen nun in der letzten Phase vor dem Hintergrund und dem Einsatz von Citizen Science 2.0 umgesetzt werden.

Hierzu arbeiten Praxisakteure partnerschaftlich mit Akteuren aus der Wissenschaft zusammen, um gemeinsame Erkenntnisse zu erzielen, die wiederum in Praxis und Theorie gleichermaßen zielorientiert rückgebunden werden sollen. Diese Form der kooperativen Arbeit ist selbst für praxisorientierte Sozialwissenschaften ein Novum, da üblicherweise Begleitforschung mit „eigenen“ Forschungsfragen betrieben wird, wobei die jeweiligen Praxisakteure zumeist auch als zu Beforschende fungieren (vgl. Herb, 2016; Pettibone, L., Vohland, K., Bonn, A., Richter, A., Bauhus, W., Behrisch, B., Borcharding, 2016; Vohland & Göbel, 2017). Im Sinne von „Citizen Science“ werden im Verbundprojekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“ jedoch Forschungsfragen und Umsetzungselemente gemeinschaftlich bearbeitet.

Kommen wir nun zur Gliederung des vorliegenden Übersichtspapiers, das sich dem Forschungsbereich „Zukunftsbildung“, sowie den entsprechenden Umsetzungselementen in den jeweiligen „Reallaboren“ und zugehörigem Praxisprojekt widmet. Zunächst wird die zugrundeliegende Projektarchitektur be-

schrieben, damit eine thematische Einordnung vorgenommen werden kann (Kapitel 2). Die Beschreibung der Ausgangslage und ein entsprechendes Zwischenresümee erfolgt in Kapitel 3. Sodann geht es einerseits um den Blick auf die sozialwissenschaftliche Forschung, die an der Fachhochschule Dortmund angesiedelt ist und mit den Forschungsbereichen Citizen Science 2.0 und „Zukunftsbildung“ (Kapitel 4) zwar zwei unterschiedliche, jedoch miteinander verzahnte Schwerpunkte vertritt, sowie andererseits um die relevanten Strukturen der betreffenden Projektbausteine (sog. „Reallaborexperimente“) in Gelsenkirchen (siehe hierzu unten stehenden Informationskasten).

Was sind Reallaborexperimente?

Reallaborexperimente finden innerhalb der zuvor beschriebenen rahmengebenden Reallabore statt. Sie sind – analog zu Definitionen „klassischer“ wissenschaftlicher Experimente – methodisch konzipierte empirische Erhebungen mit dem Ziel von Erkenntnisgewinn in einem abgesteckten bzw. kontrollierten Umfeld (Reallabor), indem spezifische Einflussgrößen modifiziert und entsprechende Effekte gemeinschaftlich und partizipativ mit möglichst vielen relevanten Akteursgruppen bzw. Bürgergesellschaft im Sinne von Citizen Science untersucht, diskutiert und analysiert werden (vgl. Deutscher Bundestag, 2018; Dickinson & Bonney, 2012; Finke, 2014; Heinisch, 2019; Irwin, 1995). Im Kontext der Projektlogik und um keine begrifflichen Dissonanzen oder Irritationen zu erzeugen, wird im Forschungsfeld mit den Praxisakteuren synonym der Begriff der „Bausteine“ verwendet (Kapitel 5.2).

Der Begriff der „Zukunftsbildung“ ist zum Zeitpunkt dieses Konspekts vor allem ein implizites, auf Grundlage der Analyse von Dokumenten (siehe hierzu die Liste der Dokumente im Informationskasten) abgeleitetes Konzept, welches über die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hinausgeht und mithilfe von Flankierungen aus eigener Empirie und Recherche der relevanten Inhalte aus theoretischer Sicht eine konkretere Gestalt bekommen soll.

Welche Gelsenkirchener Dokumente liegen dem Konspekt inhaltlich zugrunde?

- „*Lernende Stadt! Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung: Bewerbungsskizze Wettbewerb Zukunftsstadt – Vision 2030+ (1. Phase)*“ (vgl. Kapitel 4.1) (Jahr 2015)
- Steckbriefe der Reallaborexperimente aus den Fachgruppen (vgl. Kapitel 5.2) (Jahr 2015)
- „*Gelsenkirchen – Lernende Stadt Prozess und Vision 2030+*“ (vgl. Kapitel 3.1) (Jahr 2016)
- „*Gemeinsame Gelsenkirchener Erklärung: Lernende Stadt – Zukunft gestalten durch Bildung und Partizipation*“ (vgl. Kapitel 3.2) (Jahr 2016)
- „*Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Zukunftsbildung*“ (vgl. Kapitel 4.1) (Jahr 2017)
- „*Zukunftsstadt 2030+ – Planungs- und Umsetzungskonzept für die dritte Phase*“ (vgl. Kapitel 4.1) (Jahr 2018)
- „*Aspekte von Zukunftsbildung Gelsenkirchen*“ (vgl. Kapitel 4.1) (Jahr 2018)
- Ratsbeschlüsse aus Gelsenkirchen für die lokale Agenda 21 (vgl. Kapitel 3.3) (von Jahr 1997 bis 2018)
- „*Entwicklungsstufen*“ der „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten (Originalfassung ursprünglich handschriftlich) (vgl. Kapitel 3.3, *Tabelle 3*) (Jahr 2019)
- „*Zukunftsbildung*“ aus Sicht des befragten Experten (Originalfassung ursprünglich handschriftlich) (vgl. Kapitel 3.3, *Abb. 2*) (Jahr 2019)
- Organigramm Zukunftsstadt 2030+ (vgl. Kapitel 2, *Abb. 1*) (Jahr 2020)

Diese Gestalt ist jedoch keine unveränderliche, sollen doch die partizipativen Prozesse über die konkrete Ausgestaltung auf bausteinindividueller Ebene und auf übergeordnet konzeptioneller Ebene begründete Modifikationen und Individualkonfigurationen zulassen. Insofern ist das in diesem Konspekt

dargestellte Konzept ein erster Aufschlag, der im Projektverlaufe mit Blick auf Übertragbarkeit und Verstetigung immer weiter verfeinert und durchdekliniert wird, um auch darüber hinaus noch Anwendung finden zu können. Das Konzept soll dabei der sozial-ökologischen Transformation (siehe nachfolgenden Informationskasten) Vorschub leisten, was auch mit einer Modifikation lokaler Governancestrukturen einhergehen dürfte.

Was bedeutet sozial-ökologische Transformation?

Der Begriff meint vereinfacht ausgedrückt die Maxime, politisches und gesellschaftliches Handeln (wieder) an den planetaren Grenzen auszurichten und entsprechend umzubauen (bspw. bei Koller, 2018; Singer-Brodowski, 2017). Nach dieser Prämisse wird angestrebt, gesellschaftliche Strukturen – vor allem diejenigen, die nach grenzenlosem Wachstum streben und unreflektiert fortgeführt werden – mit dem Ziel zu transformieren bzw. umzudeuten, eine Balance zwischen den Systemen Mensch und Umwelt herzustellen, was entlang der Verfügbarkeit endlicher Ressourcen zukunftsgerichtet neu gedacht wird (vgl. Brand, 2020; Brokow-Loga, 2020).

Der Grund dafür erscheint offensichtlich: Globale Gerechtigkeit lässt sich aus transformatorischer Sicht auch aus lokalen Strukturen heraus denken und auf eine Metaebene heben, sofern eine Reflexionsgrundlage geschaffen ist. Analog zur Lehrausrichtung Bildung für nachhaltige Entwicklung, ist hier das Global Citizenship Education-Konzept (siehe den entsprechenden Informationskasten) darauf ausgerichtet, eigenes Handeln von der Mikroebene auf die Makroebene projizieren zu können und dabei die Auswirkungen eigenen Handelns kritisch reflektierbar und damit tendenziell modifizierbar zu machen.

Was bedeutet Global Citizenship Education?

Der Begriff meint die Vermittlung einer Haltung, bzw. eines Lehrauftrages mit dem Ziel einer (eigenen) initialen Lernförderung. Kernziel ist es, die Entwicklung hin zu autonomen und emanzipierten Bürger*innen zu begünstigen. Diese begreifen sich als Teil einer kooperativen Weltgemeinschaft und bringen sich partizipativ in Gestaltungsprozesse ein, um eine friedliche, tolerante und auf Extremismusprävention ausgerichtete Gesellschaft zu befördern, die sich auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bezieht und mithilfe von ‚Global Citizenship-Education‘ – mit Blick auf (globale) gesellschaftliche Zusammenhänge, Ereignisse und Entwicklungen der ökologischen, ökonomischen und sozialen Strukturen – getragen werden soll (vgl. Bergmüller, 2019; Grobbauer, 2019; Klemm, 2019; Lang-Wojtasik, 2019a, 2019b).

Indem konkrete Zusammenhänge verknüpft werden, soll Potential entstehen, Zukunft für sich und andere konstruktiv (mit-)gestalten zu können.

In Kapitel 5 wird das Praxisforschungsfeld der „Zukunftsbildung“ näher betrachtet und in seinen rahmenden Bedingungen bzw. Teilbestandteilen expliziert. Zuletzt erfolgt hier ein weiteres Zwischenresümee, um die grundlegenden Bedingungen und ihren Bezug zur „Zukunftsbildung“ aus Sicht des Forschungsschwerpunktes hin einzuordnen.

Zuletzt folgen in Kapitel 6 ein Fazit und ein Ausblick zur „Zukunftsbildung“; wobei diese Gesamtbeurteilung im Wesentlichen an den Zwischenresümeees ansetzt und ihren Fokus auf den weiteren Projektverlauf legt.

2 Verbund-Projektarchitektur und der Forschungsbereich Zukunftsbildung

Um den Forschungsgegenstand und seine Rahmung besser greifbar zu machen, wird zunächst die vor allem arbeitsteilig relevante Organisationsstruktur dargestellt, um anhand dieser den Forschungs- und Entwicklungsbereich der „Zukunftsbildung“ einzugrenzen. Das Gesamtprojekt, welches über eine relativ komplexe Struktur verfügt, wird mithilfe der nachfolgenden *Abbildung 1* gezeigt. Hier findet sich die grundlegende Verbundprojektarchitektur, innerhalb welcher auch die Arbeitsfelder der Fachhochschule Dortmund erkennbar sind.

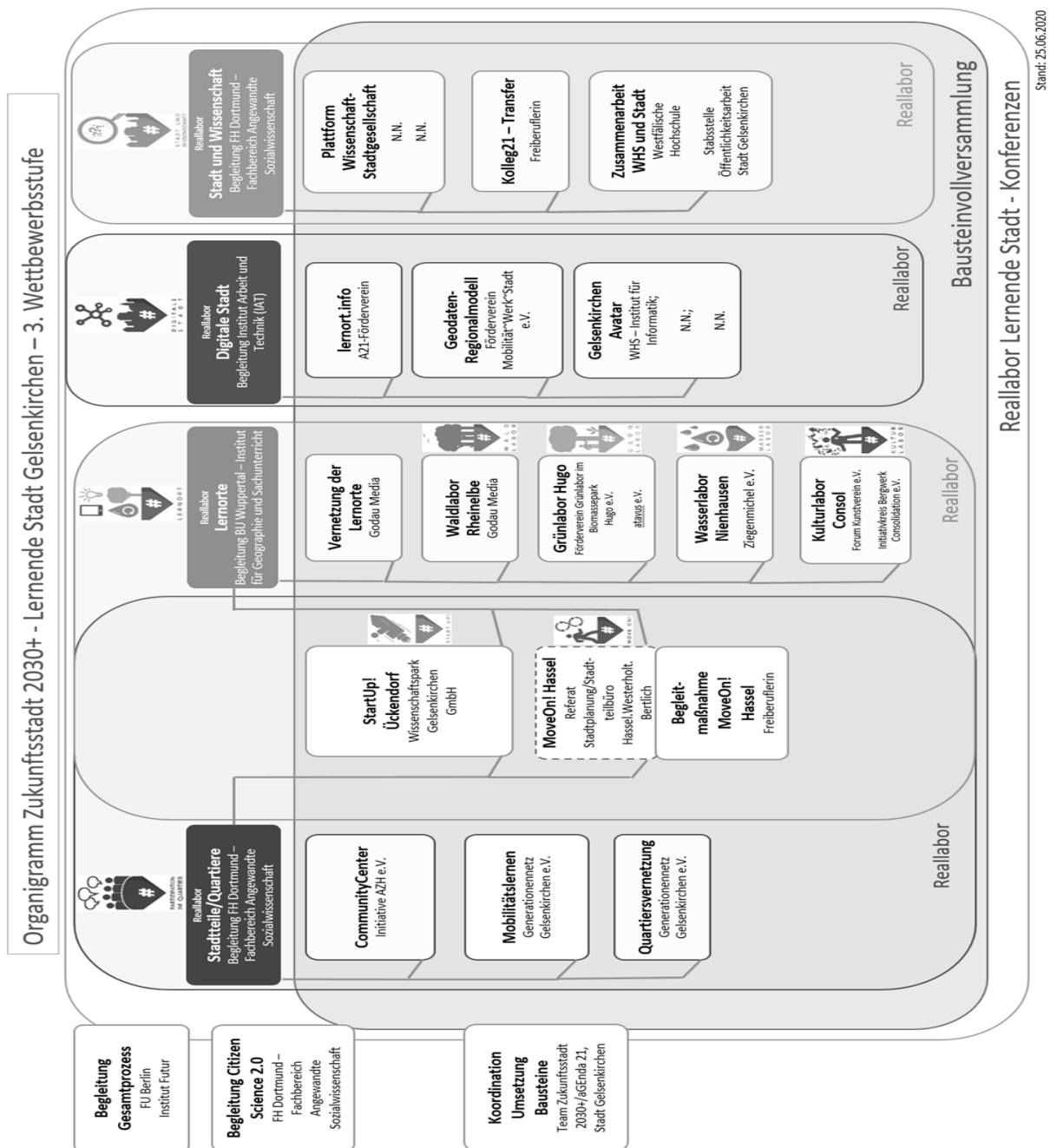


Abbildung 1: Organigramm Zukunftsstadt 2030+, (Quelle: Zukunftsstadtbüro)

Erläuterungen zur *Abbildung 1*

Die hier dargestellte Projektarchitektur wurde innerhalb der zweiten Wettbewerbsphase des vom BMBF-geförderten Projektes im Rahmen eines partizipativen Prozesses vor dem Hintergrund der Förderrichtlinien⁴ entwickelt. In insgesamt vier transdisziplinären Fachgruppen wurden Bausteine zur Umsetzung der Vision erarbeitet, welche nun in der dritten Phase umgesetzt und in Form von Reallaboren und Reallaborexperimenten wissenschaftlich untersucht werden.

Was sind die Fachgruppen im Projektzusammenhang?

Fachgruppen beschäftigen sich zum Start der dritten Phase in Reallaboren inhaltlich mit den unterschiedlichen Querschnittsthemen „Quartiere“, „Lernorte“, „Digitale Stadt“⁵, sowie „Stadt und Wissenschaft“⁶. Die den Reallaborexperimenten zugrundeliegenden Maßnahmenbeschreibungen sind im Rahmen von – zumeist wissenschaftlich begleiteten – Fachgruppen⁷ in den ersten beiden Wettbewerbsphasen erarbeitet, präzisiert, neu hinzugekommen, oder verworfen worden. Die *Abb. 1* zeigt dabei die zum Start der dritten Phase verbliebenen Bausteine, die den thematischen Querschnittsthemen untergeordnet sind.

Grundsätzlich existiert hier eine thematische Gliederung in vier unterschiedliche Forschungssäulen (Quartiere; Lernorte; Digitale Stadt; Stadt und Wissenschaft), welche als Reallabore (Erläuterungen finden sich in Kapitel 5.1) zu verstehen sind. Unterhalb dieser Forschungssäulen verorten sich die entsprechenden sechzehn Bausteine (bzw. Reallaborexperimente), wovon insgesamt vier vom Forschungsschwerpunkt „Zukunftsbildung“ in den Fokus gesetzt werden (Kapitel 5.2). Die übrigen Reallaborexperimente werden von anderen wissenschaftlichen Partner*innen untersucht. Die Fachhochschule Dortmund betreut die Reallabore Quartier („Zukunftsbildung“) sowie Stadt und Wissenschaft („Citizen Science“) im Kontext eines eigenen, gemeinsamen Teilvorhabens.

Das Gesamtprojekt setzt sich also aus einer Vielzahl von Mitwirkenden zusammen, wie *Abb. 1* aufzeigt. Die Koordination und Umsetzung der Reallaborexperimente wird vom Team Zukunftsstadt 2030+⁸,

⁴ Die Förderrichtlinien des Wettbewerbs „Zukunftsstadt“ sind klar definiert, orientieren sich an den drei Wettbewerbsphasen (Phase 1: Entwicklung der kommunalen Vision 2030+, Phase 2: Planungs- und Umsetzungskonzept der Vision 2030+, Phase 3: Umsetzung der Vision in „Reallaboren“) und befassen sich mit ihren (formalen) Voraussetzungen für Kommunen (Titel, Ansprechpartner und Netzwerkpartner*innen, Ziele, Zusammenfassung der Projektbeschreibung, ausführliche Projektbeschreibung, Gesamtkonzept, Arbeits- und Zeitplan, Verwertungskonzept und Finanzierungsplan) mit wissenschaftlicher Begleitung im Kontext nachhaltiger Entwicklung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2015a). Es werden Projekte gefördert, die „[...] *die Kommune als Ganzes* [...]“ denken und die „[...] *Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung* [...]“ betrachten, wie das BMBF (2015a) in einer Bekanntmachung mitteilt. Dabei sollen die „*Bedürfnisfelder*“ (ebd.) der Bürger*innen eine Orientierung bieten (ebd.). Hier werden „*Wohnen/Bauen*“, „*Arbeiten/nachhaltiges Wirtschaften*“, „*Freizeit*“, „*Mobilität*“, „*Ernährung/Gesundheit*“, „*Bildung*“, „*Kultur*“ und „*Partizipation/Engagement*“ als Beispiele genannt (ebd.).

⁵ In der zweiten Wettbewerbsphase hieß die Fachgruppe „Neue Medien“ und war bezogen auf die wissenschaftliche Begleitung personell anders zusammengesetzt (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018b).

⁶ Diese zunächst fiktive Fachgruppe wurde innerhalb der zweiten Wettbewerbsphase Zukunftsstadt im aGEnda21-Büro erdacht. In der dritten Phase werden die dort entwickelten Reallaborexperimente insbesondere im Hinblick auf Citizen Science, also die Zusammenarbeit von Zivilgesellschaft und Stadt(-verwaltung), umgesetzt bzw. begleitet und unterstützt.

⁷ Innerhalb der ersten beiden Wettbewerbsphasen wurden insgesamt vier Fachgruppen initiiert, wovon drei wissenschaftlich begleitet und extern moderiert wurden. Die Fachgruppe „Instrumente“, die nicht wissenschaftlich begleitet wurde, verortete sich im aGEnda21-Büro und befasste sich mit der Entwicklung adäquater Instrumente zur Ermöglichung von Partizipation und geeigneter Vehikel für das Konzept „Zukunftsbildung“. Dieses spiegelt sich auch darin wieder, dass dort „StartUP! Ückendorf“, „MoveOn Hassel“, „lernort.info“, sowie die „Wissenschaftsplattform“ als mögliche Kandidaten für Reallaborexperimente erarbeitet wurden.

⁸ Das Zukunftsstadtbüro, dessen Mitglieder dem „Team Zukunftsstadt 2030+“ angehören, das Mitte 2019 als Nachfolgeorganisation des aGEnda21-Büros gegründet wurde und in den gleichen Räumlichkeiten angesiedelt ist, ist nunmehr keine flankierende Stabsstelle der Stadt Gelsenkirchen mehr, sondern dem Referat Bildung der Stadtverwaltung untergeordnet.

bzw. der Stadt Gelsenkirchen verantwortet. Über städtische Vergabeaufträge und breite Kooperationen sind professionelle Verantwortliche, ehrenamtlich Tätige und Akteure aus der Zivilgesellschaft an der Umsetzung der sechzehn geplanten Bausteine beteiligt. Die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprozesses übernimmt das Institut Futur der Freien Universität Berlin, wobei hier vor allem Bildungslandschaften in den Blick genommen werden, die sich u.a. mit der Wechselseitigkeit und den Effekten administrativen und zivilgesellschaftlichen Handelns beschäftigen. Dabei wird vor allem das Handeln der städtischen Verwaltung und der (mögliche) Konflikt zwischen Beteiligung und Steuerung untersucht – genauer: Die Kommunalisierung von Bildung und Bildungskonzepten innerhalb der Bildungslandschaft Gelsenkirchens. Die Arbeit des Forschungsbereiches „Zukunftsbildung“ seitens der FH Dortmund umfasst sowohl die Begleitung des Reallabores⁹ „Partizipation im Quartier“ (siehe nachfolgenden Informationskasten) wie auch die partnerschaftliche Weiterentwicklung des Gelsenkirchener Konzeptes „Zukunftsbildung“ mit zivilgesellschaftlichen Akteursgruppen in den folgenden Reallaborexperimenten:

- Communitycenter
- Mobilitätslernen
- Quartiersvernetzung
- StartUp! Ückendorf¹⁰

Diese unterschiedlichen Vorhaben werden in der Umsetzungsphase von der Fachhochschule Dortmund im Schwerpunkt von „Zukunftsbildung“ durchgeführt; dies mithilfe von unterstützenden Erhebungen, der Rückkopplung und damit dem Zugang zu Ergebnissen empirischer Analysen, mit unterstützenden Literaturrecherchen der verwandten Begriffe und damit letztlich vor allem der gemeinsamen zukunftsorientierten Weiterentwicklung des Konzeptes.

Wie ebenfalls aus der *Abb. 1* ersichtlich wird, existiert eine übergeordnete organisationale Verschränkung der Reallabore „Partizipation im Quartier“ und „Lernorte und -labore“, welche sich jedoch auf die Reallaborexperimente „StartUp! Ückendorf“, „MoveOn! Hassel“ und die dazugehörige Begleitmaßnahme beschränkt. Das Reallabor „Lernorte und -labore“ wird indes im Schwerpunkt von einem anderen Institut begleitet¹¹.

Erläuterung zum Reallabor „Partizipation im Quartier“

Der Begriff des Reallabores wird hier analog zum Begriff der Forschungssäule verwandt, war dieser doch der zunächst verwendete Begriff, der auch mit den beteiligten Akteuren in den ersten beiden Wettbewerbsphasen kommuniziert wurde, wie das Reallabor-konzept der Stadt Gelsenkirchen verdeutlicht (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018d).

Bedingt durch diese administrative Eingebundenheit, ist das Zukunftsstadtbüro keine freie – von indirekter Unterstützung verschiedener Instanzen lebende – Organisationseinheit mehr, sondern direkt in die städtische Administration integriert (mehr zur dahinterliegenden Historie in Kapitel 3 und Kapitel 4.1).

⁹ Der Begriff des Reallabores wird hier analog zum Begriff der Forschungssäule verwandt, war dieser doch der zunächst verwendete Begriff, der auch mit den beteiligten Akteuren- und Akteursgruppen in den ersten beiden Wettbewerbsphasen kommuniziert wurde, wie das Reallabor-konzept der Stadt Gelsenkirchen (2018d) verdeutlicht.

¹⁰ Dieses „hybride“ Experiment ist in seiner Form sowohl dem Reallabor „Quartier“, als auch dem Reallabor „Lernorte“ zuzuordnen, betrifft es doch vor allem die Verschränkung der Querschnittsthemen Lernen und Quartier, wie näher in Kapitel 5.2 ausgeführt wird.

¹¹ Grundsätzlich gilt für alle Reallabore, dass die wissenschaftlichen Partner*innen aus der zweiten Wettbewerbsphase wieder einbezogen wurden.

Für die Arbeit im Reallabor ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit der verantwortlichen Akteure der Bausteine in Fachgruppen angedacht, welche im Sinne von Citizen Science 2.0 zwischen Theorie- und Praxisakteuren stattfinden soll und somit im Vordergrund der wissenschaftlichen Arbeit steht.

Das nächste Kapitel geht näher auf die Ausgangslage der „Zukunftsbildung“ bezogen auf die lokalen Abläufe in Gelsenkirchen ein. Zwei Dokumente, die im Kontext der Begriffsentstehung und seiner Weiterentwicklung unumgänglich erscheinen, sind die „Gelsenkirchener Vision“¹² (Kapitel 3.1) und die „Gemeinsame Gelsenkirchener Erklärung“¹³ (Kapitel 3.2). Hinzu kommen diejenigen, welche zum Zeitpunkt der Dokumentenanalyse öffentlich zugänglich sind und Ergebnisse der ersten beiden Wettbewerbsphasen darstellen. Mithilfe der Dokumentenanalyse können so die wesentlichen Inhalte deskriptiv dargestellt werden; unterfüttert werden diese noch durch eine Expertenperspektive, die im Anschluss vorgestellt wird (Kapitel 3.3). Diese Analyse bildet die unumgängliche Grundlage für Kapitel 4, in welchem dann die Entwicklung der inhaltlichen Verwendung des Begriffes in Gelsenkirchen innerhalb der ersten beiden Wettbewerbsphasen rekonstruiert und aufgezeigt wird (Kapitel 4.1). Vor diesem Hintergrund war es mittels Literaturrecherche möglich, eine konzeptionelle Erweiterung bzw. begriffliche Anschlussbestimmung des bislang doch recht fragmentarischen Konzeptes vornehmen zu können (Kapitel 4.2).

¹² Die Gelsenkirchener Vision – quasi die Langfassung der Gelsenkirchener Erklärung – ist aktuell nicht mehr online verfügbar. Mehr zu den Hintergründen der Vision findet sich hier: https://www.gelsenkirchen.de/de/_meta/aktuelles/artikel/19912-auf-dem-weg-zur-vision-der-lernenden-stadt (zuletzt geprüft am 05.05.2020).

¹³ Die Gelsenkirchener Erklärung – eine Art Präambel bzw. Kurzfassung zur parallel erarbeiteten Gelsenkirchener Vision – wurde im aGEnda21-Büro vorformuliert und in der Stadtgesellschaft bzw. in Vereinen, Institutionen, Organisationen, aber auch an engagierte Bürger*innen verbreitet. Die Mitzeichnung der Erklärung bedeutet – so wird es im Dokument selbst formuliert – vor allem die Unterstützung der zugrundeliegenden Vision. Abrufbar unter der Adresse: http://www.agenda21.info/aGEnda21_dokumente/erklaerung-lernende-stadt.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2020).

3 Ausgangslage

In diesem Kapitel wird die Ausgangslage, welche den Kern dieses Konzepts darstellt, näher beleuchtet. Das 3. Kapitel gliedert sich dabei grundsätzlich in drei verschiedene, jedoch als gleichwertig zu betrachtende Perspektiven auf. So ist für die Ausgangslage des Forschungs- und Entwicklungsprozesses mit dem Schwerpunkt „Zukunftsbildung“ zunächst die (Vor-)Arbeit in den lokalen Prozessen Gelsenkirchens, auch fernab der Ergebnisse der ersten beiden Wettbewerbsphasen (Kapitel 3.3), zu beachten. Es werden die „Gelsenkirchener Vision“ (Kapitel 3.1) und die „Gemeinsame Gelsenkirchener Erklärung“ (Kapitel 3.2) als wesentliche Dokumente in den Blick genommen. Im Anschluss daran wird der prominente Begriff der „Zukunftsbildung“ mithilfe einer erfahrungsreichen Expertenperspektive weiter einzukreisen versucht (Kapitel 3.3). Vor diesem Hintergrund geht es in Kapitel 4.1 darum, die Genese des Zukunftsbildungsbegriffes aus Sicht des aGEnda21-Büros¹⁴ näher inhaltlich herauszuarbeiten. In Kapitel 4.2 soll dieser dann erweitert bzw. präzisiert werden. Diese Klarstellung wird vorgenommen, um das bislang noch recht bruchstückhafte Konzept mithilfe einer Literaturrecherche, der Auswahl „passender“ Aspekte, sowie die Deskription von immanenten Begriffsbedeutungen und dem Versuch einer grafischen Darstellung anzureichern. Zuletzt wird in Kapitel 3.4 ein Zwischenresümee gezogen, welches sich auf die drei zuvor beschriebenen Bestandteile konzentriert.

Im ersten Schritt, bzw. der ersten Wettbewerbsphase, wurde in den Jahren 2015 und 2016 eine Vision die Stadt Gelsenkirchen (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b, 2018c) für das Jahr 2030 (Agenda 2030¹⁵) und darüber hinaus entwickelt, die mithin als Startpunkt für das Planungs- und Umsetzungskonzept der zweiten Phase (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016a) gilt, die sich von 2017 bis 2018 erstreckte. Die nun im Zentrum stehende Umsetzung der Vision in Reallaboren erstreckt sich von 2019 bis zum Jahre 2022. Wesentlich ist, dass die Bausteine so gedacht und konzipiert wurden, sich auch über Projektende hinaus verstetigt halten zu können, um ernstgemeinter nachhaltiger Umsetzung operativ Rechnung zu tragen¹⁶. Bis zum geplanten Projektende 2022 ist das Kernziel, dass sich „Zukunftsbildung“ in Gelsenkirchen etabliert und – nicht zuletzt – in den Reallaborexperimenten (bzw. Bausteinen) und auch darüber hinaus verstetigt wird.

¹⁴ Das aGEnda21-Büro war bis Mitte 2019 die Vorgängerorganisation des Zukunftsstadtbüros und befasste sich langjährig mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und entsprechenden Nachhaltigkeits- und Bildungsdiskursen. Es war mit der Steuerungs- und Umsetzungsverantwortung des Gelsenkirchener Wettbewerbsbeitrages „Lernende Stadt“ betraut und prägte das Konzept „Zukunftsbildung“ in den ersten beiden Wettbewerbsphasen entscheidend mit. Im Mai 2002 wurde der „Förderverein Lokale Agenda 21 in Gelsenkirchen e.V.“ initiiert, wie u.a. Ziegeldorf (2006) beschreibt.

¹⁵ Die Agenda 2030 wurde gemeinsam von allen Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen auf einem Gipfel im September 2015 verabschiedet und zuvor mit breiter internationaler zivilgesellschaftlicher Beteiligung erarbeitet. Ihr Kern ist es, die herausgearbeiteten 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals; SDGs), die sich sowohl an sozialer, ökologischer, als auch an ökonomischer Nachhaltigkeit bemessen lassen, global und gemeinsam zu adressieren und entsprechende Probleme zu lösen, wie das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017, 2018) schreibt. Die hintergründige Maxime und Prämisse ist dabei, dass globale Herausforderungen nur gemeinsam gelöst werden können und so eine Grundlage für die Vereinbarkeit ökonomischen Fortschritts und sozialer Gerechtigkeit innerhalb der planetaren Grenzen (vgl. Citizenship Education) geschaffen wird, wie das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020) konstatiert. Hierbei sind handlungsleitende Prinzipien vorangestellt, die sich an „Mensch, Planet, Wohlstand, Frieden und Partnerschaft“ orientieren (ebd.).

¹⁶ Hier wird ganz bewusst der Terminus „Baustein“ verwendet, da vermutlich nach Projektende mangels ökonomischer Ressourcen kein Reallabor im eigentlichen Sinne (mit der Wissenschaft zusammen) mehr stattfinden wird. Es ist jedoch ein Ziel, dass die Bausteine größtenteils von der Stadt weitergetragen bzw. abgeschlossen werden.

3.1 Gelsenkirchener Vision

Die Gelsenkirchener Vision einer „Lernenden Stadt“ ist quasi eine Langfassung bzw. Präambel der parallel erarbeiteten „Gemeinsamen Gelsenkirchener Erklärung“ und nimmt die Schaffung einer reflexiv-dynamischen, gesamtheitlich betrachteten Stadt in Augenschein, die u.a. mithilfe von „Zukunftsbildung“ individuelle Bildungserfolge von sozialer Herkunft und finanziellen Ressourcen entkoppeln soll (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b). „Zukunftsbildung“ soll hier als Standard und Querschnittsaufgabe in allen Handlungsfeldern begriffen werden, wobei Methoden und Inhalte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit „klassischer“ Bildung und Zukunftsbildern verknüpft werden (ebd.). Im Zeichen nachhaltiger Entwicklung (mit Sicht auf das Jahr 2030 und darüber hinaus, wird die Stärkung von Lernmotivation und -freude, sowie die Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen in allen Bildungsbereichen als gesamtstädtische Aufgabe anerkannt (ebd.). Bildungs- und Wissensdimensionen werden hier nicht als reine Aneignungsdimensionen verstanden, sondern es wird insbesondere auf Persönlichkeitsbildung im Rahmen der lebenslangen Entwicklung individueller Lern- und Gestaltungskompetenzen aller Altersgruppen und Kulturen abgezielt (ebd.). So sollen interdisziplinäre Herangehensweisen, planerisch-vorausschauendes, vernetztes Denken und Handeln, Ermöglichung zur Partizipation, Engagement und Solidarität, Kompetenz zur interkulturellen Verständigung und Kooperation adressiert werden (ebd.). Außerdem sollen Fähigkeiten zur Identifikation und Bewältigung von Risiken, Gefahren und Unsicherheiten vermittelt werden, was mit der Fähigkeit, (autodidaktisch) Wissen zu generieren verbunden wird (ebd.). Eine große Aufgabe für „Zukunftsbildung“, wie sie hier zunächst (immanent) beschrieben wird, die mithin voraussetzungsvoll und weitreichend gedacht ist. Im weiteren Verlaufe wird deutlich, wie diesen Voraussetzungen begegnet werden soll.

Weltoffenheit, neue Perspektiven und Entwicklungen integrierend, sollen Lern- und Gestaltungskompetenzen (siehe nachfolgende Informationskästen) gefördert und ermöglicht sowie weitere Kompetenzen akkumuliert werden (ebd.).

Was sind Lernkompetenzen?

Die Verwendung und Anwendung des Begriffes der Lernkompetenz richtet zumeist die Aufmerksamkeit auf das Individuum in seiner kognitiven Gesamtheit innerhalb einer unbestimmten Lernsituation (vgl. Arend, 2011; Buschmann, 2010; Czerwanski, Solzbacher & Vollstädt, 2005). Somit umfassen Lernkompetenzen grundsätzlich alle individuellen Wissensbestände und die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen, komplexe Situationen und Zusammenhänge selbstständig und im Kollektiv zu verstehen, zu analysieren, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einordnen zu können (vgl. Arend, 2011; Grothaus et al., 2012). Mithilfe dieses Rüstzeugs wird ein erfolgreiches Lernen sowie die (Weiter-)Entwicklung von Lerntechniken und -strategien ermöglicht, wodurch eine Handlungskompetenz entsteht (vgl. Buschmann, 2010; Grothaus et al., 2012). Da im Projektzusammenhang die Pluralform gewählt wurde und vor allem die Arbeit in Gruppen hier essentiell ist, ist davon auszugehen, dass vor allem auf Lernkompetenzen in sozialen Gruppen abgezielt wird, die sich also aus den entsprechenden individuellen Ressourcen und Lernkompetenzen zusammensetzen und somit kollektive Lernkompetenzen bzw. Handlungskompetenzen erzeugen.

Was sind Gestaltungskompetenzen?

Das Konzept der Gestaltungskompetenz beruht auf der gemeinsamen Ausarbeitung und Erprobung von de Haan und Harenberg (2014) im Rahmen des Schulmodellprogrammes der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung als Nachfolgeprogramm von Transfer-21¹⁷ (vgl. Haan, 2008; Portal Globales Lernen, 2014).

Im Grundsatz werden mit Gestaltungskompetenzen – insb. im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – die Fähigkeiten bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklungen anzuwenden und analog dazu Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung¹⁸ zu identifizieren (Haan, 2008; Interview mit Gerhard de Haan, 2018; J. Rost, 2008).

Vor diesem Hintergrund wurden Gestaltungskompetenzen ausdifferenziert, in drei weitere Kompetenzbegriffe geclustert und darin befindliche sog. Schlüsselkompetenzen¹⁹ beschrieben. So werden die zwölf identifizierten Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz folgendermaßen verengt und übersichtlich eingeordnet:

Sach-und Methodenkompetenz:

1. Weltoffen und durch neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen.
2. Vorausschauend denken und handeln.
3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen.
4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.

Sozialkompetenz:

5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können.
6. An Entscheidungsprozessen partizipieren können.
7. Sich und andere motivieren können aktiv zu werden.
8. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können.

Selbstkompetenz:

9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können.
10. Selbstständig planen und handeln können.
11. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können.
12. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen nutzen können.

(vgl. Haan, 2008; Portal Globales Lernen, 2014)

¹⁷ Mehr Informationen zum im Jahre 2008 beendeten Programm finden sich unter: <http://www.transfer-21.de/> (zuletzt geprüft am 13.05.2020).

¹⁸ Momente nicht-nachhaltiger Entwicklung lassen sich mithilfe empirischer Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien identifizieren und beschreiben, wie de Haan (2008) empirisch fundiert postuliert. Auf diesem Sockel sollen Schlussfolgerungen bezüglich der Dialektik ökologischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen getroffen werden können, welche wiederum auf den zuvor gewonnenen Erkenntnissen basieren (ebd.). Die mithilfe thematischer Durchdringung erlangten Erkenntnisse gelten hier als Potential für die Umsetzungs- bzw. Entscheidungskompetenz hinsichtlich spezifischer Aspekte bzw. der Kompetenzkategorien der OECD (vgl. Rychen, 2008) im Sinne der Verwirklichung von Entwicklungsprozessen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)(2005-2014) (ebd.); die Weltdekade 2013/2014 beschäftigt sich ebenfalls mit adäquater Vermittlung von nachhaltiger Entwicklung.

¹⁹ Was die jeweiligen Schlüsselkompetenzen konkret ausdrücken, wird in Kapitel 4.2 näher beleuchtet, da sie auch als wesentlicher Bestandteil des hier behandelten Bildungskonzeptes zu betrachten sind.

Die Ermöglichung zur Entwicklung neuer pädagogischer Konzepte soll mit stetig neuen experimentellen Lernformen und -modellen erprobt und etabliert werden (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b). Auch sollen die klassischen Lernangebote, wie die Lern- und Sprachförderung, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe und frühkindliche Bildung ressourcenorientiert und bedarfsnah weiterentwickelt sowie ausgebaut werden (ebd.). Mithilfe interdisziplinärer Inhalte – im Rahmen dichter Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern – also einer stärkeren Verknüpfung formalen und non-formalen Lernens, soll eine Entkopplung von Lernen und Schule vorangetrieben und neue Methoden für schulische Praxis erprobt werden (ebd.). Um ein individuelles und bedarfsgerechtes Lernen zu ermöglichen, Kompetenzen fokussiert zu fördern und auch den Mut zum Scheitern zu vermitteln, sollen im Rahmen von Projekten und an außerschulischen Lernorten entsprechende Wissensbestände und Konzepte vermittelt werden (ebd.). Weiterhin beschreibt die grundlegende Vision, dass pädagogische Konzepte und Angebote in Jugendeinrichtungen/-organisationen kontinuierlich reflektiert und bedarfsorientiert weiterentwickelt werden sollen, wobei innovative (experimentelle) Lernformen und das Ausprobieren in Projekten im Fokus stehen (ebd.). Grundlegende Maxime sind hier Autonomie und Selbstbestimmtheit im Kontext des Lernens, welche von förderlichen Lernformen und -methoden ausgestaltet werden sollen (ebd.).

Werden Kinder und Jugendliche in den Fokus gerückt²⁰, so beschreibt die Vision, dass die Übertragung von Verantwortung, die Förderung von Eigeninitiativen, von Gestaltungskompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen mit praktischem Lernen verbunden wird (ebd.). Dabei soll eine verstärkte Wertschätzung auf die vernetzenden und höchst unterschiedlichen (Bildungs-)Arbeitsformen und Einsichten politischer, administrativer und ökonomischer Akteure – allen voran auf non-formale²¹ und informelle²² Bildung – gerichtet werden, womit man auch eine Veränderung der lokalen Governancestrukturen oder gar ein Aufbau neuartiger Praxisstrukturen erhofft wird²³ (ebd.). Es sollen neue Voraussetzungen auch für „reflexive“ Partizipationsstrukturen²⁴ geschaffen werden, was die betreffenden Strukturen auf Mikroebene (Individuen), Mesoebene (bspw. Organisationen, Verbände, Vereine) und Makroebene (Stadtgesellschaft) hinsichtlich ihrer Rollen, Regeln, Kommunikationsmöglichkeiten und

²⁰ Kinder und Jugendliche gelten gemeinhin als Kernadressaten der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (vgl. BMBF, 2018a, 2018b, DUK, 2016; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019).

²¹ Non-formale Bildungskontexte werden durch institutionalisierte Freiwilligkeit, einen ganzheitlichen Ansatz und Prozessorientierung geprägt (bspw. in Fort- und Weiterbildungen) und finden außerhalb des nationalen Bildungsrahmens statt, wie u.a. Picht (2018) beschreibt.

²² Informelle Bildungskontexte bestimmen sich durch ausschließlich nicht-institutionalisierte Lernprozesse, die nicht in den nationalen Bildungsrahmen einbettet sind und auch in beiläufigem privatem Kontext nicht-intendiert stattfinden können (bspw. nachbarschaftliche Aktivitäten), wie u.a. Leu (2014); Singer-Brodowski (2018); Thole und Hüblich (2014) beschreiben.

²³ Ein Beispiel hierfür könnte der transformative Wandel und die Ausrichtung hin zur stärkeren Gewichtung des Gemeinwohls mithilfe der Ermöglichung von Partizipation sein – oder auch der stärkere Einbezug eigenverantwortlicher zivilgesellschaftlicher Akteure (vgl. Schmidt, 2014) (bspw. Bürger*innen, Gemeinden, lokale Ökonomie, Vereine, Verbände) in (kommunale) Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse, wie es u.a. Drilling und Schnur (2011) beschreiben.

²⁴ Hiermit ist gemeint, dass die ermöglichenden Strukturen als solche in einem selbstreflexiven Verhältnis betrachtet und analysiert werden, wozu sowohl Perspektiven strukturierender Akteursgruppen, als auch die der Mitwirkenden selbst dazu beitragen können, eine Partizipationskultur zu etablieren und nachhaltig zu verstetigen. Vor diesem Hintergrund können die extrahierten Erkenntnisse dazu beitragen, entsprechende Lernzuwächse für die Beteiligten über die Strukturen zu generieren. Eine „reflexive“ Partizipationsstruktur und -kultur ist theoretisch dazu fähig, Stellschrauben zu identifizieren, um die von den Partizipierenden als problematisch wahrgenommenen Stolpersteine diskursiv zu fixieren, diese zu verhindern oder abzuschwächen, was gerade in längeren auf Bildung bezogenen (Stadt-)Entwicklungsprozessen von entscheidender Bedeutung sein kann, wie beispielsweise bei Burgdorff (2015); Drilling und Schnur (2012); Heinze (2013); Lelong (2013); Ministerium für Wirtschaft, Energie, Bauen, Wohnen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (2012) herausgestellt wurde.

Wahrnehmung betrifft. So soll eine neue soziale Praxis erzeugt und auf der anderen Seite ein kooperatives Moment erschafft werden, was der Aneignung einer kollektiven Identität²⁵ (oder auch soziale Wir-Identität) (vgl. Sterbling, 2015) und damit auch für den Aufbau von Selbstwirksamkeitsprozessen zuträglich erscheint (vgl. Sterbling, 2015; Straßburger, 2014; Talò, Mannarini & Rochira, 2014; Textor, 2018). Die Vision beschreibt an dieser Stelle, dass hierdurch und durch bürgerschaftliches Engagement erlangte Lern- und Gestaltungskompetenzen von der Wirtschaft als wertvolle Ressource anerkannt werden sollen²⁶ (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b).

Hinzu kommt, dass die Gelsenkirchener Vision beschreibt, dass in diesem Zusammenhang ein regelmäßiger Dialog mit Akteuren aus der Wirtschaft angestrebt wird, damit eine zielgerichtete Identifizierung von additiven Kompetenzen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ermöglicht werden kann (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b). Dass es sich hierbei nicht um eine allgemeine Arbeitsmarktorientierung und Standortsicherung handeln soll, verdeutlichen die anschließenden erläuternden Sätze. Hier heißt es, dass der Aufbau eines sozialorientierten Arbeitsmarktes mithilfe regelmäßigen Austausches, auch auf dauerhaft Erwerbssuchende gerichtet werden soll, wobei hier vor allem eine lernende Stadtverwaltung – mit der Betonung auf Lernen als solches – begünstigend wirken könne (ebd.).

Im Anschluss daran, wird verdeutlicht, dass auch die Bedeutung von Mitgestaltung eine gewichtige Rolle in der Vision spielt. Sich weiterentwickelnde partizipative Prozesse, die an einer inklusiven Bedarfsorientierung an der Zivilgesellschaft entlang bemessen werden, ermöglichen, laut Vision, die Entwicklung neuer dynamischer Konzepte und Strategien für ein neues Verständnis von Lernen (ebd.). Zudem seien vor allem informelle Kommunikationsebenen und -wege zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft zu schaffen bzw. zu fördern, damit insgesamt ein reibungsloserer Ablauf gelänge und mit dem Vehikel des gemeinsamen Lernens eine größere reziproke Transparenz hergestellt würde (ebd.). Hier findet erneut das Konzept „Zukunftsbildung“ Erwähnung, welches vor den bisher in der Vision beschriebenen Handlungsfeldern als Ableitung beschrieben wird (ebd.). Zudem soll mithilfe effektiver Nutzung von Netzwerken die Integration von Neuzugewanderten, die Inklusion von Menschen mit Behinderung und die Mitgestaltung der Stadtgesellschaft durch Bürgerinnen und Bürger selbst befördert werden (ebd.). Weiter heißt es, dass die Stadt Gelsenkirchen Vereine, Einrichtungen, Netzwerke und Stadtteilinitiativen sowie Bildungsinstitutionen dabei unterstütze, positiv auf Entwicklungsprozesse in allen Bereichen der Bildung im Sinne der Strategie einzuwirken (ebd.). Um dies zu erreichen, würden entsprechende Strukturen eine kontinuierliche Verbesserung erfahren sowie die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, Modellprojekte zu entwickeln und effektive Qualifizierungen anzustreben (ebd.). Die Ermöglichung von Partizipation und die Vermittlung von BNE bzw. „Zukunftsbildung“ sowie ihre entsprechenden Verstetigungsprozesse sind also hier leitend.

Aus der beschriebenen Vision wurden konkrete Ziele abgeleitet, woraus wiederum im Rahmen der zweiten Förderphase Bausteine von Fachgruppen konzeptioniert wurden. Zudem wurde das Konzept der „Zukunftsbildung“ während der zweiten Projektphase um die Grundsätze der Agenda 2030 sowie dem von der UNESCO definierten Begriff der Global Citizenship Education erweitert (vgl. BMBF, 2017; Grobbauer, 2019; Lang-Wojtasik, 2019c; Stadt Gelsenkirchen, 2018g, S. 8; Wissenschaftlicher Beirat

²⁵ Im Projektkontext kann eine kollektive Identität beispielsweise mithilfe partizipativ und gemeinsam umgesetzter Ziele der Reallaborexperimente entstehen, welche auch die Selbstwirksamkeit der Gruppe und des Einzelnen betonen.

²⁶ Es bleibt offen, inwieweit erhöhte Lern- und Gestaltungskompetenzen von der Wirtschaft „als wertvolle Ressource“ betrachtet werden können. Naheliegender erscheint hier, dass es auch darum gehen soll, die Arbeitsfähigkeit von potentiellen Arbeitnehmern zu steigern, indem das Individuum als solches in seinen Kompetenzen gestärkt wird.

der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen [WBGU], 2016b). Diese Haltung zur Begünstigung der Mündigkeit der Lernenden im Rahmen von Lernkonstellationen folgt ebenfalls einem Motiv der positiven Verstärkung und damit auch der Förderung positiver Selbstwirksamkeitserfahrungen und Lernzuwächse. Wie das nächste Unterkapitel 3.2 zeigt, stoßen die hier beschriebenen (visionären) Aspekte auf einen erheblichen (formalen) Zuspruch in Gelsenkirchen.

3.2 Gelsenkirchener Erklärung

Eine Grundlage für die Ausrichtung der Lernenden Stadt Gelsenkirchen ist die sogenannte „*Gemeinsame Gelsenkirchener Erklärung: Lernende Stadt – Zukunft gestalten durch Bildung und Partizipation*“, welche über 110 Organisationen der Stadtgesellschaft mitzeichneten (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016c). Die Erklärung zielt im Kern auf eine gemeinsame zukunftsfähige Bildung ab, um globalen und insbesondere kommunalen Herausforderungen mithilfe von langfristigen sozialräumlichen Entwicklungszielen begegnen zu können, die sich am Leitbild der Nachhaltigkeit und der Ermöglichung zur Partizipation in unterschiedlichsten Reichweiten ausrichten (ebd.). Hierbei soll eine nachhaltige (Stadt-)Entwicklung angestoßen werden, die die Stadtgesellschaft empowern (siehe nachfolgenden Informationskasten) soll, gemeinsam tragfähige Zukunftsbilder zu entwickeln (ebd.).

Was bedeutet Empowerment?²⁷

Empowerment – oder auch Ermächtigung bzw. Befähigung – meint Strategien und Maßnahmen, die einen Selbststärkungseffekt im Rahmen von Autonomie sowie politischer und gesellschaftlicher Partizipation ermöglichen, hervorrufen bzw. erhöhen (vgl. Bott, 2014; M. Lange, 2014). „*Empowerment meint den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen.*“ (Keupp, 2018, S. 560). Neben dem individuellen Empowerment ist auch ein kollektives Empowerment möglich, d.h. eine wechselseitige Stärkung von individuellen Ressourcen, die sich aus unterschiedlichem Input, aus gemeinschaftlichen Ressourcen speisen und multiplikatorische Effekte aufweisen können. Denn: Empowermentprozesse vollziehen sich häufig in der Gemeinschaft mit anderen (Herriger, 2002, S. 18).²⁸

Auch in der Gelsenkirchener Erklärung taucht der Begriff „Zukunftsbildung“ auf, welcher hier die Verbindung inklusiver, chancengerechter und qualitativ hochwertiger Bildung in den Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) setzt (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016c). Sowohl Erwerb, Verbesserung und Förderung von Lern- und Gestaltungskompetenzen (v.a. durch Learning-by-doing) werden dabei in den Vordergrund gestellt, um auf diverse (wünschenswerte) „Zukünfte“²⁹ angemessen vorbereitet zu sein (ebd.). Die Ermöglichung und Förderung von Lern- und Gestaltungsfreude der Bürger*innen der Stadt Gelsenkirchen sollen mithilfe von Bildung und Partizipation in der Schlüsselposition als Weg und Ziel für die eigene, lokale und globale Zukunftsfähigkeit freigesetzt und bewahrt werden (ebd.). Ziel ist, die praktische Mitgestaltung als Instrument städtischen Lebens zur selbstbestimmten

²⁷ Der Begriff des Empowerments hängt stark mit dem der „Selbstwirksamkeit“ (vgl. Kapitel 1, S. 4) zusammen: So werden Strategien und Maßnahmen zur Ermächtigung und Befähigung (auch) mit dem Ziel der Selbstwirksamkeitserfahrung eingesetzt.

²⁸ Die Ausführungen dieses Absatzes sind entnommen aus Krön, Rübler und Just, 2019, S. 85.

²⁹ Weshalb hier die Pluralform „Zukünfte“ genutzt wird, erscheint im ersten Moment nur bedingt nachvollziehbar. Kann es doch immer nur eine singuläre (unvorhersehbare) Zukunft geben, handelt es sich also um einen werdenden Zustand. Ein Deutungsmuster wäre hier, dass hierbei verschiedene Entwicklungspfade bedacht werden, die zur Zukunft führen könnten (Stichwort: unterschiedliche Zukunftsprognosen und damit einhergehend unterschiedliche Wirk- und Effekterwartungen). Wahrscheinlich zielt der Begriff hier aber darauf ab, dass es unzählbar viele Vorstellungen davon geben kann, wie Zukunft unter der Auswahl unterschiedlicher Betrachtungsrahmen, Faktoren, Wünsche, Vorstellungen, Visionen usw. aussehen könnte, sowie der kompetenten Einschätzung von Entwicklungen im Sinne von Prognosen mit unterschiedlichsten Implikationen. Die Unvorhersehbarkeit der Zukunft bleibt allenthalben erhalten und wirkt imperativ, unabhängig davon, wie viele professionelle und soziale Netzwerke entstehen, die mithilfe von verstärktem Informationsaustausch und mehr gemeinsamen Wirkens, Lernprozesse in Gang setzen und reziproke Transparenz und Solidarität erzeugen können, bleibt immer ein (Rest) Nicht-Wissen übrig oder es passieren unvorhergesehene Ereignisse (Stichwort Corona-Pandemie) und es wirken andere (nicht-intendierte) Dynamiken in unterschiedlicher Intensität, wie bspw. Bastian (2019); Böhnke (2007); Rauschenbach (2009); Zuber (2014) beschreiben.

Lebensführung und zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe zu begreifen, Individuen zu empower und positive, motivierende Zukunftserwartungen zu vermitteln (ebd.). Hierzu wurden seitens der Zivilgesellschaft, Wissenschaft, lokalen Ökonomie, Politik und Verwaltung gemeinsame Handlungsfelder identifiziert (ebd.) (siehe hierzu den Informationskasten).

Welche Handlungsfelder wurden gemeinsam identifiziert?

- In allen kommunalen Zugriffsbereichen soll „Zukunftsbildung“ verankert werden (ebd.).
- Die Verbesserung (außer-)schulischer Bildung soll mithilfe engmaschiger Vernetzung von Bildungs- und Lernorten erreicht werden (ebd.).
- Die Ermöglichung des lebenslangen Lernens soll im Kontext verschiedener Lebensphasen und systemischer Übergänge gewährleistet werden (ebd.).
- Vor dem Hintergrund wachsender Bedeutung digitaler Medien, werden auch die neuen Medien als Handlungsfeld betrachtet (ebd.).
- Der Ausbau von intergenerativem und interkulturellem Erfahrungs- und Kompetenztransfer (ebd.).
- Der lokale Sozialraum wird mit der Stärkung der Stadtteile, Quartiere und Netzwerke adressiert (ebd.).
- Auf die Gesamtstadt bezogen wird auch die Nutzung von Forschung und Wissenschaft für die Lernende Stadt als Handlungsfeld herausgestellt (ebd.).

Zuletzt wird in der Gemeinsamen Gelsenkirchener Erklärung beschrieben, dass partizipativ-aktive Netzwerke und Initiativen vorhanden seien und über Inklusions- und Integrationskonzepte verfügten, wobei eine Kultur der Kooperation zur Gestaltung einer lebens- und lebenswerten Zukunft mithilfe von Partizipation und Bildung förderlich sei (ebd.). Aufgrund der relativ hohen Anzahl von Unterzeichner*innen kann angenommen werden, dass der Gemeinsamen Gelsenkirchener Erklärung eine stadtesellschaftlich erhöhte (symbolische) Bedeutung beizumessen ist.

Die Orientierung der Erklärung an den hier verwandten (Unter-)Begriffen der „Zukunftsbildung“ und „Partizipation“, die als im gegenseitigen Wechselspiel beschriebene Rahmenbedingungen quasi den Mantel für eine ganze Batterie an umzusetzenden Maßnahmen (mit nachhaltig verändernden Strukturen) bilden, soll also einer für die Zukunft gewappneten Gesellschaft und ihrer strukturellen Verflechtungen neue Reflexionsräume und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen beschere. In Gesprächen und Abstimmungen mit der Stadt wird zudem deutlich, dass sowohl die Erklärung als auch die Vision parallel erarbeitet worden sind und alle beschriebenen Handlungsfelder gleichermaßen adressiert werden. Die „Zukunftsbildung“ ist dabei ein übergeordnetes und damit auch in allen Handlungsfeldern wiederhallendes Bildungskonzept.

Auffällig ist, dass die Gelsenkirchener Erklärung – im Kontrast zur Vision – verstärkt das außerschulische Lehren und Lernen thematisiert. Dieses hing laut Aussagen der Stadt damit zusammen, weitere Einflussmöglichkeiten auf Bildung und Partizipation als solche zu erschließen, damit die vorhandenen Kooperationsnetzwerke von und zu Träger*innen formaler Bildung und den Träger*innen informeller Bildung zusammengebracht und/oder gestärkt werden können. Vor diesem Hintergrund will man das (lernbereite) Individuum als Ganzes, im Rahmen kooperativer Lernprozesse und -kontexte, besser erreichen, ansprechen und annehmen können.

Das nächste Unterkapitel (3.3) ergänzt nun die Dokumentenanalyse zu wesentlichen Grundlagen rund um das Thema „Zukunftsbildung“ durch einen historischen Einblick in und einen Ausblick auf die (weitere) Entwicklung des Begriffes.

3.3 Eine Expertenperspektive

Wesentlicher Grund zur Teilnahme am Wettbewerb Zukunftsstadt ist, wie erwähnt, die Arbeit des aGEnda21-Büros. Im Rahmen eines Leitfadeninterviews mit starken narrativen Passagen, mit einem ehemals Verantwortlichen der Gelsenkirchener Agenda-Arbeit, wurde zusätzlich die Ausgangslage rekonstruiert, die, bedingt durch die besondere Expertenperspektive, auf den Zusammenhang von Zukunft, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Partizipation fokussiert. Im Kontext dessen, dass der Zukunftsbegriff, welcher den Kern des Interviews darstellt, auf BNE und Partizipation aufbaut, bzw. dies beinhaltet, wird thematisch auf diese Begriffe abgezielt. Die Auswertung basiert auf Gesprächsnotizen und der Audioaufnahme. Eine Transkription wurde wegen des damit verbundenen erheblichen Zeitaufwandes und des doch eher informativen und weniger auswertungsanalytischen Charakters des Gesprächs nicht angefertigt. Auf die jeweiligen Rahmenbedingungen und Inhalte des Interviews sei nun näher eingegangen.

Interviewaufbau und Setting:

Das annähernd zweieinhalbstündige Interview wurde in den privaten Räumen des Experten am 10.10.2019 ab 10:00 Uhr durchgeführt; neben dem Interviewten und dem Interviewer wurde das Gespräch von zwei weiteren Personen begleitet (einem Sozialwissenschaftler der FH Dortmund und einem Mitarbeiter des ehemaligen aGEnda21-Büros, nun Zukunftsstadtbüro, die sich beide von Fall zu Fall als Diskutanten am Gespräch beteiligten). Der Interviewleitfaden gliedert sich in folgende chronologisch konzipierten Kernbestandteile³⁰.

1. Einleitung – Vorstellung, Einführung in den und Erläuterung des Leitfadens, Zusicherung der Freiwilligkeit
2. Hauptteil – Erhebung der Historie und Genese (Zweiteilung in Rückblick und Ausblick)
3. Schluss – Verabschiedung, Danksagung, Biografie des Interviewten

Kernbestandteil 1: Der erste Kernbestandteil dient vor allem der Instruktion bzw. der Erläuterung des Leitfragebogens, sowie der Zusicherung der Freiwilligkeit im Rahmen des Interviews.

Kernbestandteil 2: Im Hauptteil des Interviews wird eine Zweiteilung zunächst in Rückblick (Fragestellungskomplex 1, der vor allem die ersten beiden Projektphasen betrifft) und im Anschluss in Ausblick (Fragestellungskomplex 2, der sich auf die dritte Projektphase und darüber hinaus bezieht) vorgenommen. Der Kernbestandteil 2 ist für die Erhebung essentiell, da er doch Expertenwissen einbezieht, das sich nicht allein mit der Dokumentenanalyse hätte aufspüren lassen.

³⁰ Hierbei erscheint es wesentlich, anzumerken, dass ein Leitfadeninterview mit narrativen Passagen grundsätzlich bedingt, dass die entsprechenden Themenkomplexe nicht zwangsläufig chronologisch abgearbeitet werden, zumal der Experte ein eigenes Narrativ im Vorfeld des Interviews vorstrukturiert hatte, wie auch anhand der hier im weiteren Verlauf vorgestellten handschriftlichen Dokumente deutlich wird. Die von den Fragen teilweise unabhängige Erzählung sollte dabei ausdrücklich zugelassen werden, damit die (implizite) Perspektive des Experten zum Tragen kommen kann. Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

Der Fragenkatalog gestaltet sich wie folgt:

1. Rückblick: Fragestellungen, die vor allem die ersten beiden Projektphasen betreffen

- 1.1. Wie kam es zur Bewerbung zur Zukunftsstadt 2030? Warum Lernende Stadt? (Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung)
- 1.2. Was ist die grundlegende Vision?
- 1.3. Was ist Zukunftsbildung und was nicht? Wie und warum kam es zu dieser begrifflichen Bestimmung? (Warum Lern- und Gestaltungskompetenzen, Lern- und Gestaltungsfreude, Lern- und Gestaltungsbedingungen?)
- 1.4. Was sind die Stärken und Schwächen der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation?
- 1.5. Wie geht das aGEnda21-Büro grundsätzlich mit gesellschaftlichen Dynamiken und Entwicklungen um? (Dynamik vs. Starrheit)
- 1.6. Welche Chancen und Risiken ergaben sich bisher in den ersten beiden Projektphasen der Zukunftsstadt?
- 1.7. Was hat sich im Laufe der zweiten zur dritten Phase hin verändert? (Prioritäten, Themen, Herausgefallenes etc.)
- 1.8. Optionale Frage: Wie wurde grundsätzlich mit unterschiedlichen Prozess-/Umsetzungsgeschwindigkeiten umgegangen? (Krisenmanagement); Implikationen (Unterschiedlichkeiten, Stolpersteine, Motivationen, Hemmnisse); Inwieweit betrifft dies die angestrebte Verzahnung/Verstetigung?

2. Ausblick: Fragestellungen, die vor allem die dritte Projektphase und die Zeit darüber hinaus betreffen

- 2.1. Welche Überraschungen könnten in der Umsetzungsphase auftreten?
- 2.2. Wie wird Innovation, Partizipation und Bildung über die Projektlaufzeit hinaus gefördert? (Verstetigung)
- 2.3. Wie können städtische Organisationsstrukturen und Wissenschaft mit der Praxis vor Ort besser verzahnt werden, wenn du hypothetisch angenommen, weiterhin in der Leitungsfunktion wärst? (Citizen Science und Bildungslandschaften)
- 2.4. Was ist für den Prozess der Umsetzung wichtig und welche möglichen Potentiale entstehen für die Zukunft? (Chancen und Risiken)
- 2.5. Inwieweit werden die umzusetzenden Bausteine des Gelsenkirchen des Jahres 2030 verändern/bereichern?

Kernbestandteil 3: Den Abschluss des Interviews bilden die biografischen Angaben des Interviewten³¹, die Danksagung sowie letztlich die Verabschiedung des Experten.

Da der Auswertungsschwerpunkt im zweiten Kernbestandteil (Rückblick und Ausblick) liegt, werden die Angaben aus dem 1. und 3. Kernbestandteil hier höchstens beiläufig eingeflochten, sofern sie zum übergeordneten erwarteten Erkenntnisgewinn des zweiten Kernbestandteiles beitragen können. Nachdem die Vorstellung, die Einführung in den und die Erläuterung des Leitfadens, sowie die Zusicherung der Freiwilligkeit durchgeführt wurde, folgt nun die Auswertung des Hauptschwerpunktes der Erhebung.

³¹ Die Erhebung der biografischen Angaben wurde an das Ende gestellt, da sie nicht allzu relevant für den Schwerpunkt der Erhebung (die Ausgangslage der „Zukunftsbildung“ aus Praxisperspektive) sind.

Auswertung des Fragekomplexes 1 – Rückblick auf die ersten beiden Projektphasen:

Bewerbung zur Zukunftsstadt und Lernende Stadt: So wird im Rahmen der Beantwortung der ersten Frage (Frage 1.1: „*Wie kam es zur Bewerbung zur Zukunftsstadt 2030? Warum Lernende Stadt? (Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung)*“) des Interviews unter anderem ausgeführt, dass der Rat der Stadt Gelsenkirchens bereits im Jahre 1997 im Rahmen eines Ratsbeschlusses die lokale Agenda einstimmig beschlossen hatte (wie auch die Dokumentenanalyse bestätigt), so wie sie im selben Jahre vom sogenannten Sondierungskreis Lokale Agenda 21 (siehe nachfolgenden Informationskasten zur Historie der Ratsbeschlüsse) formuliert worden war. Die Gründung des ausführenden aGEnda21-Büros fand schließlich im Jahre 1998 statt.

Welche Ratsbeschlüsse und Mitteilungsvorlagen sind für die lokale Agenda 21 im Rahmen der Bestandsaufnahme von wesentlicher Bedeutung?

Die Dokumentenanalyse der öffentlich zugänglichen Ratsbeschlüsse und -vorlagen fördert die Historie der lokalen Agenda 21 in Gelsenkirchen zutage. Die lokale Agenda 21 fußt dabei auf der globalen Agenda 21 der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro (vgl. Vereinte Nationen, 1992). Die wesentlichen Beschlüsse und Vorlagen der davon abgeleiteten lokalen Agenda in Gelsenkirchen werden nachfolgend chronologisch aufgeführt:

1. Beschluss der lokalen Agenda 21 als ganzheitliches Konzept nachhaltiger Entwicklung (ökologisch, ökonomisch, sozial), die vor allem entwicklungspolitische Probleme der Gegenwart adressiert (Ratsbeschluss vom 20.03.1997; Sitzungsdatum am 16.06.1998; Drucksachen-Nr. 98 0632 vom 29.05.1998)
2. Beschluss zur Weiterentwicklung von Klimaschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Leitbild der Stadt Gelsenkirchen im Sinne der UN-Dekade, sowie zur Bewerbung der Stadt als UN-Dekadenstadt (Ratsbeschluss vom 29.03.2007; Sitzungsdatum am 19.06.2008; Drucksachen-Nr. 04-09/5789, 04-09/5780, 04-09/5868 vom 19.06.2008)
3. Beitrag der „Lernenden Stadt“ Gelsenkirchen am Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030“ im Rahmen von „Forschung für nachhaltige Entwicklung“ (FONA) (Mitteilungsvorlage vom 21.10.2015; Sitzungsdatum am 12.11.2015; Drucksachen-Nr. 14-20/2207 vom 21.10.2015)
4. Beschluss zur Erklärung „2030-Agenda – Nachhaltigkeit auf kommunaler Ebene gestalten“, zur Vorbereitung von Maßnahmenbündeln im Bereich der nachhaltigen Entwicklung zur Beteiligung am Wettbewerb „Zukunftsstadt 2030“ und zur Armutsbekämpfung (Beschluss vom 10.11.2015; Sitzungsdatum am 26.11.2015; Drucksachen-Nr. 14-20/2309 vom 20.11.2015)
5. Beschluss zur Bewerbung um die Aufnahme in das Global Network of Learning Cities der UNESCO (Beschluss vom 06.04.2016; Sitzungsdaten am 12.05.2016 (Ausschuss für Bildung) und am 02.06.2016 (Rat der Stadt); Drucksachen-Nr. 14-20/2880 vom 06.04.2016)
6. Mitteilungsvorlage „Zukunftsstadt 2030: Vision 2030+ und Erklärung Lernende Stadt“ mit den Anlagen „Vision 2030+ Gelsenkirchen“, „Erklärung Lernende Stadt“ und „Wissenschaftliche Prozessreflexion“ zur Bewerbung an der zweiten Wettbewerbsphase „Zukunftsstadt 2030“ (Mitteilungsvorlage vom 08.06.2016; Sitzungsdatum am 23.06.2016 (Ausschuss für Bildung); Drucksachen-Nr. 14-20/3189 vom 08.06.2016)
7. Vorlage für die Sitzung des Verwaltungsvorstandes am 27.09.2016: Einrichtung einer geförderten und befristeten Personalstelle zur Koordination und Umsetzung entwicklungspolitischen Engagements in Kommunen

8. „Nachhaltiges Gelsenkirchen“: Antrag zur Entscheidung vom Stadtrat zur (erneuten) Bewerbung um den Deutschen Nachhaltigkeitspreis (Nominierung im Jahr 2016 wird als Erfolg und Grundlage hierfür beschrieben) (Antrag vom 16.02.2017)
9. Vorlage für die Sitzung des Verwaltungsvorstandes am 14.03.2017 zur Bewerbung um den Deutschen Nachhaltigkeitspreis 2017 (Vorlage vom 07.03.2017; Sitzungsdatum am 14.03.2017)
10. Mitteilungsvorlage zur Anfrage des UNESCO Learning City Awards (Mitteilungsvorlage vom 03.04.2017; Sitzungsdaten am 30.04.2017, am 15.05.2017 und am 18.05.2017)
11. Mitteilungsvorlage zur Bestätigung der erfolgreichen Bewerbung für die dritte Phase des Wettbewerbs Zukunftsstadt 2030+ (Mitteilungsvorlage vom 15.11.2018; Sitzungsdaten am 22.11.2018 und am 13.12.2018; Drucksachen-Nr. 14-20/6551)

Entwicklung der Agenda-Arbeit und deren Vision in Gelsenkirchen: Seitens des Umweltamtes der Stadt Gelsenkirchen und des Evangelischen Kirchenkreises wurde eine Zukunftswerkstatt initiiert und mit rund 100 Teilnehmenden im Jahre 2002 im Stadtteil Gelsenkirchen Gelsenkirchen-Hassel durchgeführt (vgl. Ziegeldorf, 2006). Im Rahmen einer Leitbilddebatte wurde darüber diskutiert, was denn – insbesondere auf nachhaltige Entwicklung bezogen – gemeinschaftlich gewünscht ist und was dafür notwendigerweise in einem realistischen Rahmen (transformativ) umgesetzt werden müsste. Das Referat für Umwelt habe dem gemeinschaftlich erarbeiteten Leitbild und den darin befindlichen Handlungspotentialen mit der Prämisse einer praxisorientierten, nicht-systematischen Herangehensweise angenommen. Die Stadtverwaltung und die evangelische Kirchengemeinde seien dabei die Träger dieser grundsätzlichen Arbeit. Es habe bei der Ausführung der entsprechenden Arbeiten – bzw. Umsetzung und Unterstützung nachhaltigkeitsbezogener Projekte mit den Themen und Bestandteilen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Partizipation“ – viel Freiheit und wenig Kontrolle gegeben, da das aGEnda21-Büro zwischenzeitlich eine städtische Stabstelle gewesen sei³².

Die zugrundeliegende Vision sei hier die projektorientierte zivilgesellschaftliche Aktivität³³ mit der Ermöglichung zur Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verbinden, so dass (zunächst singuläre) Projekte zu entsprechenden Strukturen führen sollten (Frage 1.2: „*Was ist die grundlegende Vision?*“).

Zum Begriff „Zukunftsbildung“: Der Begriff sei zu Beginn – also im rückblickend betrachteten ersten Entwicklungsschritt³⁴ (vgl. *Tabelle 3*) – verwandt worden, um das bestehende Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu erweitern (Frage 1.3: „*Was ist Zukunftsbildung und was nicht? Wie und warum kam es zu dieser begrifflichen Bestimmung? (Warum Lern- und Gestaltungskompetenzen, Lern- und Gestaltungsfreude, Lern- und Gestaltungsbedingungen?)*“). Die vor diesem Hintergrund abgeleiteten Projekte für Nachhaltigkeit sollten Strukturen erzeugen, um eine nachhaltige Bildung zu ermöglichen. Pädagogische Zentren, wie Community Center, die z.T. auch gewerkschaftlich engagiert sind und damit über entsprechende Reichweiten verfügen, Projektmanagement betreiben, seien för-

³² Das aGEnda21-Büro wurde erst im Übergang von der ersten zur zweiten Wettbewerbsphase Zukunftsstadt 2030 im Jahre 2016 zur Stabsstelle des Vorstandsbereiches 4 (Kultur, Bildung, Jugend, Sport und Integration). Von 2013 bis 2016 war das aGEnda21-Büro eine Stabsstelle des Referates außerschulische Bildung. Zur Gründung in den 1990er-Jahren war das aGEnda21-Büro als Team in einer Abteilung des Referates Umwelt (also einer ähnlichen Hierarchiestufe wie heutzutage) und als Stabstelle dem Vorstandsbereich 4 (Kultur, Bildung, Sport, Integration) zugeordnet.

³³ Projektorientierte zivilgesellschaftliche Aktivität meint hier unterschiedlichste Nachhaltigkeitsprojekte (mit begrenzter Laufzeit), die sich etablieren, dabei neue Strukturen erzeugen und sich verstetigen sollen.

³⁴ Insgesamt wird im Interview von fünf Entwicklungsschritten gesprochen, die im Rahmen einer vom Experten im Vorfeld erstellten und für das Interview bereitgelegten handschriftlichen *Tabelle 3*, (s.u.) verdeutlicht werden.

derlich, um nachhaltiges Handeln zu lernen. Die Vermittlung von BNE würde mithilfe von herausgearbeiteten Methoden und Inhalten für Städte ermöglicht werden, wobei dies ein politisch aufgeladenes Thema sei, was entsprechende Stakeholder benötige, da Nachhaltigkeit in der Parteien- und Verwaltungslandschaft (welche sich durch personelle Fluktuation geprägt sei) nicht gleichermaßen als relevant betrachtet würde und es sich um keine zwingende Aufgabe der Kommune handle. Die VHS Gelsenkirchen würde jedoch bereits BNE vermitteln. Hier sei die nicht unbedingt beantwortete Kernfrage, wie BNE überhaupt in die relevanten Strukturen hineingetragen werden könnte. Grundsätzlich, so konstatiert der Experte, sei die Stadt Gelsenkirchen mit ihrer Sozialraumorientierung im Rahmen der Bildungsoffensive (im Stadtteil) Hassel³⁵ und vor allem mithilfe des erwähnten dialogorientierten Instrumentes der Zukunftskonferenz, gut aufgestellt. Allerdings habe es immer wieder Momente der Unsicherheit bezüglich Kontrolle, Steuerung und Verantwortlichkeit von lokal verorteten nachhaltigkeitsbezogenen Projekten des aGEnda21-Büros gegeben, auch im Zusammenhang mit dem Wettbewerb Zukunftsstadt, da es sich immer um partizipative Prozesse handelt, die nicht vollends aus der Controlling-Sicht durchdekliniert werden können und auch von beteiligungsdynamischen Entwicklungen abhängen. Die beschriebene starke Wertschätzung der Arbeit des Büros habe jedoch stets mit kategorischer Unschärfe zu tun gehabt, obschon hier der Versuch unternommen worden sei, diese nach Möglichkeit abzuschwächen. Diese Unschärfe entstand auch daraus, so der Experte, dass sowohl die Bildungs- als auch die Umweltdimensionen behandelt wurden, was von mehreren administrativen Stellen der Stadt jeweils im Schwerpunkt (versäult) behandelt wird und damit ein komplexes Mehrebenenphänomen mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Rollen, Aufgaben, Informationen und Befugnissen darstellt (vgl. Wimmer, 2011).

Die Kernarbeit des ehemaligen aGEnda21-Büros fokussierte im Kontext BNE tendenziell eher außerschulische Bildung mit partizipatorischen Elementen, wie der Experte beschreibt. Hierbei sei dies ein flankierender Zweig zur formalen Bildung und seiner Pfadabhängigkeit. „Zukünfte“³⁶ würden zuträglicher mithilfe von gesteigerten Lern- und Gestaltungskompetenzen, sowie der Freude am Lernen generell im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung entwickelt. Berufliche (Weiter-)Entwicklung und Bildung sei dabei natürlich ein – auch vor dem Hintergrund der beschriebenen hohen Erwerbslosenquote Gelsenkirchens – positiver Nebeneffekt der Idee hinter dem Begriff der Zukunftsbildung, die auch bspw. den Terminus „Fachkompetenzen“ beinhaltet. Es gehe auch darum, mit Nichtberuflichkeit emanzipatorisch umgehen zu können und Partizipation – und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen – für alle Personen möglich zu machen. So sollen auch Fragen der Zukunft der Arbeit beantwortet werden können. Anschließend wird die „These“ aufgestellt, dass angeeignete (Fach-)Kompetenzen blieben, Wissen jedoch veralte; das konkrete Verhältnis dieser Entwicklung über den Lebensverlaufe sei jedoch nicht vollständig zu beschreiben³⁷. Normalerweise, so der Experte, seien die Vermittlung von Werten

³⁵ Die Bildungsoffensive Hassel macht es sich zum Ziel, das lokale Bildungsnetzwerk zu erweitern, den Aufbau eines stadtweiten Netzwerkes zur Förderung der Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen voranzubringen, die Zusammenarbeit mit politisch Verantwortlichen, lokaler Ökonomie, freien und öffentlichen Träger*innen der formellen und informellen Kinder- und Jugendbildung im Stadtteil und engagierten Bürger*innen zu intensivieren. So soll zudem die Entwicklung und Umsetzung einer integrierten Bildungsstrategie zur Verbesserung der Bildungschancen und sozialen Lagen von Kindern und Jugendlichen in Hassel beitragen. Weitere Informationen zur Bildungsoffensive im Stadtteil Hassel können unter der eigenen Homepage abgerufen werden (www.bildungsoffensive-hassel.de).

³⁶ Vgl. Erläuterung in Kapitel 3.2. Im Interview wurde es versäumt, den Experten zu seiner Deutung von „Zukünften“ zu befragen.

³⁷ Diese „These“ wird argumentativ nicht unterfüttert, sondern wird im Interviewverlauf als vermeintlich gemeinhin bekannter Fakt vorgetragen.

und Haltung Aufgabe der Erziehung und damit getrennt vom Bildungsverständnis in Deutschland, Bildung für nachhaltige Entwicklung löse diese Trennung ein wenig auf. Der Begriff der Erziehung³⁸ wird allerdings auch kritisch betrachtet; hier wird zugleich eine Brücke zur Global Citizenship Education geschlagen³⁹.

Umgang mit gesellschaftlichen Dynamiken und Entwicklungen: Grundsätzlich seien jedoch die übergeordneten (partei-)politischen Entwicklungen (Wahlergebnisse, etwaige Machtwechsel und inhaltliche Ausrichtungen der gewählten Parteien und ihrer Volksvertreter*innen) und die damit politisch transportierten Inhalte wegbereitend für die Arbeit des aGEnda21-Büros und damit durchaus auch ein mögliches Wagnis in der Zukunft (Frage 1.5: „Wie geht das aGEnda21-Büro grundsätzlich mit gesellschaftlichen Dynamiken und Entwicklungen um? (Dynamik vs. Starrheit)“). BNE sei mittlerweile in den Lehrplangentwicklungen angekommen und innerhalb Gelsenkirchens in einigen Schulen implementiert. Die Herausbildung außerschulischer Kompetenzen und Wissensbestände sowie die Nutzung non-formaler Lernorte wirkten durch Lernen mithilfe von Partizipation und wechselseitiger Bezugnahme aufeinander. Im Fokus stünde die Verzahnung dieser Herausbildung mit formalen Bildungsträgern, damit Teilhabe auch in der Schule eine größere Bedeutung bekomme. Außerschulische Bildung würde hier breiter als üblich verstanden, da die Sozialraumorientierung und lokale Verortung eine höhere Relevanz habe. So sei der Sozialraum systematisch zu nutzen und Schulen stärker in den lokalen öffentlichen (Handlungs-)Raum hinein zu öffnen.

Im weiteren Gesprächsverlauf wird relativ stark auf die Fragen 1.4 („Was sind die Stärken und Schwächen der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation?“) und 1.6 („Welche Chancen und Risiken ergaben sich bisher in den ersten beiden Projektphasen der Zukunftsstadt?“) eingegangen. Die knapp dargestellten Auswertungen zu Frage 1.4 finden sich in der nachfolgenden *Tabelle 1*.

Auswertung der im Interview genannten Stärken und Schwächen der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation („Zukunftsbildung“)

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> • bestehende Akteursgruppen • gute Abgrenzbarkeit • vielfältige Multiplikatoren vorhanden • großes Vertrauen innerhalb der Zivilgesellschaft • starke Partizipationsbereitschaft vor Ort • Vision der Agenda 21 selbst • Förderung nachhaltiger Entwicklungen vor Ort 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten bei der Imagebildung des aGEnda21-Büros und „Sichtbarkeit“ der Arbeit • Imageprobleme Gelsenkirchens – häufig in vielerlei Hinsicht in der öffentlichen Wahrnehmung als „Schlusslicht“ betrachtet, bspw. durch hohe Arbeitslosenquoten und Verschuldung der Stadt

³⁸ Im Rahmen des Gespräches wird der Begriff der „Erziehung“ vom Experten eher negativ konnotiert. Der Begriff meint grundsätzlich den Prozess und das Resultat (zielgerichteter) pädagogischer Einflussnahme auf Entwicklung und Verhalten mithilfe von Lehrpersonen, um ein (zumeist) klar definiertes Lernziel zu erreichen, wobei Macht und Autorität immer mitwirkende Faktoren im Rahmen von Handlungsbefähigung bleiben, wie auch Audehm (2019) beschreibt.

³⁹ Erziehung wird im Interview mit Citizenship Education in Zusammenhang gebracht, da dieser Begriff (wie beschrieben) sowohl Bildung als auch Erziehung zu einer Haltung meint, die dazu beitragen soll, anhand planetarer Grenzen zu handeln, sich diesen bewusst zu werden und entsprechende Lösungsansätze erarbeiten zu können. Dabei existiert kein so deutlich formuliertes Lernziel wie dies etwa in formalen Lehrplänen enthalten ist.

	<ul style="list-style-type: none"> • BNE und „Zukunftsbildung“ passen nur bedingt zum Bildungsverständnis des Referates Bildung • Relevanz und Wirkungen der Arbeit des aGEnda21-Büros wenig „sichtbar“ und teils von außen als nicht zeitgemäß betrachtet
--	--

Tabelle 1: Stärken und Schwächen der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation („Zukunftsbildung“) aus Sicht des befragten Experten

Weiter wird auf mögliche Chancen und Risiken der Zukunftsstadt Gelsenkirchen eingegangen, welche zwar insgesamt nicht so zahlreich ausfallen wie die Beschreibung der Stärken und Schwächen, jedoch zusätzlich um einen Ausblick ergänzt werden. Diese Aspekte wurden in *Tabelle 2* aufbereitet.

Auswertung der im Interview genannten Chancen und Risiken der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation; Ausblick auf die Implementierung von „Zukunftsbildung“

Chancen	Risiken
<ul style="list-style-type: none"> • Rückenwind innerhalb der Zivilgesellschaft (Beispiel: Fridays-for-Future) • vorhandenes, stabiles Akteursnetzwerk • Wissenschaft wirkt mit • lokale Ökonomie wirkt mit (Gemeinsame Gelsenkirchener Erklärung) • Postwachstumsströmungen in der Stadt • Synergieeffekte zwischen Haupt- und Ehrenamt vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzept „Zukunftsbildung“ könnte bisher noch nicht präzise genug sein; daher möglich, dass Wesentliches noch fehlt, oder falsch miteinander verbunden betrachtet wird • Überforderung der Bürgerschaft durch die Komplexität des Bildungskonzeptes möglich
Ausblick, bzw. Wünsche an und Ziele zur Implementierung von „Zukunftsbildung“	
<p><u>Aussagen Makro-Ebene (Deutschland, Europa, Weltgemeinschaft):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Komplexität von BNE in Breite und Tiefe würde kontinuierlich zunehmen. • Kommunikation und Didaktik bzgl. BNE entwickelt sich weiter. <p><u>Transitorische Übergänge zwischen Meso-Ebene und Makro-Ebene:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Suffizienzbestrebungen⁴⁰ würden weltweit an Bedeutung gewinnen; die Arbeit des aGEnda21-Büros falle so vermehrt auch auf künftig fruchtbaren Boden. • Strukturen, die (auch) mithilfe der zukunftsgerichteten Arbeit des Zukunftsstadt Büros transformiert werden, können darin verortetes Verhalten hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung positiv beeinflussen. 	

⁴⁰ Zum besseren Verständnis sei hier angemerkt, dass man im Allgemeinen unter Suffizienz wirtschaftliches Handeln versteht, welches bei möglichst geringem Ressourceneinsatz eine Reduktion von Verbräuchen und Emissionen vorsieht, um nachhaltiges (maßvolles) Wirtschaften zu erreichen (vgl. Christ und Lage, 2020; Profijt, 2019; Sachs, 1993). Damit ist nicht zum Ausdruck gebracht, dass der Befragte möglicherweise ein sehr spezifisches bzw. anderes Verständnis vom Begriff hat. Dies wurde im Interview nicht eindeutig behandelt.

- Die Partizipationskultur in Gelsenkirchen erzeugt eine bundesweite Wahrnehmung.
- Gelsenkirchen erfüllt eine Vorbildfunktion durch kontinuierlichen Transfer und Austausch auf Bundes-, Landes- und/oder kommunaler Ebene
- Das Konzept „Zukunftsbildung“ erfährt eine bundesweite Wahrnehmung.
- MINT⁴¹-Vermittlungsmethoden und -angebote aus Gelsenkirchen könnten übertragen werden.

Aussagen auf Mikro-Ebene (hier Stadt Gelsenkirchen, Stadtgesellschaft, Quartiere):

- Kompromiss- und Verzichtbereitschaft, sowie das Aushalten von Widersprüchlichkeiten in Debatten, sollen weiter verfestigt werden, damit Partizipation besser gelingen kann.
- Bildung wird konkret in der Stadt Gelsenkirchen verbessert.
- Die Bearbeitung von Zukunftsfragen erfolgt künftig systematisierter innerhalb Gelsenkirchens.

Tabelle 2: Ausblick, Chancen und Risiken der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation („Zukunftsbildung“) aus Sicht des befragten Experten.

Veränderungsprozesse von der zweiten zur dritten Wettbewerbsphase: Die Frage 1.7 („Was hat sich im Laufe der zweiten zur dritten Phase hin verändert? (Prioritäten, Themen, Herausgefallenes, etc.)“) wird damit beantwortet, dass die Akteursinteressen Prioritäten und Themen definierten und dass ein geplanter Baustein zu kostspielig in seiner Umsetzung gewesen und damit herausgefallen sei. Zudem wird im weiteren Verlaufe ausgeführt, dass eine Plattform Wissenschaft⁴² eine positive Überraschung für die Arbeit am Thema „Zukunftsbildung“ sein könnte. Bezüglich Citizen Science sei eine solche Plattform zur Förderung ein unterstützender Faktor zur Etablierung einer Landschaft und gemeinsamen Verständnisses innerhalb Gelsenkirchens.

Sie unterstütze eine stärkere Kooperation zwischen Theorie- und Praxisakteuren, wie das Kolleg 21⁴³ bereits unterstreiche. Im Hinblick auf Verstetigung sei es wesentlich, auf geringe Folgekosten zu achten und sinnvolle (Teil-)Prozesse abzuschließen, diese in irgendeiner Form sichtbar zu machen und die Pflege und Weiterentwicklung von gemeinsamen Wissensbeständen voranzubringen.

⁴¹ „MINT“ ist die Abkürzung der Unterrichts- und Studienfächer und Berufe, die sich auf die Schwerpunkte Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik fixieren und Karriereförderung zum Ziel haben (vgl. BMBF, 2013).

⁴² Mit der „Plattform Wissenschaft“ ist der Baustein „Wissenschaftsplattform“ des Reallabores „Stadtgesellschaft und Wissenschaft“ gemeint. Es handelt sich dabei um eine angedachte Onlineplattform, die Wissenschaft und Stadtgesellschaft in Projekten mit dem Konzept der Citizen Science zusammenführen soll. Die beteiligten Akteure des offenen Beteiligungsprozesses aus Stadtgesellschaft, Verwaltung, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft arbeiten kooperativ, treten in den gemeinsamen Dialog und sollen sich über Workshops und Konferenzen miteinander vernetzen (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018e).

⁴³ Das „Kolleg21“ ist ein Baustein des Reallabores „Stadtgesellschaft und Wissenschaft“. Er richtet dabei sein Augenmerk auf die Qualifizierung junger Menschen, die sich in der transitorischen Phase zwischen Studium und Beruf befinden. Dabei soll praktische Bildungsarbeit, Mentoring und die Erschließung von Netzwerken für eine praxisorientierte Zusatzausbildung (Projektmanagement im Bereich BNE) durchgeführt werden und um ein Transfer-Modul (im Rahmen von Lehrveranstaltungen, Praxisseminaren und Forschungsprojekten) ergänzt werden. Dabei sollen zudem Gelingensbedingungen und Stolpersteine eruiert werden (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018e).

Mithilfe des geführten Interviews wird deutlich, welchen Weg die Agenda21-Arbeit mit dem BNE-Begriff und der angeknüpften „Zukunftsbildung“⁴⁴ gegangen ist. Nachfolgend werden die handschriftlichen Beigaben des Experten dargestellt (Tabelle 3). Hier ist neben der bereits erwähnten Heuristik der fünf Entwicklungsstufen auch eine erweiterte Abbildung zur „Zukunftsbildung“ zu finden.

Rekonstruktiv erarbeitete Beigabe des Experten zu den im Interview beschriebenen Entwicklungsstufen der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation („Zukunftsbildung“)

Entwicklungsstufe	Inhalt	Fragestellung
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung für Nachhaltigkeit für Kinder (Kita-Check, Umweltsponsorenlauf) • Bildung für Nachhaltigkeit für Erwachsene (Partizipation, learning-by-doing) 	Welche Erkenntnisse bringt die Zukunftskonferenz bezüglich der politischen und gesellschaftlichen partizipativen Potentiale der Bildung für Nachhaltigkeit für Kinder auf der einen und für Erwachsene auf der anderen Seite?
2.	<ul style="list-style-type: none"> • UN-Dekade: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) • BNE für Kinder (Kita-Check, Umweltsponsorenlauf) • BNE für Erwachsene (Partizipation, learning-by-doing) 	Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext Kinder und Erwachsene? Welche weiteren Bereiche (Umwelterziehung, Verbrauchererziehung, kulturelle Bildung) sollten für eine gelingende Vermittlung von BNE konsultiert werden?
3.	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung des Begriffes der „Zukunftsbildung“ mit den Inhalten der BNE und inklusiver Bildung 	Wie kann die „Anschlussfähigkeit“ des Begriffes gewährleistet werden? Inwieweit nützt BNE auch der „Gesamtbildung“? Wie kann der Begriff fachlich adäquat durchdrungen werden?
4.	<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung und Weiterentwicklung des Begriffes der „Zukunftsbildung“ und Ergänzung um die Dimensionen „Gestaltungskompetenzen“ und „Lernkompetenzen“ 	/

⁴⁴ In Kapitel 4.1 wird dann der Entwicklungsweg des Begriffes „Zukunftsbildung“ näher anhand der durchgeführten Dokumentenanalyse erörtert.

<p>5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung des Begriffes der „Zukunftsbildung“ und Erweiterung um die Dimensionen „Fachkompetenzen“, „Werte“, „Haltungen“ und „Selbstwirksamkeit • Verhältnismäßigkeiten von Wissens- und Kompetenzbegriffen nicht eindeutig 	<p>/</p>
-----------	--	----------

Tabelle 3: „Entwicklungsstufen“ der „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten (Originalfassung ursprünglich handschriftlich)

Wie hier deutlich wird, ist die Ausgestaltung und konkrete Definition des Begriffes und sein Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in seiner Genese mehrschrittig zu betrachten und in den letzten beiden Stufen nicht mit dazugehörigen Fragen (seitens des Experten) belegt. Da diese Entwicklungsstufen im Gesprächsverlauf weder durchgängig noch einheitlich zeitlich eingeordnet werden, wird angenommen, dass die folgende Abbildung der Logik des Experten im Gespräch entsprungen ist; jedenfalls stimmt sie nicht mit den von ihm handschriftlich skizzierten „Phasen“ überein.

Hier, auf der nächsten Seite, die grafische Übersetzung der konzeptionellen Ideen des Befragten⁴⁵.

⁴⁵ In Kapitel 4.1. wird diese grafische Aufbereitung (vgl. Abb. 2) als Grundlage für einen Erweiterungsversuch erhoben, welcher mithilfe der Addition verbal geäußelter zusätzlicher Aspekte darauf abzielt, die hier dargestellte (unkommentierte und unbearbeitete) Grafik an späterer Stelle zu ergänzen bzw. konkreter in ihren einzelnen (Teil-)Bestandteilen zu erläutern.

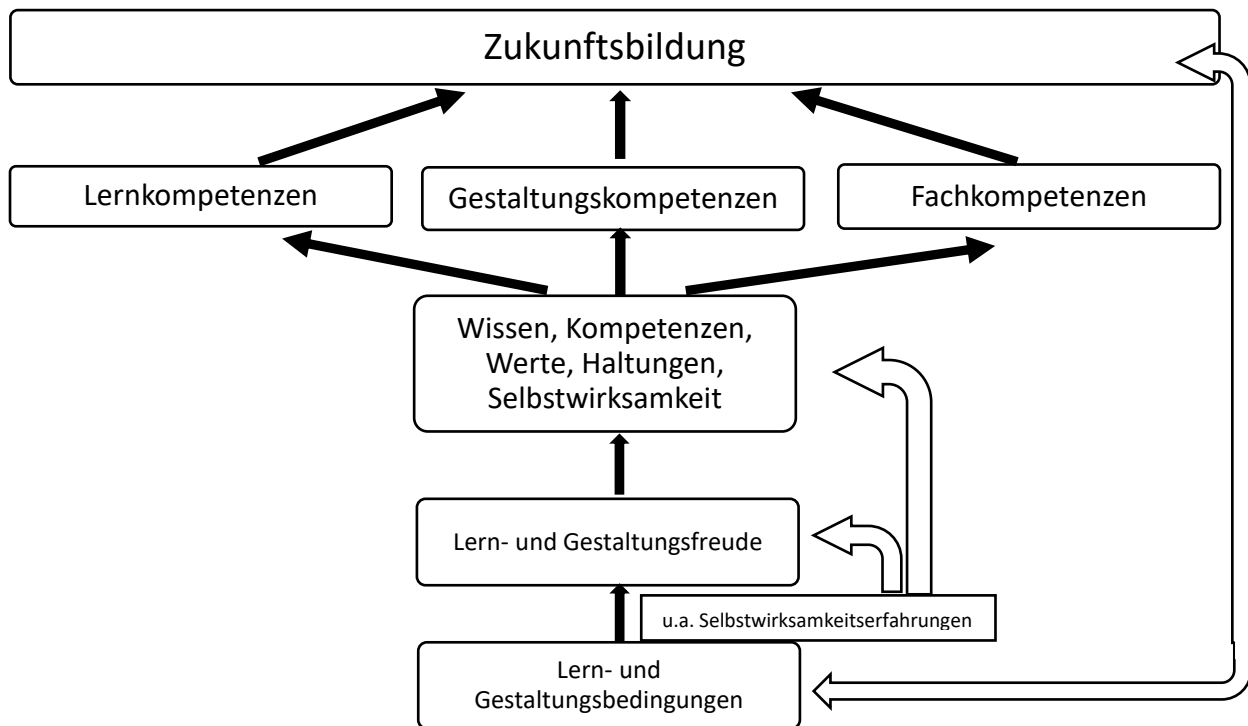


Abbildung 2: „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten (Originalfassung ursprünglich handschriftlich)

Wie *Abbildung 2* zeigt, stellt der Experte den Zukunftsbildungsbegriff als relativ voraussetzungsvollen Prozess dar. So impliziert die Darstellung, dass „Lern- und Gestaltungsbedingungen“ die ersten Grundvoraussetzungen und damit eine strukturierende und strukturierte Bedingung der „Zukunftsbildung“ darstellen. In diesem Rahmen könne Lern- und Gestaltungsfreude bereits vorhanden sein oder geschaffen werden, sowie „Selbstwirksamkeitserfahrungen“⁴⁶ gesammelt werden. Dieses ‚Dreigestirn‘, welches auf der ersten Grundvoraussetzung („Lern- und Gestaltungsbedingungen“) basiert, fließt laut der Abbildung in „Wissen, Kompetenzen, Werte, Haltungen, Selbstwirksamkeit“⁴⁷ ein. Weiter impliziert die grafische Darstellung, dass auf dieser Basis Lern-, Gestaltungs- und Fachkompetenzen generiert werden. Diese drei Kompetenzformen⁴⁸ würden – ebenso wie „u.a. Selbstwirksamkeitserfahrungen“ – in die „Zukunftsbildung“ einfließen, welche wiederum Einfluss auf die grundlegenden hier gezeigten Bedingungen ausübe.

Vor diesem konzeptionellen (lokalen) Hintergrund werden im Weiteren die beiden betreffenden Forschungssäulen bzw. Reallabore beschrieben, um darauffolgend genauer auf die unter den Forschungssäulen subsummierten zu beforschenden Bausteine bzw. Reallaborexperimente konkret einzugehen

⁴⁶ Dabei wird Reziprozität zwischen „Zukunftsbildung“ und Selbstwirksamkeitserfahrungen hergestellt, was wiederum darauf schließen lässt, dass hier auch Global Citizenship Education, also (auch) die Ausrichtung auf das Individuum in seiner Gesamtheit im Rahmen des nachhaltigen Handelns anhand der planetaren Grenzen gemeint wird. Ob hier ein struktureller Einfluss auf die Lern- und Gestaltungsbedingungen erzeugt werden kann, lässt sich nicht entnehmen.

⁴⁷ Ob bei der (doppelten) Verwendung hier im Kontrast zur „Selbstwirksamkeitserfahrung“, „Selbstwirksamkeitserwartungen“ gemeint sind, lässt sich der *Abbildung 2* nicht entnehmen.

⁴⁸ Aus welchem Grunde der grundsätzliche Begriff der „Kompetenzen“ bereits in der darunterliegenden Ebene auftaucht, wird nicht deutlich.

(Kapitel 5). Zunächst sei jedoch ein Zwischenfazit gezogen und im Anschluss daran auf das Zukunftsbildungskonzept systematischer eingegangen (Kapitel 4).

3.4 Zwischenresümee zur Ausgangslage

Wie sich anhand der Dokumentenanalyse und Auswertung des Expertengesprächs zeigt, hat die Entwicklung des Zukunftsbildungsbegriffes bereits einige (interne) Etappen seit der ersten Verwendung und Publikation in Gelsenkirchen durchlaufen. Dabei wurden die einzelnen (Ober-)Begriffe (insbesondere bezogen auf Kompetenzen, Wissen und Bildung) grundsätzlich relativ wenig mit Inhalten gefüllt, sondern zumeist als vermeintlich selbsterklärende „Kofferbegriffe“ benannt. Dies mag u.a. daran liegen, dass die meisten verwandten Begriffe auf den ersten Blick direkt einleuchten. Was jedoch konkret bspw. hinter den Termini „Selbstwirksamkeit“, „Haltungen“, „Gestaltungskompetenzen“, oder „Werte“ steckt, sind (teils) hochkomplexe Sachverhalte und Inhalte, die für sich genommen bereits different sind, aber in der Kombination nochmals deutlich an Komplexität gewinnen. Dieses wird bspw. in der zuletzt vorgestellten *Abbildung 2* (Kapitel 3.3) besonders gut sichtbar.

Sowohl die Gelsenkirchener Vision (Kapitel 3.1) als auch die Erklärung (Kapitel 3.2) behandeln und thematisieren „Zukunftsbildung“ als einen holistischen Begriff, der sehr viele Inhalte meinen will und dabei möglicherweise Gefahr läuft, zu (müßigen) Begriffsdiskussionen zu führen. Auf der anderen Seite können gerade vage gehaltene Begriffe dazu beitragen, dass sich jedes mit einem solchen Konzept in Kontakt gebrachte Individuum/Kollektiv durch mindestens einen (Teil-)Bestandteil persönlich angesprochen fühlen und daher bereit sein könnte, aus eigener Motivation heraus „Zukunftsbildung“ thematisch zu besetzen und den praktischen Nutzen herausdestillieren zu wollen. Die Vermittlung eines Konzepts, das auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aufbaut und Individuen wie sozialen Gruppen mittels Partizipation (Eigen-)Verantwortung überträgt, ist mindestens eine Herausforderung. Auf der anderen Seite ist es für die Personen oder Akteure, die mit „Zukunftsbildung“ arbeiten, vielleicht irrelevant, die einzelnen Teilbestandteile in ihrer Gänze zu erfassen, um ein Verständnis oder ein Gefühl für den grundsätzlich damit gehegten Gedanken zu erlangen.

Die Gelsenkirchener Vision der „Lernenden Stadt“ Gelsenkirchen (Kapitel 3.1) thematisiert „Zukunftsbildung“ als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die das individuelle, das institutionelle und stadtgesellschaftliche Handeln innerhalb der rahmenden Bedingungen in den Blick nimmt und bedarfsnah, experimentell und partizipativ modifizieren bzw. transformieren möchte – hier insbesondere bezogen auf das Bildungsverständnis von BNE, vor allem in Kontexten gemeinsamen Lehrens und Lernens, non-formalen und informellen Lehr-/Lernkonstellationen.

Diese Sicht findet sich ebenfalls in der Gelsenkirchener Erklärung (Kapitel 3.2) wieder, hier jedoch mit dem Schwerpunkt der Ansprache an Bildungsinstitutionen, einschließlich der Träger von formaler, erwerbsarbeitsbezogener Bildung. Vor dem Hintergrund, dass die Erklärung keine Verpflichtungen im eigentlichen Sinne enthält⁴⁹, könnte man unterstellen, dass es für die entsprechenden Unterzeichner*innen wenig Gründe gibt, die Erklärung nicht zu unterzeichnen, zumal vermutlich die wenigsten Bestandteile für die betreffenden Akteursgruppen in irgendeiner Weise negativ oder hinderlich sind für einen stadtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess⁵⁰.

⁴⁹ Ein Grund hierfür könnte sein, dass eine möglichst hohe Niedrigschwelligkeit erreicht werden sollte, damit sich möglichst viele potentielle Unterzeichner*innen finden ließen.

⁵⁰ Ob es mit den Mitteln der Vision und Erklärung wirklich zu einem gesamtgesellschaftlichen bzw. zu einem gesamtstädtischen Entwicklungs- bzw. Transformationsprozess kommt bzw. ein solcher großflächig angestoßen wird, sei zunächst noch infrage gestellt, erscheinen die einzelnen Bestandteile von „Zukunftsbildung“ doch relativ komplex (vgl. Kapitel 4).

Darüber hinaus wurden allerdings durch das Experteninterview (Kapitel 3.3) einige Aspekte deutlich. Die Ausführungen zur Historie und den wesentlichen Meilensteinen der Arbeit des Betreffenden (angereichert mithilfe von Ratsbeschlüssen und Mitteilungsvorlagen) erzeugen ein detailliertes Bild zur Genese und den Grundlagen des Zukunftsbegriffes in Gelsenkirchen. Vor dem Hintergrund, dass das im Interview vorgestellte Konzept eine in diesem Rahmen wichtige Gelsenkirchener Quelle darstellt, und damit die Grundlage zur theoretischen Anreicherung⁵¹ in Kapitel 4.2 ist, wird diese hier etwas ausführlicher resümiert.

Die Inklusion bzw. Erweiterung des Begriffes lässt sich anhand der *Tabelle 3* zumindest chronologisch gut nachvollziehen; woher die „neuen“ Begriffe jeweils kommen und was sie konkret im Zusammenhang bedeuten, wird nicht detailliert ausgeführt, wodurch der Eindruck entsteht, dass im Zeitverlauf weitere populäre „buzzwords“, die sich in den Begriff inkludieren lassen, hinzugefügt worden sind. Ob es sich dabei um eine Präzisierung des Begriffes oder eher um das (nicht-intendierte) Gegenteil handelt, sei zunächst dahingestellt und wird sich im Projektverlauf zeigen müssen.

Dialogorientierte Instrumente zur Schaffung politischer und gesellschaftlicher Partizipation sowie zur Förderung verschiedenster Kompetenzen und sozialer Innovationen, (wie etwa die vom Experten beschriebene Zukunftskonferenz, die hier als Auftakt für die „Zukunftsbildung“ betrachtet werden kann) können transitorische und transformative Effekte erzeugen, die innerhalb des jeweils betrachteten Sozialraums zu einer Stärkung der Partizipationsbereitschaft und des kooperativen Moments führen. Hierdurch können auch Prozesse angestoßen werden, die eine (Bildung für) nachhaltige Entwicklung und Selbstwirksamkeitserfahrungen bzw. Empowermentprozesse begünstigen, sodass gemeinsam erarbeitete Erkenntnisse allen Beteiligten dienen können (vgl. Bergold & Thomas, 2010, 2012; Blühdorn, 2013; Boer, 2014; Böhnke, 2011; Bormann & Gregersen, 2007; Brocchi, 2019; Brückner, 2015; Burow, 2008; Gabriel & Völkl, 2008; Gamberini, 2020; Kollwe, 2015). Aus welchem Grund die Aufteilung in fünf Entwicklungsschritte (vgl. *Tabelle 3*) gewählt wurde, lässt sich im Vergleich mit den im nachfolgenden Kapitel 4 dargestellten drei Entwicklungsschritten nur bedingt nachvollziehen. Im Kern wird hier deutlich, dass es nach wie vor fraglich ist, wie BNE und „Zukunftsbildung“ überhaupt über Bildungsträger jeder Art adäquat transportiert werden könnten, damit dem Anspruch entsprochen werden kann, diese Begriffe als übergeordnete Leitschnur zu verstehen. Im Kontext dessen, dass sich der Kern der Erhebung auf die Fragen 1.4 („Was sind die Stärken und Schwächen der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich BNE und Partizipation?“) und 1.6 („Welche Chancen und Risiken ergaben sich bisher in den ersten beiden Projektphasen der Zukunftsstadt?“) fixieren lässt, sei darauf noch explizit eingegangen. Zunächst werden die genannten Stärken und Schwächen hinsichtlich BNE und Partizipation („Zukunftsbildung“) resümiert (vgl. *Tabelle 1*).

Werden die wesentlichen genannten Stärken (vgl. *Tabelle 1*) zusammengefasst, so wird deutlich, dass vor allem die strukturelle Verankerung der BNE- bzw. Zukunftsbildungsarbeit in Gelsenkirchen über einige positive Aspekte aus Sicht des Experten verfügt. Bedingt sei dies v.a. durch die beteiligten starken Akteursgruppen, Multiplikatoren, einer guten Arbeitsteilung, einer ausgeprägten Partizipationsbereitschaft, einer handlungsleitenden Vision zur Förderung nachhaltiger Entwicklung und einem großen zivilgesellschaftlichen Vertrauen. Gerade in solcher Verankerung lägen jedoch auch Schwächen verborgen – hier wird vor allem das ambivalente Spannungsverhältnis zwischen ideeller Klarheit (bezogen auf die anzusprechenden Akteursgruppen und Abgrenzbarkeit des Zukunftsbegriffes)

⁵¹ Dieser dort dargestellte theoretische Unterbau des Zukunftsbegriffes gründet dabei auf der Darstellung in *Abbildung 2*, die am Ende des Kapitels 4.1 mit den mündlich im Interviewverlauf genannten Aspekte konfrontiert werden.

und der Sichtbarkeit von Relevanz und Wirkung von BNE in der Stadtgesellschaft. Diese Sichtbarkeit von BNE bzw. „Zukunftsbildung“ und ihrer Wirkung, kann im Rahmen der in der dritten Projektphase nun anstehenden Reallaborexperimente und mithilfe der Aktivitäten des Zukunftsstadtbüros im Prozessverlauf mindestens erhöht werden, zumal das Büro direkt dem Referat Bildung in der Stadtverwaltung unterstellt ist.

Der Ausblick des Experten auf die Zukunft des hier verwandten Bildungsbegriffes – und damit auch auf die dritte Phase Zukunftsstadt (und darüber hinaus) – umfasst Chancen, Risiken, Wünsche und Ziele zur Implementierung des Begriffes.

Die Chancen sieht der Experte vor allem in Synergieeffekten zu zivilgesellschaftlichen Entwicklungen und Bewegungen (bspw. Fridays-for-Future, verschiedene Postwachstumsbewegungen in der Stadtgesellschaft), sowie zu (bereits vorhandenen) sozialen Netzwerken, die sich aus Zivilgesellschaft, lokalen Akteursgruppen aus Ökonomie und engagierter Bürgerschaft multiperspektivisch zusammensetzen. Dem entgegen könnte das Konzept „Zukunftsbildung“ überfordernd wirken und noch nicht präzise genug sein, wie der Experte beschreibt. Hier wird der Bezug zu gesellschaftlichen Dynamiken und damit unterschiedlichsten Mehrebenenphänomenen deutlich.

Um die Ziele zur (weiteren) Präzisierung und Implementierung von „Zukunftsbildung“ letztlich zu erreichen, beschreibt er ein differenziertes Bild, das unterschiedliche Betrachtungswinkel enthält. So sei es wesentlich, dass gelingende Partizipation einerseits grundsätzlich Kompromiss- und Verzichtbereitschaft aller relevanten Akteure der Stadtgesellschaft erfordere; dies bedeute auch das grundsätzliche Aushalten von Ambivalenzen in diversen Debatten. Zudem wird der Wunsch geäußert, dass sich mithilfe der „Zukunftsbildung“ die gesamte Bildungsarbeit in Gelsenkirchen insgesamt verbessere, sodass auch die Bearbeitung von Zukunftsfragen künftig systematisierter als bisher geschehen könne.

Transitorische Übergänge zwischen verschiedenen Ebenen werden ebenfalls beschrieben. Überhaupt sei das Zukunftsstadt Büro mit transformativer Arbeit betraut; damit werde die nachhaltige Entwicklung und die lokale Partizipationskultur positiv beeinflusst (auch über Gelsenkirchen hinaus). Einher gehe damit eine landes- und bundesweite Wahrnehmung bzw. Vorbildfunktion der „Zukunftsbildung“. Die globale Meta-Ebene von BNE wird ebenfalls betrachtet. Insgesamt steige die Komplexität in Breite und Tiefe auf allen gesellschaftlichen Ebenen für BNE an, womit auch kontinuierlich neue Herausforderungen und Aufgaben für „Zukunftsbildung“ geschaffen werden. Vor diesem Hintergrund, dass sich die Darstellung des Experten grundsätzlich den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zuordnen lässt, kann also davon ausgegangen werden, dass die hier zutage getretene Betrachtungsweise des Befragten der der Bildung für nachhaltige Entwicklung wie auch der Global Citizenship Education unterliegt.

Der Anstieg der strukturell auf allen gesellschaftlichen Ebenen zunehmenden Komplexität und des dynamischen gesellschaftlichen Gefüges von Wechsel-, Neben-, Folgewirkungen wird bezüglich einer (wünschenswerten) Zukunft im Vorfeld keinesfalls (vollständig) ergründet werden können. Für alle Zukunftsvisionen und -entwürfe gilt, bei aller Planung, dass stets ein Restrisiko bestehen bleibt, oder grundsätzlich Unerwartetes (z.B. Katastrophen, Pandemien, Unruhen, Krieg etc.) eintreffen kann (vgl. Adloff & Neckel, 2019; Fehr & Hornberg, 2018; Kroiß, 2020; Loske, 2015; Textor, 2018).

Allerdings werden Dimensionen der Unvorhersehbarkeit einer singulären Zukunft im Interview wenig behandelt, so finden sich hier zwar Visionen, die mit dem Begriff verbunden sind, jedoch keine Explikation von möglichen Utopien, Dystopien, Unsicherheiten oder Risiken. Dabei thematisieren z.B. die

Global Citizenship Education und die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie sowie Suffizienzpolitiken ebensolche Aspekte und fordern grundsätzlich konstruktiven und vorsichtigen Umgang mit Zukunftsprognosen hinsichtlich der möglichen gesellschaftlichen Entwicklung, nicht zuletzt auch wegen der aktuell eher zu konstatierenden Verschärfung sozialer Ungleichheiten verschiedener (benachteiligter) sozialer Milieus (vgl. Cerami, 2015; Christ & Lage, 2020; Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode, 1998; Die Bundesregierung, 2016, 2018; Grobbauer, 2019; Klemm, 2019; Künemund & Schroeter, 2008; Mumm, 2016; Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2004).

4 Entwicklung des Konzepts Zukunftsbildung

Wie angekündigt, widmet sich dieses Kapitel jetzt dem Kernanliegen des Forschungsbereiches „Zukunftsbildung“. So wurde bereits in Kapitel 3 („Ausgangslage“) deutlich, dass der Begriff auf der Grundlage von Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Gelsenkirchen aufgegriffen und weiter inhaltlich gefüllt werden soll. Auf Grundlage der Dokumentenanalyse und des Experteninterviews, wird in diesem Kapitel zunächst die bisherige Entwicklung des „Gelsenkirchener“ Begriffsverständnisses von „Zukunftsbildung“ herausgearbeitet (Kapitel 4.1). Vor dem Hintergrund einer Literaturrecherche findet daraufhin eine anschlussuchende theoretische Weiterentwicklung des Konzepts statt. Hierin fließen auch eigene Überlegungen ein, die alle relevanten (Ober-)Themen des Konzeptes „Zukunftsbildung“ betreffen (Kapitel 4.2). Zuletzt folgt ein kurzes Zwischenresümee, das den aktuellen – heuristischen – Stand des Konzeptes zusammenfasst und inhaltlich einordnet.

4.1 Genese – Wettbewerbsphase 1 und 2

Wie oben dargelegt, konnte die Ausgangslage des Begriffs „Zukunftsbildung“ auf Basis der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)⁵², nachgezeichnet werden (vgl. Kapitel 3). Die erste Quelle, die den Begriff in seiner konzeptionellen Entwicklung darstellt, ist die Bewerbungsskizze zur *ersten Wettbewerbsphase Zukunftsstadt 2030+*, in der von drei „Entwicklungsphasen“⁵³ die Rede ist. Mittels (interner) Dokumente des ehemaligen aGEnda21-Büros⁵⁴, werden weitere Details zur Begriffsschöpfung dargestellt. Außerdem wurde im Jahre 2018 ein (unvollständiger) Zusammenhang von „Zukunftsbildung“ zu Real-laboren aufgezeigt, wobei diese Informationen aus einem internen Dokument des ehemaligen aGEnda21-Büros stammen und damit die letzte konzeptionelle Arbeit am Begriff in Form zur Verfügung gestellter Dokumente darstellt. Im Anschluss daran wird der Versuch unternommen, die im Interview mit dem betreffenden Experten zusätzlich genannten Aspekte seiner schriftlichen Darstellung anzufügen, damit der Startpunkt des Konzeptes zur dritten Phase deutlich wird.

An diese Version setzt dann Kapitel 4.2 an, das das Bildungskonzept mithilfe einer Literaturrecherche unterfüttert und die dabei inkludierten Begriffe expliziert.

Wettbewerbsphase 1 – Entwicklung der kommunalen Zukunftsvision (Jahr 2015 bis Jahr 2016)

Entwicklung einer Vision 2030+ (Jahr 2015)

1. Entwicklungsphase:

Innerhalb der **ersten Phase** („Zukunftsbildung“), die insb. darauf abzielt, Verwaltung, Bürgerschaft und weitere Akteure im Kontext Bildung anzusprechen, soll ein gemeinsames Verständnis von „Zukunftsbildung“ hergestellt werden (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2015). Außerdem ist in dieser Phase die Verständigung zur Kooperation und Vernetzung bereits bestehender Maßnahmen zur „hochwertigen“ Bildung mit BNE-Maßnahmen geplant (ebd.), eine stärkere Verzahnung von formaler, informeller und non-formaler Bildung (siehe hierzu den Informationskasten und *Abb. 3*) in der Stadt und in den Quartieren angedacht (ebd.) sowie die Erarbeitung entsprechender Handlungsempfehlungen und Umsetzungsvorschläge vorgesehen (ebd.).

Was sind die unterschiedlichen Bildungsformen?

- **Formale Bildung** beschreibt jede staatlich organisierte – zumeist für eine bestimmte Lebensphase vorgesehene – Bildungsvermittlung (bspw. in Schulen, Universitäten, Einrichtungen für technische und berufliche (Weiter-)Bildung), die grundsätzlich darauf ausgerichtet ist, formale Bildungstitel

⁵² Bezogen auf die Implementierung von BNE (als Vorläufer bzw. Sockel der „Zukunftsbildung“) in Gelsenkirchen hat der ehemalige Stadtdirektor im Jahre 2015 in einem Interview ausgeführt, dass BNE bereits lange vor der Begriffsschöpfung bzw. Bekanntheit vor der UN-Dekade 2005 bis 2015 implizit bearbeitet worden sei (vgl. Anshl, 2015). So habe der Sondersierungskreis Lokale Agenda 21 im Jahre 1997 mit seiner Arbeit begonnen und im gleichen Jahr sei der einstimmige Ratsbeschluss zur lokalen Agenda auf den Weg gebracht worden (ebd.). Hierin sei bereits der BNE-Begriff implizit aufgetaucht, welcher mit dem ausgesprochenen Willen, eine nachhaltige Entwicklung einzuleiten, eine Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhalten müsse (ebd.). Der Begriff sei hier allerdings eher „zufällig“ genutzt worden (ebd.).

⁵³ Der Begriff der „Phase“ wird hier bewusst aus den Dokumenten übernommen, um der lokal verbreiteten Logik zu entsprechen, obschon in Kapitel 3.3, seitens des Experten, von (fünf) Entwicklungsstufen die Rede ist. Diese Ambivalenz lässt sich zumindest auf der Grundlage vorhandener Daten nicht auflösen.

⁵⁴ Folgende Dokumente liegen der Darstellung in Kapitel 4.1 zugrunde: „Lernende Stadt! Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung: „Bewerbungsskizze Wettbewerb Zukunftsstadt – Vision 2030+ (1. Phase)“ (Jahr 2015); „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Zukunftsbildung“ (Jahr 2017); „Zukunftsstadt 2030+ – Planungs- und Umsetzungskonzept für die dritte Phase“ (Jahr 2018); „Aspekte von Zukunftsbildung Gelsenkirchen“ (Jahr 2018). Vgl. hierzu auch die Übersicht in Kapitel 1.

(z.B. Schul- bzw. Ausbildungszertifikate etc.) und damit auch (individuelle) Qualifizierungs- wie Orientierungsrahmen, nicht zuletzt für die Erwerbsarbeit, bereitzustellen (vgl. Anshl, 2015; Borsch, 2010; Grunert, 2012; Picht, 2018; Ziegler & Pettibone, 2015).

- **Informelle Bildung** lässt sich – anders als formale Bildung – nicht in zertifizierten Abschlüssen o.ä. abbilden, sie verläuft ferner über die gesamte Biografie eines Individuums hinweg. Es geht um lebensbegleitende (implizite) Lernprozesse, die im Kontext der Interaktion mit der (sozialen) Umwelt stattfinden und grundlegende (latente) Auseinandersetzungen als Reaktionen erzeugen, die bezogen auf Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Wissen einer Person erfahrungsprägende Auswirkungen haben (können) (vgl. Leu, 2014; Picht, 2018; Singer-Brodowski, 2018; Thole & Höblich, 2014).
- **Non-formale Bildung** (auch „außerschulische Bildung“) wird nicht über staatliche Programme vermittelt; sie wird angeboten von einer Vielzahl von Organisationen, Verbänden, Vereinen etc. So bieten z.B. Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) einen organisierten Rahmen für (freiwillige) non-formale Bildung an, der darauf abzielt, eine bedarfsgerechte, lernorientierte und ganzheitliche (Persönlichkeits-)Bildung zu vermitteln; der Bildungsprozess soll möglichst niedrigschwellig sein und (aktive/transformierende) Rollenbilder und Fertigkeiten vermitteln (vgl. (Hallitzky, 2008; Imhof & Brock, 2014; Leu, 2014; Marquard, 2014; Neuser, 2014; Picht, 2018; Rosa, 2018a; Scheunpflug, 2019; Schmelzer & Vetter, 2020; Singer-Brodowski, 2018; Süßmuth, 2014; Ulrich, 2014).

Blickt man nun auf *Abbildung 3*, so zeigt sich, dass sich die erste Entwicklungsphase v.a. dem Einbezug der o.g. unterschiedlichen Bildungsformen widmet, die hier als flankierende Bestandteile, der zentral dargestellten „Zukunftsbildung“, in einem Dreieck arrangiert sind.



Abbildung 3: Erste Phase der Entwicklung von „Zukunftsbildung“ (Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2015, S. 3)

In der ersten Entwicklungsphase bildet der Zusammenschluss der unterschiedlichen Bildungsformen somit die „Zukunftsbildung“ ab. Die dazugehörige Erläuterung unterstreicht sodann, dass zur Verwendung des Begriffes ein Grundkonsens in Stadtverwaltung, Bürgerschaft und weiteren (Bildungs-)Akteuren im Kontext von BNE hergestellt werden soll. Insbesondere müssten „BNE-bezogene“ Inhalte bzw. Maßnahmen in den jeweiligen Bildungsformen in ihren Potentialen identifiziert und herausgearbeitet und stärker in die Stadt hineingetragen werden.

2. Entwicklungsphase:

Zentral für die **zweite Entwicklungsphase** („Zukunftsbildung und Partizipation“) ist, dass jetzt, über den „klassischen“ Bildungsbereich hinaus, alle weiteren Akteursgruppen der Stadtgesellschaft berücksichtigt werden (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2015), da die Notwendigkeit von „Zukunftsbildung und Partizipation“ in allen Bereichen des (städtischen) Lebens bestehe (ebd.). Diese Veränderung bzw. Erweiterung wird in *Abbildung 4* zum Ausdruck gebracht. Zudem sollen sowohl „Zukunftsbildung“ als auch lokale Kooperationsstrukturen mithilfe von Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen gestärkt werden, woraus wiederum neue Handlungsempfehlungen und Umsetzungsvorschläge erwachsen sollen (ebd.).

Im Zentrum der *Abbildung 4* befinden sich daher die beiden Begriffe „Zukunftsbildung und Partizipation“. Diese werden von den Bereichen „Wirtschaft“, „Umwelt“, „Kultur und Soziales“ flankiert. Wenn auch nicht so in der Abbildung versprachlicht, stehen sie doch (auch) für die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit (siehe hierzu unten den Informationskasten), die damit Eingang finden in die Konzeption.



Abbildung 4: Zweite Phase der Entwicklung von „Zukunftsbildung“ (Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2015, S. 3)

Alles in allem kann damit für die zweite Entwicklungsphase eine andere Schwerpunktsetzung angenommen werden: über den Bereich der „klassischen“ Bildung hinaus werden auch Akteure insb. von den in der Abbildung genannten Bereichen mit einbezogen (ebd.). Betrachtet wird hier v.a. die Ermöglichung und Stärkung von Partizipation „in allen Bereichen des Lebens“ (ebd.). Und die lokalen Kooperationsstrukturen werden (noch⁵⁵) eng mit dem Bildungskonzept in einen Zusammenhang gebracht.

Kritisch angemerkt sei hierzu, dass es erstens sehr naheliegend ist, die Nachhaltigkeitsdimensionen, gerade vor dem Hintergrund der BNE, konzeptionell zu integrieren, dass aber, weder aus der Abbildung noch aus der Erläuterung dazu, deutlich wird, in welchem Zusammenhang/in welcher Intensität diese mit „Zukunftsbildung und Partizipation“ denn genau stehen. Im Hinblick auf die breit angelegten Kooperationen wird zweitens nicht näher eingegangen auf die dafür notwendige gegenseitige Transparenz und Selbstreflexivität, die verschiedenartigen Rollen, Aufgaben und Ressourcenausstattungen

⁵⁵ In der dritten Entwicklungsphase wird hier eine Trennung vorgenommen (vgl. *Abb. 5*).

etc. der jeweiligen (Bereichs-)Akteure, was aber von Wichtigkeit wäre (gerade auch z.B. im Sinne von Global Citizenship Education).

Was sind die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit⁵⁶?

- **Soziale Nachhaltigkeit (hier „Kultur und Soziales“)** zielt in ihrer begrifflichen Verwendung zumeist⁵⁷ primär auf das Individuum bzw. auf eine spezifische Gesellschaftsstruktur ab, wird jedoch zumeist sehr diffus und unscharf definiert sowie oft an Beispielen, Programmen oder Projekten abgebildet und erläutert (vgl. Nowak & Leymann, 2007; Opielka, 2015a, 2015b; Schwarz & Howaldt, 2013; Transitionsblog, 2016). Der Begriff meint im Kern motivgestützte Strukturen, in der (kollaborative) soziale Gruppen oder einzelne Individuen dafür (weitsichtig) Sorge tragen, dass soziale Spannungen und Konflikte (z.B. durch Armuts- und Gerechtigkeitsprobleme) (nachhaltig) reduziert bzw. beendet werden und so eine stabile, sozial gerechte und demokratische Gesellschaftsordnung entsteht. Hierbei, und ganz allgemein mit Bezug auf gesellschaftliche Dynamiken wie den daraus resultierenden Bedarfen, ist nicht selten auch von sozialer Innovation, d.h. die Schaffung neuer sozialer Praktiken, die Rede (vgl. Besio, 2013; Blättel-Mink, 2013; Empacher, 2002; Flieger & Sing, 2000; Heite, Rüßler & Stiel, 2015; Müller, 2002; Müller-Christ & Nikisch, 2013; Schwarz, Birke & Beerheide, 2010; Schwarz & Howaldt, 2013; Spangenberg, 2003). Angemerkt sei in diesem Zusammenhang, dass etwa der Reallaborbegriff (vgl. Schäfer, 2013; Schneidewind & Scheck, 2013), so wie er im Gelsenkirchener Zukunftsstadtprojekt zur Anwendung gelangt (siehe Kapitel 5.1), als ein sozial innovativer (Bildungs-)Baustein (mit erwerbsarbeitsbezogenen Elementen) begriffen wird. Um soziale Innovation/soziale Nachhaltigkeit zu ermöglichen, wird insb. die Notwendigkeit eines entsprechenden multiperspektivischen Erwartungsmanagements hervorgehoben, wobei v.a. die Chancen eines kollaborativen Einbezugs politischer und/oder administrativer Strukturen in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden (vgl. John, 2013; Quandt & Scheufele, 2011; Schneidewind & Scheck, 2013; Stuess, 2013; Wehmeier & Röttger, 2011). Das (langfristig) ins Auge gefasste Ziel des Projekts „Zukunftsstadt 2030+ - Lernende Stadt Gelsenkirchen“ zur sozial-ökologischen Transformation der (Stadt-)Gesellschaft wesentlich mit beizutragen, setzt damit klar auf die Entwicklung neuer, nachhaltiger Praxisstrukturen, die – im Kontext von „Zukunftsbildung“ – u.a. eine kritische Reflexivität, Wissensarbeit bzw. Lernbereitschaft, Multiperspektivität sowie eine Einsicht bzgl. der Notwendigkeit eines (stadt-)gesellschaftlichen Umbaus (das Stichwort „Klimawandel“ möge hier genügen) bedingen (vgl. Bastian, 2019; Behrens & Keil, 2019; H. Kaiser, 2006; Koller, 2018; Kollmorgen & Merkel, 2015; Kollmorgen, 2015; Mezirow, 2000; Newig, 2013; Opp, 2015; Popov, 2015; Saam, 2008; Singer-Brodowski, 2017).
- **Ökologische Nachhaltigkeit (hier „Umwelt“)** richtet sich auf die Nachhaltigkeit bezüglich der Umwelt, in der alles Soziale und Ökonomische verortet ist; dabei verfügen entsprechende Akteursgruppen über (un-)bewusste (strukturell unterschiedlich intensive) gestalterische (Mit-)Wirkungspotentiale und Ressourcen (vgl. Christ & Lage, 2020; Eckardt & Brokow-Loga, 2020; Empacher, 2002). Ökologische Nachhaltigkeit bedeutet im Kern also die Orientierung planerisch-weitsichtigen Denkens und Handelns entlang der planetaren Grenzen und Endlichkeit natürlicher Rohstoffe mit dem

⁵⁶ Die hier vorgestellten, gleichrangigen Nachhaltigkeitsdimensionen – welche vielfach auch als (nicht unkritisch erachtete hierarchische Beziehung in) „Säulen“ dargestellt werden (vgl. H. Lange, 2010; Mumm, 2016; Transitionsblog, 2016) – werden in Abb. 4 als inhaltlich eindeutiger Dreiklang vorausgesetzt. Hier werden sie auch in den Zusammenhang mit „sozialer Innovation“ gesetzt.

⁵⁷ Für die drei Nachhaltigkeitsdimensionen gilt grundsätzlich, dass sie alle Akteure einer Gesellschaft betreffen und hier in Kontext des Forschungsschwerpunktes „Zukunftsbildung“ und der „sozialen Innovation“ bzw. „sozial-ökologischen Transformation“ (vgl. Kapitel 1) betrachtet werden.

Ziel, eine höhere Umweltverträglichkeit (bspw. mit Klimaschutz und Ressourcenschonung) zu erreichen und damit die Umweltbedingungen als solche (lernend und reflexiv mit allen Akteuren in ihren Verantwortungs- und Einflussbereichen) zu verbessern (vgl. Fidrmuc, 2015; Getzin & Singer-Brodowski, 2016; Klemm, 2019; Lorenz, 2008).

- **Ökonomische Nachhaltigkeit (hier „Wirtschaft“)** richtet sich, bezogen auf die Dualität aus Wirtschaftlichkeit und natürlichen endlichen (Rohstoff-)Grenzen, auf weitsichtiges nachhaltiges Planen und Handeln. Diese Nachhaltigkeitsdimension zielt zwar prinzipiell auch auf alle gesellschaftlichen Gruppen, orientiert sich aber im engeren Sinne v.a. auf entsprechendes unternehmerisches Handeln (vgl. (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2017; Gamberini, 2020; Gauzin-Müller, Favet & Pont, 2002; Mumm, 2016; WBGU, 2011a, 2016a) – z.B. durch Strategien der Ressourcenschonung (E-Mobilität, Stärkung des ÖPNV, effizienter Technikeinsatz, Verlängerung des Produktlebenszyklus, Stärkung der Kreislaufwirtschaft u.v.a.m.) wie aber auch auf neue alternative Wirtschafts-/Unternehmensmodelle, wie etwa das der Gemeinwohlökonomie (vgl. Bhardwaj, 2020; Bocken, 2020; Cooper, 2020; Eisenriegler, 2020; Felber, 2018; Holzinger, 2020; Keggenhoff, Krewer, Hamm & Lüpertz, 2019; Lohan, 2020; Mandl & Tröger, 2020; Profijt, 2019; Schally, 2020; Stahel, 2020; Wachholz, 2020; Webster, 2020).

3. Entwicklungsphase:

Gemäß den hier herangezogenen Dokumenten der Stadt Gelsenkirchen kommt es in der **dritten Phase** („Die Lernende Stadt“) zur folgenden (unveröffentlichten) Visualisierung und Beschreibung von „Zukunftsbildung“⁵⁸ (vgl. Abb. 5). Analog zur zweiten Phase wird der Anspruch geäußert, „alle Akteure der Stadtgesellschaft“ anzusprechen (Stadt Gelsenkirchen, 2015). Es soll eine konkrete Vision entstehen, die „Gelsenkirchen 2030+/Lernende Stadt“ (ebd.) betrifft. Die in Phase 2 erarbeiteten Umsetzungsvorschläge und Handlungsempfehlungen sollen hier die „Transformation zur „Lernenden Stadt“ – die Stadt als Lernort“ (ebd.) befördern. Zudem soll in der dritten Phase ein Ratsbeschluss vorbereitet werden, der den Prozess dokumentiert und auf Transferierbarkeit achtet (ebd.).

Im Mittelpunkt der *Abbildung 5* (nächste Seite), die die nun 3. Entwicklungsphase darstellt, befindet sich die „Lernende Stadt“; diese wird von den Begriffen „Partizipation“, „Zukunftsbildung“ und „Kooperation“ umschlossen⁵⁹.

⁵⁸ Eine chronologisch anschließende Visualisierung des Begriffs stammt aus dem Jahr 2018 (vgl. Abb. 6).

⁵⁹ Auf eine detaillierte Beschreibung der in Abb. 5 verwandten Begriffe wird an dieser Stelle verzichtet, da sie entweder an anderer Stelle bereits beschrieben wurden, oder in diesen mehr oder weniger schon enthalten sind – das gilt für die von Phase 2 zu 3 verlaufende Trennung von „Partizipation“ und „Zukunftsbildung“, sowie für den hier (nicht-nachvollziehbaren) Einbezug des Kooperationsbegriffes, der ja genau genommen mit dem Begriff „Partizipation“ sehr eng verknüpft ist.



Abbildung 5: Dritte Phase der Entwicklung von „Zukunftsbildung“ (Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2015, S. 4)

Abbildung 5 zeigt, dass – im Vergleich zur zweiten Entwicklungsphase – eine Trennung von „Zukunftsbildung“ und „Partizipation“ stattfindet; analog dazu werden „Kooperation“ und „Lernende Stadt“ als neue Begriffe integriert. „Zukunftsbildung“ ist zudem grafisch nach außen gewandert und flankiert nun als ein Teil des Dreiecks die „Lernende Stadt“, das neue Zentrum der Darstellung. Auf Grundlage der gemeinsamen Vision, der erarbeiteten Handlungsempfehlungen und Umsetzungsvorschläge soll der Wandel der Stadt hin in Richtung „Stadt als Lernort“ (Stadt Gelsenkirchen, 2015) gelingen. Die konkrete Bedeutung und Verhältnismäßigkeit der jeweiligen Begriffe zueinander wird hier nicht ersichtlich. „Partizipation“ wird zum Zeitpunkt der 3. Entwicklungsphase von der „Zukunftsbildung“ somit als unabhängig betrachtet; dies stellt die, bis zu diesem Punkt als valide anzunehmende stetige Erweiterung des Begriffes, zumindest qua Darstellung, durchaus infrage. *Abbildung 5* suggeriert jedenfalls, dass „Zukunftsbildung“ (gemeint als Erweiterung des BNE-Begriffes) nicht auch (zwangsläufig) „Partizipation“ bzw. „Kooperation“ beinhaltet. Vor dem Hintergrund, dass die drei äußeren Begriffe in der *Abbildung* („Partizipation“, „Zukunftsbildung“, „Kooperation“) miteinander durch die „Lernende Stadt“ in Verbindung gesetzt werden, kann die hier lokalisierte (darstellerische) Unklarheit, insofern dennoch als inhaltlich „nützlich“ betrachtet werden, als dass sie u.a. gut zur Vorbereitung eines diesbezüglichen Ratsbeschlusses diene.

Leitgedanken und Entwicklungsziele der „Lernenden Stadt“:

Im Anschluss an die Erläuterungen zur dritten Entwicklungsphase werden zunächst die allen Phasen übergeordneten Leitgedanken formuliert, woran die Deskription der hier definierten Ziele anschließt. Als Leitgedanke wird hier beschrieben, dass – „von Beginn an“ (ebd.) – für den Prozess der Planung und Umsetzung eine stetige Differenzierung zwischen Umsetzungsvorschlägen und Handlungsempfehlungen entscheidend sei (ebd.). Das zeigt, dass etwaige Eventualitäten in den planerischen Prozess einfließen sollen und diesen entsprechend modifizieren können. Weitere begleitende Elemente über alle drei Entwicklungsphasen hinweg sind eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit sowie „Kooperations- und Vernetzungsgesprächen“ im Kontext eines „Leitbildmanagements“ (ebd.).

Die mit der „Lernenden Stadt“ bzw. der „Zukunftsbildung“ anvisierten Ziele, sind im Wesentlichen thematisch an der dritten Entwicklungsphase ausgerichtet; sie orientieren sich auch an den Zielen der „Learning Cities“. D.h.: Förderung inklusiven Lernens „von der Grund- bis zur Hochschulbildung“ (ebd.), Revitalisierung des Lernens in Familien und Gemeinschaft, effektives „Lernen für und am Arbeitsplatz“ (ebd.), Nutzung moderner Lerntechnologien, grundsätzliche Qualitätsverbesserung des Lernens und stärkeres Engagement für eine „lebendige Kultur des lebenslangen Lernens“ (ebd.). Diese unter dem

Schwerpunkt „Lernen“ formulierten Ziele werden flankiert von (Bildungs-)Themen, wie etwa Partizipation, Stadt- bzw. Quartiersentwicklung, Vernetzung und Transfer. So wird Partizipation nicht nur als „*unverzichtbarer Hebel der nachhaltigen Stadtentwicklung betrachtet, sondern auch als zentrales Instrument des (handelnden) Lernens.*“ (ebd.). Weiterhin geht es um die „*Definition von nachhaltiger Stadt- und Quartiersentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe*“ (ebd.), wozu genuin „*Partizipation als Ziel und Mittel, aber auch als Lernfeld der Bildung in allen Bereichen des Lebens*“ (ebd.) gehört. Außerdem wird eine dichtere Verzahnung von (städtischen) Netzwerken angestrebt sowie ein stärkeres wechselseitiges Zusammenwirken von formaler, informeller und non-formaler Bildung – im Sinne einer *inklusiven, hochwertigen Bildung „mit BNE als Grundlage der ‚Zukunftsbildung‘*“ (ebd.). Schließlich wird die verstärkte Vernetzung und der Transfer innerhalb der Region in Kooperation mit dem Regionalverband Ruhr⁶⁰ (ebd.) als ein wichtiges (Querschnitts-)Ziel formuliert. Als übergeordnetes, allgemeines Ziel wird „[...] *die Erarbeitung und Kommunikation einer gemeinsamen Vision „Lernende Stadt“ mit den Akteuren der Stadtgesellschaft (Politik, Verwaltung, Organisationen und BürgerInnen)*“ (ebd.) den genannten Zielen vorangestellt (vgl. Kapitel 3.1). Diese Vision der „Lernenden Stadt“ ist die Basis für die Formulierung einer langfristigen Planungs-, bzw. Umsetzungsstrategie, inklusive eines herbeizuführenden Ratsbeschlusses hierzu (ebd.)⁶¹. Diese hier aufgeführten Entwicklungsziele werden in der nachfolgenden zweiten Wettbewerbsphase wieder aufgegriffen (teils implizit) und in den städtischen Kontext eingebunden.

Zukunftsbildung und Partizipation – ein Ausblick auf das Jahr 2030 (Jahr 2016)

Im Jahr 2016 wird in dem Dokument „Gelsenkirchen – Lernende Stadt: Prozess und Vision 2030+“ ein Ausblick auf das Gelsenkirchen des Jahres 2030 (und darüber hinaus) im Kontext von „Zukunftsbildung“ und Partizipation geworfen (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b, S. 21–22). Mithilfe des Bildungskonzeptes und der Beteiligung sämtlicher Bildungsträgerschaften – also die der formalen, informellen und non-formalen Bildung – innerhalb Gelsenkirchens, soll im Jahr 2030 eine „*lebendige Stadt*“ entstanden sein, die individuelle Bildungserfolge von sozialer Herkunft und finanzieller Ausstattung weitestgehend entkoppelt hat (ebd., S. 21). Hierfür sei primär die Etablierung von „Zukunftsbildung“ als gemeinsamer Standard, aber auch als „*Querschnittsaufgabe in allen Handlungsfeldern*“ maßgeblich (ebd.). Im Weiteren wird konkretisiert, was „Zukunftsbildung“ konkret im Jahr 2030 leisten bzw. geleistet haben soll (siehe nachfolgenden Informationskasten).

Was soll „Zukunftsbildung“ im Jahr 2030 leisten?

- Die erfolgreiche Verbindung von Methoden und Inhalten von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit anderen „[...] klassischen Bildungsaspekten, wie Prävention und Sprachförderung, kultureller Bildung, politischer Bildung oder auch Umweltbildung [...]“ gelingt (Stadt Gelsenkirchen, 2016b, S. 21).

⁶⁰ Der Regionalverband Ruhr (RVR) befasst sich zentral mit Regionalplanung, Regionalentwicklung, mit dem Management von Infrastrukturprojekten (bspw. Route Industriekultur, Emscher Landschaftspark), der Planung und dem Ausbau des regionalen Radwegenetzes und mit der Pflege und Entwicklung von Wald- und Grünflächen (mehr Informationen finden sich unter: <https://www.rvr.ruhr/politik-regionalverband/ueber-uns/>).

⁶¹ Es werden zudem noch bestimmte übergeordnete strategische Ziele präsentiert. Diese – „Einbindung der BürgerInnen und weitere Akteure“, „Einbindung des wissenschaftlichen Partners“, „Visualisierungs- und Kommunikationsstrategie“ und „Einbindung der Verwaltungsstruktur“; (ebd., S. 4-6) – werden hier nicht näher skizziert, da sie für „Zukunftsbildung“ als Konzept mehr oder weniger randständig von Bedeutung sind, da es sich hier um Strategien handelt, deren konkrete Umsetzung innerhalb Gelsenkirchens eher intern vom Zukunftsstadt Büro aus organisiert wird.

- Alle Akteure erkennen „Zukunftsbildung“ im Jahr 2030 als gesamtstädtische Aufgabe an (ebd.). D.h. Wissen und Kompetenzen bzgl. nachhaltiger Entwicklung (und ihrer Lerninhalte) werden durch die strukturelle Stärkung von Lernmotivation mithilfe entsprechender Themen und Methoden in allen Bildungsbereichen gefördert (ebd.).
- Die Stadt Gelsenkirchen hat im Jahr 2030 mithilfe von „Zukunftsbildung“ ein neues Bildungs- und Lernverständnis etabliert, das sich – im Kontrast zur reinen zweckgebundenen Wissensaneignung – einem dynamischen und ganzheitlichen Ansatz widmet (ebd.). Zentral sei hier der Fokus auf die lebenslange Entwicklung von Lern- und Gestaltungskompetenzen aller „*Altersstufen und Kulturen*“ (ebd.).

Wie deutlich wird, werden hier drei unterschiedliche Kernaspekte benannt, die auch für den Begriff bzw. die einzelnen Bestandteile von „Zukunftsbildung“ relevant erscheinen. Einerseits sollen im Jahr 2030 Methoden zur Vermittlung von BNE-Inhalten verstärkt in formale Bildungsprozesse eingeflossen sein. Der zweite Aspekt reicht hier noch ein ganzes Stück weiter: Alle Akteursgruppen sollen „Zukunftsbildung“ als gesamtstädtische Aufgabe anerkennen und werden strukturell in allen Bildungsbereichen darin gestärkt, im Einflussbereich ihrer Arbeit vor allem Lernmotivationen zu fördern. Der dritte Kernaspekt von „Zukunftsbildung“ (und Partizipation) wird ein grundsätzlich neues Verständnis von Bildung und Lernen sein, welches sich einem dynamischen und ganzheitlichen Ansatz (Stichworte: lebenslanges Lernen und Entwicklung von Lern- und Gestaltungskompetenzen) widmet, nicht (mehr) nur der reinen Wissensvermittlung/ -aneignung dient, sondern vielmehr das Individuum mit all seinen (potentiellen) Ressourcen (vgl. Global Citizenship Education) in den Blick nimmt. Der Zukunftsbildungsbegriff wird hier also auf der Grundlage von BNE vor allem um den Wissensbegriff sowie um Lern- und Gestaltungskompetenzen erweitert. Diese tauchen zwar bereits zuvor implizit auf, allerdings nicht in dieser Deutlichkeit.

Nachdem die (gewünschten) Leistungen der „Zukunftsbildung“ im Jahr 2030 im Rahmen des Ausblicks beschrieben sind, wird auf die Lern- und Gestaltungskompetenzen (siehe den Informationskasten hierzu) eingegangen, die im Jahr 2030 vermittelt und gefördert werden.

Welche Lern- und Gestaltungskompetenzen⁶² sollen im Jahr 2030 vermittelt und gefördert werden?

Die folgenden Kompetenzen sollen im Jahr 2030 in der Stadt Gelsenkirchen verstärkt entwickelt sein. Im Einzelnen:

- Interdisziplinäre Herangehensweisen hinsichtlich Planung, Organisation und Handlung (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b, S. 21).
- Vorausschauendes und vernetztes Denken (ebd.).
- Fähigkeit zur Partizipation, Engagement und Solidarität (ebd.).
- Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung und Kooperation (ebd.).
- Fähigkeit, Risiken, Gefahren und Unsicherheiten zu erkennen und abzuwägen (ebd.).
- Fähigkeit, sich selbst – „*weltoffen und neue Perspektiven integrierend*“ – Wissen anzueignen und daraus Kompetenzen abzuleiten (ebd.).

⁶² Eine konkrete Aufteilung bzw. Zuordnung der hier aufgelisteten Kompetenzen wird nicht vorgenommen, so dass nicht ersichtlich wird, welche Bestandteile genau entweder den Lernkompetenzen und/oder den Gestaltungskompetenzen zugeordnet werden. Vor diesem Hintergrund wird hier keine künstliche Trennung bzw. Zuordnung vorgenommen, sondern die aufgelisteten Kompetenzen werden im (impliziten) Zusammenhang unter den gebündelten Oberbegriffen „Lern- und Gestaltungskompetenzen“ betrachtet.

Die genannten Kompetenzen umfassen also eine Vielzahl von Aspekten, die aus Sicht des Jahres 2016 im Sinne von Förderung, Vermittlung und Aneignung für das Jahr 2030 als wünschenswert erachtet werden. Hier wird auch die Verbindung zum dahinterliegenden (breiten) Bildungsverständnis deutlich, dass die Individuen in ihren gesamten Ressourcenausstattungen gesamtheitlich in den Blick nimmt. Hier findet sich auch die Dualität aus individuellen Ressourcen und darauf aufbauenden Zukunftsperspektiven wieder, welche wiederum auf BNE und Global Citizenship Education fußt bzw. direkt daran ansetzt. Im Kern sind hier Haltungen, vorausschauende und reflexive (Zukunfts-)Perspektiven und Fähigkeiten angesprochen, die auf der Grundlage von Welt- und Perspektivenoffenheit fußen. Die strukturelle Begünstigung und Ermöglichung von (demokratischer) Partizipation, Engagement und Solidarität solle eine wichtige Basis dafür sein, um ebenjene Kompetenzen herausbilden zu können.

Wie und wo sollen die Lern- und Gestaltungskompetenzen vermittelt und gefördert werden?

Um diesen Lern- und Gestaltungskompetenzen eine Entwicklungsplattform geben zu können, sollen neue experimentelle Lernformen und -modelle erprobt und gegebenenfalls etabliert werden, auch um neue pädagogische Konzepte innovativ (weiter-)entwickeln zu können (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b, S. 21). Aber auch die Vermittlung „klassischer“ Inhalte (bspw. Lern- und Sprachförderung, Hausaufgabenhilfe, Frühkindliche Bildung) soll ausgebaut werden, wobei hier eine verstärkte Orientierung anhand (individueller) Ressourcen und Bedarfe erreicht werden soll (ebd.). Neue (Lern-)Methoden sollen die Entkopplung von Lernen und Schule erproben und befördern (ebd.). Die Herstellung einer intensiveren und effektiveren Kooperation und Verknüpfung formaler und non-formaler Bildung soll dabei die Vermittlung interdisziplinärer Inhalte begünstigen (ebd.). So soll mithilfe von Projekten und an außerschulischen Lernorten, neben der Ermöglichung individuellen und bedarfsgerechten Lernens, Kompetenzförderung betrieben, Wertschätzung und Mut zum Scheitern vermittelt bzw. „*unterrichtet*“ werden (ebd.). Hierzu wird ausgeführt, dass pädagogische Konzepte und Angebote in unterschiedlichen Jugendeinrichtungen und -organisationen kontinuierlich reflektiert und bedarfsorientiert weiterentwickelt werden sollen, damit innovative Lernformen (bspw. experimentelles und projektorientiertes Lernen) entstehen können (ebd.). Hervorgehoben wird, dass „*Formen und Methoden „Selbstgesteuerten Lernens“ (oder selbstorganisiertes, selbstreguliertes oder selbstbestimmtes [...])*“ Lernen fokussiert werden sollen (ebd.).

Im Jahr 2030 sollen demnach gerade junge Menschen mehr Verantwortung erhalten (haben); praktisches Lernen („*learning by doing*“) in Eigeninitiativen von Kindern und Jugendlichen gefördert werden, womit Gestaltungskompetenzen entwickelt und Selbstwirksamkeit erfahren werden können (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2016b, S. 22). Zudem wird der Wunsch zum Ausdruck gebracht, dass im Jahr 2030 grundsätzlich non-formaler und informeller Bildung eine stärkere Wertschätzung in Politik, Verwaltung und Wirtschaft zukommt (ebd.). Es sei für das Jahr 2030 von Bedeutung, dass die „*Wirtschaft*“ die mithilfe informeller und non-formaler Bildung und bürgerschaftlichen Engagements erlangten Lern- und Gestaltungskompetenzen als „*wertvolle Ressource*“ anerkennt (ebd.). Eine Strategie hierzu sei die Einrichtung eines regelmäßigen Dialogs mit ökonomischen Akteuren, damit „*[...] zusätzlich benötigte Kompetenzen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt*“ gezielt identifiziert werden können und der Aufbau eines sozial ausgerichteten Arbeitsmarktes (auch für langfristig nicht vermittelbare Arbeitssuchende) vorangetrieben werden könne (ebd.). Die städtische Administration Gelsenskirchens soll sich im Jahr 2030 als „*lernende Verwaltung*“ verstehen, wozu mithilfe partizipativer Prozesse (dynamische) Konzepte und Strategien erarbeitet werden, die kontinuierlich gemeinsam mit der Bürgerschaft bedarfsorientiert weiterentwickelt werden sollen (ebd.). Die Maxime, „*voneinander zu*

lernen“ soll (auch) dazu führen, dass hier insbesondere die Kommunikation zwischen Stadtverwaltung und Bürgerschaft intensiviert und transparenter wird (ebd.).

Im weiteren Verlauf des Papiers wird abermals das Zukunftsbildungskonzept explizit⁶³ angesprochen und hinsichtlich seiner Strategie und Agenda dargestellt. Im Jahr 2030 soll mithilfe des Bildungskonzeptes und der effektiven Nutzung von Netzwerken die Integration von Neuzugewanderten und die Inklusion von Menschen mit Behinderung sowie die Partizipation der Bürger*innen der Stadtgesellschaft Gelsenkirchens vorangetrieben werden (ebd.). Dazu soll die Stadt Gelsenkirchen Vereine, Einrichtungen, Netzwerke, Stadtteilinitiativen und Bildungsinstitutionen dabei unterstützen, auf Entwicklungsprozesse in allen Bildungsbereichen, entsprechend dieser Strategie, einwirken zu können (ebd.). Diesbezüglich geschaffene bzw. ausgebaute Strukturen sollen kontinuierlich verbessert werden, damit Voraussetzungen für zukunftsweisende „*Modellprojekte und effektive Qualifizierungen*“ geschaffen werden können (ebd.).

Im Kontext dessen, dass die erste BMBF-finanzierte Wettbewerbsphase zur Visionsentwicklung genutzt wurde, finden sich, wie dargestellt, gerade im Bereich der Entwicklung des Zukunftsbildungsbegriffes relativ differenzierte Ziele und Ausblicke auf die erwünschte „Wirkung“ des Konzeptes. Im Folgenden wird auf die (Weiter-)Entwicklung des Begriffes im Rahmen der zweiten Wettbewerbsphase (ebenfalls vom BMBF finanziert) eingegangen.

Wettbewerbsphase 2 – Planungs- und Umsetzungskonzept (Jahr 2017 bis Jahr 2018)

Informationen zu BNE und Zukunftsbildung in Gelsenkirchen (Jahr 2017)

Die zweite Wettbewerbsphase, die sich der Genese eines Planungs- und Umsetzungskonzeptes widmet, beschäftigt sich mit der Vermittlung und Förderung der „Zukunftsbildung“ in den konkreten lokalen Strukturen Gelsenkirchens. Da angedacht ist, den Begriff über alle Wettbewerbsphasen hinweg weiterzuentwickeln, sind die vom Zukunftsstadt Büro zugänglich gemachten (unveröffentlichten) Dokumente zum besseren Verständnis hierzu relevant, auf diese wird nun Bezug genommen. Es handelt sich dabei mehr um eine Sammlung von Feststellungen und Aussichten hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Stadt Gelsenkirchen im Kontext von „Zukunftsbildung“ und BNE.

Bildungsverständnis und dessen Kontextualisierung seitens des Zukunftsstadtbüros hinsichtlich BNE:

Vor der Aussage, dass „Bildung“ als solche ein zentrales Thema für die Stadt sei (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2017), wird sodann von „guter“ Bildungspolitik als „*wirkungsvollste Zukunftspolitik*“ gesprochen (ebd.). Mit Bezug auf BNE gehe es v.a. um die Vermittlung von nachhaltigem Denken und Handeln bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie die „Befähigung“, zukunftsfähige Entscheidungen zu treffen; dies unter der Berücksichtigung, die Wirkung eigenen Handelns auf künftige Generationen und das Leben in anderen Weltregionen einschätzen zu können (ebd.). Die „*Vermittlung von Gestaltungskompetenz*“ wird als besonders wesentlich erachtet (ebd.). Eine solche Kompetenz wird als Fähigkeit beschrieben, „*Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können.*“ (ebd.). Um die Fähigkeit zur Erarbeitung von möglichen Lösungswegen, sowie die zu persönlicher und politischer Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit BNE,

⁶³ Der hier dargestellte Teilausschnitt des Dokuments fokussiert zwar inhaltlich und thematisch bereits einzelne Bestandteile und Teilziele von „Zukunftsbildung“; hier wird aber wieder auf den übergeordneten handlungsleitenden Begriff und seine erhoffte Wirkung abgezielt, nicht auf einzelne Bestandteile.

zu befördern, sei eine „[...] *Belohnungskultur und Wertschätzung und Anerkennung der geleisteten Arbeiten* [...], bspw. durch Einbeziehung aktiver Akteure in (Konsultations-)Prozesse.“ (ebd.) erforderlich. Außerdem sei „Bewusstseinsbildung“ auszumachen, welche „[...] zu einer tatsächlichen Verhaltensänderung geführt habe[n].“ (ebd.). Genannt wird hier bspw., dass sich die gesamtstädtische CO²-Bilanz verbessert habe (ebd.). Im Rahmen der BNE-Arbeit des Zukunftsstadt Büros, die Maßnahmen zur Verankerung von BNE in Bildungseinrichtungen umfasst, werden bspw. Auszeichnungen zu möglichst vielen „*Schulen der Zukunft*“ vorangetrieben; es wurde aber auch schon gemeinsam mit Bürger*innen ein Kita-Check erarbeitet, der Kitas auszeichnet, die sich BNE umfassend widmen und praktisch umsetzen (ebd.). Ein ähnliches Konzept zur Verankerung von BNE-Inhalten und Methoden soll auch für Jugendeinrichtungen und andere freie Träger entwickelt werden (ebd.).

Vorliegendes Bildungsverständnis und seine Kontextualisierung:

Im Weiteren wird verstärkt auf den „Zukunftsbildungs“-Begriff und seine lokale Herkunft eingegangen. So wird auf die Bewältigung großer globaler und kommunaler Herausforderung hingewiesen; hierzu seien „[...] *langfristige Entwicklungsstrategien, die sich am Leitbild der Nachhaltigkeit ausrichten*“ notwendig (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2017). Um diesen Herausforderungen zu begegnen, sei „Zukunftsbildung“ in Gelsenkirchen ein wegweisendes Konzept (ebd.). Als adäquater Bildungsbegriff wird diesbezüglich „[...] *die Verbindung von inklusiver, chancengerechter und guter Bildung mit der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) [...]*“ (ebd.) angesehen, wobei der hierfür notwendige „*Kompetenzerwerb*“ als ein zentrales Element herausgestellt wird (ebd.). Hierzu gehören auch (interkulturelle) Kompetenzen, z.B. der (Flucht-)Migration mit angemessenen Schutz- und Unterstützungsmaßnahmen zu begegnen (ebd.). Alles in allem seien die örtlichen Gegebenheiten, mit einem solchen kommunalen Konzept voranzuschreiten insofern nicht schlecht, als es in Gelsenkirchen z.B. ein breites „[...] *Netzwerk an Netzwerken, die sich im Querschnitt alle mit dem Thema BNE befassen.*“ (ebd.) gäbe. Als Beispiele hierfür werden Runde Tische, Stadtteilinitiativen, Arbeitskreise der aGEnda21 oder die Jugendhilfe genannt (ebd.). Hierzu stelle das Zukunftsstadt Büro (als Stabsstelle des Bildungsdezernats) „[...] *regelmäßig neue (pädagogische) Materialien und Infomaterialien für verschiedenste Träger bereit.*“ (ebd.). Zudem würden seitens des Zukunftsstadtbüros regelmäßige Inputs und Dialoge in städtische Ausschüsse und Gremien getragen; darüber hinaus gäbe es auch Anfragen zu (interkommunalen) fachlichen Inputs und Beratung zum Thema BNE seitens anderer Kommunen (ebd.). Außerdem bestehen Kooperationsbeziehungen auch zu anderen Kommunen der UN-Weltdekade BNE und mit den am Wettbewerb Zukunftsstadt 2030+ teilnehmenden Städten (ebd.). Hinzu komme ein regelmäßiger Austausch mit der deutschen UNESCO-Kommission, der „[...] *durch die vielen Auszeichnungen im Bereich BNE, [...]*“ (ebd.) beflügelt worden sei (ebd.). Der Transfer der BNE-Arbeit und insbesondere der „Zukunftsbildung“ könne beispielsweise mithilfe von Konferenzen, der Entwicklung neuer Lernformen, Methoden und Coachings mit unterschiedlichen Zielgruppen, Zusammenarbeit mit Pädagogen und Experten, interdisziplinär, zur Entwicklung adäquater Modelle und Konzepte im Bereich BNE stattfinden (ebd.).

Hier wird deutlich, dass der Zukunftsbildungsbegriff gerade den „Kompetenzerwerb“ im Kontext von BNE – und damit nachhaltigen Handelns – dem Nutzen von sozialen Netzwerken und den Transfer von „*inklusive, chancengerechter und guter Bildung*“ (ebd.) meint. Die Verwendung des Begriffes ist in Relation zu den anderen Beschreibungen hier relativ eng gefasst.

„Zukunft der Gesellschaft – Zukunft der Bildung“ (Planungs- und Umsetzungskonzept für die dritte Phase) (Jahr 2018)

Für das Planungs- und Umsetzungskonzept der dritten Phase wurde der Begriff der „Zukunftsbildung“ erneut modifiziert bzw. erweitert. Dazu wurde seitens des Zukunftsstadt-Büros der Stadt Gelsenkirchen eine Abbildung entwickelt (vgl. *Abb. 6*), die mit einer Erläuterung versehen ist. Anhand der Beschreibungen wird teilweise ersichtlich, welches Verständnis den jeweiligen Begriffen zugrunde liegt; es werden jedoch nicht alle Elemente erläutert, wie sich nun zeigen wird. Dazu werden zunächst die Elemente aufgegriffen, die sich in der *Abbildung 6* befinden und, falls beschrieben, mit entsprechenden Erläuterungen in einen Zusammenhang gebracht.



Abbildung 6: „Zukunft der Gesellschaft - Zukunft der Bildung“ (Quelle:Stadt Gelsenkirchen, 2018g, S. 7).

Der im Zentrum der *Abbildung 6* stehende Zukunftsbildungsbegriff wird von „Lern- und Gestaltungskompetenzen“, „Lern- und Gestaltungsfreude“ und „Lern- und Gestaltungsbedingungen“ in einer pyramidalen Form dargeboten (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018g, S. 7). Am oberen Teil der Pyramide – so implizieren es entsprechende Richtungspfeile – gäbe es Einflüsse von Erwerbsarbeit, gesellschaftlicher Arbeit und Selbstständigkeit auf „Lern- und Gestaltungskompetenzen“; daneben steht auf der linken Seite die These „Wissen veraltet –“ und auf der rechten „– Kompetenzen bleiben“ (ebd.).

Der Schwerpunkt der dazugehörigen inhaltlichen Beschreibung von „Zukunftsbildung“ liegt auf der „[...] Förderung von individuellen Talenten sowie den Erwerb von Lern- und Gestaltungskompetenzen. Diese werden als entscheidende Faktoren zur Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Herausforderungen betrachtet [...].“ (ebd.). Anschließend wird darauf eingegangen, was erwünschte Effekte der Förderung von „Lern- und Gestaltungskompetenzen“ sind (siehe nachfolgenden Informationskasten).

Welchen Beitrag soll die Förderung von „Lern- und Gestaltungskompetenzen“ zur Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Herausforderungen schaffen?

- Förderung von Erwerbsfähigkeit: „Da Wissen immer schneller veraltet – Lern- und Gestaltungskompetenzen jedoch bleiben – werden diese im Bereich der Erwerbsarbeit im zunehmenden Maße erforderlich und von der Wirtschaft als relevante Einstellungskriterien angesehen“ (Stadt Gelsenkirchen 2018g, S. 7)

- Förderung wirtschaftlicher Selbstständigkeit: „Gleichzeitig werden mit Zukunftsbildung Fähigkeiten und Kompetenzen gefördert, die für eine erfolgreiche wirtschaftliche Selbstständigkeit notwendig sind.“ (ebd.)
- Motivation und Befähigung zur aktiven Lebensgestaltung, gesellschaftlicher „Teilhabe und Arbeit“ und zur „Mitgestaltung einer zukunftsfähigen (Stadt-)Entwicklung“ (auch) von Nichterwerbstätigen: „Erwerbsarbeit stellt nicht für alle Menschen die Lebensrealität dar (die Zahl der Nichterwerbstätigen in Deutschland liegt im Sommer 2018 bei 55%!)." Auch für diese Personengruppen bedarf es einer Bildung, welche, über die Förderung von berufsrelevanten Kompetenzen hinaus, zu einer aktiven eigenen Lebensgestaltung, zur gesellschaftlichen Teilhabe und Arbeit und zur Mitgestaltung einer zukunftsfähigen (Stadt-)Entwicklung motiviert und befähigt.“ (ebd.)
- Förderung von „Zukunftsbildung“: „Insbesondere für Nachhaltige Entwicklung und zur Erreichung der kommunalen und globalen Nachhaltigkeitsziele bedarf es einer Zukunftsbildung.“ (ebd.)

Inwieweit und in welchem Zusammenhang hier „Lern- und Gestaltungsfreude“ und „Lern- und Gestaltungsbedingungen“ konkret verstanden werden, lässt sich aus den Beschreibungen zwar nicht direkt entnehmen, aber implizit ableiten. Unter „Lern- und Gestaltungsbedingungen“ werden qua Beschreibung die zu fördernden lokalen Bedingungen Gelsenkirchens (hier insbesondere hinsichtlich Kompetenzförderung) gefasst, die im Kontext des Verbundprojektes die Rahmenbedingungen der Reallabore bzw. Reallaborexperimente darstellen. „Lern- und Gestaltungsfreude“ wird ebenfalls nicht expliziert, kann jedoch indirekt mit Motivation und Befähigung zur aktiven Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Partizipation in Verbindung gesetzt werden. Inwiefern „Freude“ voraussetzungsvoll ist, um Motivation zur Mitwirkung zu entwickeln, darauf wird hier nicht näher eingegangen. Auf welcher argumentativen Grundlage die These „Wissen veraltet – Kompetenzen bleiben“ (ebd.) fußt und welche Bedeutung bzw. Reichweite und Wechselwirkungen hier gemeint sind, bleibt ebenfalls unklar.

Informationen zu Aspekten der „Zukunftsbildung“ in Gelsenkirchen aus einem internen Dokument des Zukunftsstadt Büros (Jahr 2018)

Ein weiteres internes unveröffentlichtes Dokument aus dem Zukunftsstadt Büro aus dem Jahr 2018 behandelt Aspekte von „Zukunftsbildung“ in Gelsenkirchen im Zusammenhang mit den Reallaboren – insbesondere bezogen auf „Lernorte und -labore“ – und im Kontext von Citizen Science 2.0 (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018a). So wird darauf eingegangen, dass mithilfe der Einbindung lokaler Akteure interdisziplinäre Forschungsgruppen bzw. Forschungsteams „[...] zur Erprobung einzelner Lernformen und Methoden und Coachings mit unterschiedlichen Zielgruppen, Zusammenarbeit mit Pädagogen und Experten [...]“ (ebd.) entstehen, die wiederum adäquate Modelle und Konzepte im Rahmen von „Zukunftsbildung“ entwickeln sollen (ebd.). Weiter wird auf die Erlangung neuer Kompetenzen und die „Bewusstseinsbildung für nachhaltige Entwicklung und zukunftsfähige Gesellschaft“ (ebd.) eingegangen; Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen sich gemeinsam BNE-Inhalte in Forschungsgruppen aneignen und das so erlangte Wissen entsprechend anwenden können (ebd.).

Im Anschluss wird der Fokus auf das Experiment „StartUp! Ückendorf“ als ein Beispiel zur praktischen Anwendbarkeit von „Zukunftsbildung“ gelegt. Hier wird der Bildungsbegriff folgendermaßen zugespitzt: „Die Möglichkeit der Entdeckung und der des eigenen Lebens soll erhalten bleiben bzw. ermöglicht werden [...]“ (ebd.). Dabei benötige es eine „altersgemäße Bewusstheit der Denkvorgänge“ und die Förderung von „Neugier, Lern- und Entdeckungsfreude“ (ebd.). Die kontinuierliche Entwicklung neuer Konzepte, effektiver kooperativer Lernprozesse und die Erforschung neuer Lernmethoden stünden statt der bloßen Anhäufung von Sachkenntnissen für „Zukunftsbildung“ im Vordergrund (ebd.).

Der Einbezug verschiedener Perspektiven im Rahmen von Dialog und Austausch könne mithilfe kreativer Prozesse der gemeinsamen Erkenntnisproduktion dienen, damit Wissen nicht (allein) aus „2. Hand“ reproduziert würde (ebd.). Dabei sollen explorative Lernformen das implizite Wissen zur Vermittlung von MINT-Inhalten und alltäglichem Wissen nutzbar machen (ebd.). Letztlich sollen dabei Menschen ausgebildet werden, die in der Lage sind, auf dynamische Prozesse einzugehen und Zukunft aktiv mitgestalten zu können (ebd.). Es wird beschrieben, dass „Kinder von Natur aus neugierig“ (ebd.) und kooperativ seien und so experimentelle kooperative Forschung begünstigt würde (ebd.).

Ferner wird das Lernen im Kontext der Bewegung betrachtet. So nähme die „Unwirklichkeit der Städte“ (ebd.) zu, was sich u.a. an zunehmender „Asphaltierung, weniger Matsch, Erde, Natur“ (ebd.) niederschläge und damit zu einer Einschränkung des natürlichen Bewegungsdrangs führe (ebd.). Die positiven Effekte von Bewegung in Verbindung mit Lernen decke sich auch mit der Hirnforschung: „Ein Baby lernt das Laufen nicht durch Instruktionen sondern von Fall zu Fall.“ (ebd.). Mithilfe kreativen Denkens könnten originelle und eigenständige Ideen entwickelt und damit lösungsorientierte Antworten auf herausfordernde Fragen aus verschiedenen Problemstellungen gefunden werden (ebd.).

Insbesondere die Aspekte der „*Bewusstseinsbildung für nachhaltige Entwicklung und zukunftsfähige Gesellschaft*“ (ebd.), die „*Neugier, Lern- und Entdeckungsfreude*“ (ebd.) sowie der Umgang mit der „*Unwirklichkeit der Städte*“ (ebd.) treten hier – zumindest in dieser expliziten Formulierung – das erste Mal in den Dokumenten der Stadt Gelsenkirchen auf. Die „*Unwirklichkeit der Städte*“ (ebd.) ist dabei der einzige Aspekt, der weder von BNE noch Global Citizenship Education explizit abgedeckt bzw. thematisiert wird; wohl aber bspw. in der Soziologie (vgl. Scherpe, 1988) und Psychologie (vgl. Mitscherlich, 2008). Die anderen hier benannten Aspekte sind bereits an anderer Stelle ausformuliert. Das Dokument stellt das chronologisch aktuellste Dokument zur „Zukunftsbildung“ dar.

Grafische Darstellung der „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten zuzüglich der im Interview erwähnten Aspekte (Jahr 2019)

An dieser Stelle wird ein Rückbezug zur *Abbildung 2* in Kapitel 3.3 hergestellt, um die Grundlage für einen vertiefenden Blick im kommenden Kapitel 4.2 zu ebnet. *Abbildung 2* wird hier zur Grundlage genommen, um die im Interview zusätzlich erwähnten Aspekte ergänzt (vgl. *Abb. 7*) sowie begrifflich, sofern nicht bereits geschehen, erläutert. Wie der nachfolgenden *Abbildung 7* zu entnehmen ist, sind die *mündlich* genannten Aspekte des befragten Experten entweder fett hervorgehoben oder finden sich im Kasten links neben der grafischen Darstellung.



Abbildung 7: „Zukunftsbildung“ aus Sicht des befragten Experten zuzüglich der im Interview erwähnten Aspekte (Originalfassung ursprünglich handschriftlich)

Zunächst wird, mit Bezug auf das Expertengespräch, auf die mündlich hinzugekommenen Elemente abgehoben, um anschließend bisher nicht geklärte Begrifflichkeiten in Informationskästen darzustellen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die mündlich addierten Aspekte, im Anschluss an die (auch) parallel verlaufende Literaturrecherche, gemäß ihrer Bedeutung vom Autor der *Abbildung 7* zugeordnet wurden und nicht die Zuordnung durch den Experten (siehe diesbzgl. *Abb. 2*) darstellen.

Im Rahmen des Interviews wird besonders herausgestellt, dass gerade die hier gezeigten Kompetenzen und das „Lernen⁶⁴ durch Partizipation“⁶⁵ mithilfe von „Zukunftsbildung“ gefördert werden sollen; diese Aspekte werden daher in *Abbildung 7* integriert. Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, ist es nicht ersichtlich, weshalb der Begriff der „Kompetenzen“⁶⁶ auf zwei verschiedenen Ebenen doppelt auftaucht. Außerdem wurde das „Lernen durch Partizipation“ im Interview mehrfach erwähnt und unterstrichen, obschon dies in *Abbildung 2* an keiner Stelle auftaucht. Ebenfalls nicht in *Abbildung 2* dargestellt wurde der Begriff der „Persönlichkeitsbildung“ (siehe unten stehenden Informationskasten), welcher im Rahmen von „Zukunftsbildung“ im Fokus stünde und hier auf der Ebene der „Selbstwirksamkeitserfahrung“⁶⁷ als Resultat von „Lern- und Gestaltungsfreude“ bzw. „Lern- und Gestaltungsbedingungen“ verortet werden kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass „Persönlichkeitsbildung“ nur

⁶⁴ Was Lernen bedeutet und was nicht, wird in Kapitel 4.2 beschrieben.

⁶⁵ Vgl. Informationskasten zur Partizipation in Kapitel 1.

⁶⁶ Die drei hier dargestellten Kompetenzformen aus der Darstellung dienen als Maßstab und verengen die Perspektive auf den weitläufigeren Begriff der „Kompetenz“.

⁶⁷ Vgl. Informationskasten zur Selbstwirksamkeit in Kapitel 1.

mithilfe von Lern- bzw. Selbstwirksamkeitserfahrungen – in unterschiedlichsten Bedingungen – geschehen kann (vgl. Maslow, 2016). Die „Selbstwirksamkeitserwartung“⁶⁸ wurde zwar nur randständig im Interview besprochen, fehlt aber ebenfalls in der Darstellung (Abb. 2). Diese steht wiederum in einem wechselseitigen Verhältnis zur „Selbstwirksamkeitserfahrung“ und kann als vorgeschaltetes Element zwischen „Lern- und Gestaltungsbedingungen“ und „Lern- und Gestaltungsfreude“ verortet werden, weil angenommen werden kann, dass rahmende Bedingungen entsprechende Erwartungen hervorbringen und dann eventuell zu „Lern- und Gestaltungsfreude“ führen. Weitere nicht direkt der Darstellung zugeordnete Begriffe und Themen sind dem der *Abbildung 7* nebenstehenden Kasten zu entnehmen. Der erste genannte Aspekt lässt sich quasi zur Detaillierung des Aspektes „Lernen durch Partizipation“ hernehmen. So beschreibt der Experte, dass „Zukunftsbildung“ (auch) ein sozialraumorientierter Bildungsbegriff sei, der im Kontext lokaler Handlungsspielräume und Ermöglichungsstrukturen von Partizipation in Gelsenkirchen rangiere. Im Interview wird auch deutlich, dass „Zukunftsbildung“ insbesondere auf non-formale Bildung abhebt und dass hier der transparente Einsatz solcher entscheidend sei. Kritisch und ergebnisoffen wird zudem „Erziehung“ zu BNE und zum Wissenstransfer im Interview besprochen. Für den Gelsenkirchener Zukunftsbildungsbegriff sei es wünschenswert, dass dieser eine Vorbildfunktion einnehme und hierdurch der konstruktive Austausch mit anderen BNE-Kommunen befördert würde.

Kommen wir nun (beginnend von der oberen zur unteren Darstellungsebene) zu den Begriffen, die bisher noch nicht geklärt worden sind. „Zukunftsbildung“ als solche definiert sich laut *Abbildung* und Beschreibung des Experten aus seinen jeweiligen Bestandteilen und wird im Rahmen des Interviews nicht als separater Begriff differenziert behandelt. Welche konkreten „Lern- und Gestaltungskompetenzen“ mit welchem Beitrag in und für Gelsenkirchen hervorgebracht werden sollen, wurde bereits in diesem Kapitel beschrieben; die Definitionen von „Lernkompetenzen“ und „Gestaltungskompetenzen“ im Kontext BNE sind indes in Kapitel 3.1 dargestellt. Es fehlt auf dieser Darstellungsebene also noch die Beschreibung von Fachkompetenzen (siehe dazu den nachfolgenden Informationskasten).

Was sind Fachkompetenzen?

Im Kontext „Zukunftsbildung“ sollen auch Fachkompetenzen gefördert werden, welche im Zusammenhang mit BNE bzw. Global Citizenship Education jedoch als solche nicht explizit vorkommen. Nähert man sich dem Begriff an, so wird deutlich, dass dieser vor allem von betriebswirtschaftlichen Perspektiven geprägt ist. *„Unter Fachkompetenz versteht man die für den Umgang mit Sachen notwendige Befähigung, die neben theoretischen Kenntnissen auch praktisch anwendbares Handlungswissen umfasst und intellektuelle sowie handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert. Diese wurden durch Lernprozesse erworben, sind trainierbar und veränderbar. Die Voraussetzung, um sich zusätzliche Fertigkeiten anzueignen, liegt im Grundwissen und in den Grundfertigkeiten.“* (Erdrich, 2010). Aber es geht hierbei auch um entsprechende Verknüpfungsleistungen des Individuums: *„Fähigkeit, fachbezogenes und fachübergreifendes Wissen zu verknüpfen, zu vertiefen, kritisch zu prüfen sowie in Handlungszusammenhängen anzuwenden. Es handelt sich um rein fachliche Fertigkeiten und Kenntnisse, die i.d.R. im Rahmen einer Ausbildung erworben und durch Fort- bzw. Weiterbildung erweitert werden. [Fachkompetenz] [g]ilt neben Sozialkompetenz und Methodenkompetenz als zentraler Bestandteil ei-*

⁶⁸ Vgl. Fußnote 67.

ner umfassenden Handlungskompetenz.“ (Bartscher & Nissen, 2018). Hier wird deutlich, dass Fachkompetenzen sich mit den hier genannten anderen Kompetenzsorten überschneiden, sich wechselseitig bedingen und mit Handlungskompetenz, als umfassendes Konzept, in Verbindung gesetzt werden.

Nach Erdrich (2010) setzen sich Fachkompetenzen aus folgenden (Teil-)Aspekten zusammen:

- „gute Ausbildung“ (ebd.)
- „Erfahrung“ (ebd.)
- „Fachspezifische Weiterbildungen“ (ebd.)
- „Fachliche Fertigkeiten“ (ebd.)
- „Fachliche Kenntnisse“ (ebd.)
- „Fachübergreifende Kenntnisse“ (ebd.)
- „Fachliches Engagement“ (ebd.)

Eine Ebene darunter befinden sich weitere Elemente von „Zukunftsbildung“, die bisher nicht geklärt sind und nach *Abbildung 2* bzw. *Abbildung 7* auf die Kompetenzsorten einwirken. So wird in den nachfolgenden Informationskästen chronologisch auf „Wissen“, „Werte“, „Haltungen“ und „Persönlichkeitsbildung“ eingegangen, die sich auf einer gemeinsamen Darstellungsebene befinden.

Wie wird der Bereich „Wissen“ im Zusammenhang von BNE betrachtet?

Gerade im Kontext BNE wird sehr spezifisch mit dem Wissensbegriff umgegangen; aus anderen Perspektiven werden bestimmte Wissensformen in unterschiedlicher Intensität und Ausrichtung unterschieden (bspw. Zielwissen, Expertenwissen, Erfahrungswissen, Fachwissen, Betriebswissen, Regelwissen, Steuerungswissen etc.) (vgl. bspw. Aderhold, 2010; Bormann, 2008; Burger, 2005; Dewe, 2004; Eckardt & Brokow-Loga, 2020; Grundmann, 2017; Hamborg, 2018; Imhof & Brock, 2014; Kreitz, 2007; Kubisch & Störkle, 2016; Lernplattform HF Pflege, 2019; Messerschmidt, 2007; Ryser, 2013; Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2004). Wird der Blick auf BNE gerichtet, so beschreiben Rauch & Steiner (2012, S. 17) fünf unterschiedliche Aspekte, die BNE-bezogenes Wissen thematisieren:

1. Akteure erarbeiten sich Basiswissen zu Inhalten der Nachhaltigen Entwicklung und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (ebd.).
2. Akteure können Wissensinhalte aus verschiedenen Bereichen (hier „Fächern“) sowie aus gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten miteinander vernetzen (ebd.).
3. Das Bewusstsein wird geschaffen, dass Wissen kulturell bedingt und wertbasiert ist (ebd.).
4. Akteure setzen sich mit der „Unsicherheit, Vorläufigkeit und Widersprüchlichkeit des Wissens“ auseinander (ebd.).
5. Wissen wird kritisch hinterfragt und gemeinsam aktiv weiterentwickelt (ebd.).

Nachdem das Wissen im Zusammenhang von BNE beschrieben ist, werden nun Werte und die damit verbundenen Normen beschrieben (siehe nachfolgenden Informationskasten).

Was wird unter Werten und Normen verstanden?

Unter **Werten** wird ein Bündel aus (Wert-)Vorstellungen verstanden, die sozial und kulturell von Wertesystemisch aufgestellten gesellschaftlichen Akteuren normativ und vielfältig in ihrer Ausgestaltung und Bedeutung geprägt, verteidigt, (re-)produziert und wiedergespiegelt werden (bspw. hinsichtlich Ästhetik, Harmonie, Gelassenheit und Gesundheit) (vgl. Sauer, 2018). Diese kulturellen Wertesysteme fußen dabei auf verbindlichen Regeln für das Zusammenleben von Menschen (ebd.).

Normen sind Regeln, Vorschriften und Richtschnüre für das gesellschaftliche Zusammenleben und unterscheiden sich in ihrer Charakteristik von Werten in ihren stärkeren Verbindlichkeiten (ebd.). Dieses zeigt sich bspw. in Rechtsnormen, den Qualitätsstandards von Wissenschaftlichkeit und in verbindlichen Normen für gesellschaftliches Miteinander (ebd.). Im übertragenen Sinne drückt sich die Bestätigung normierter Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Eigenschaften bspw. in Form von Zertifikaten oder Zeugnissen aus (ebd.).

Die ebenfalls mit Normen und Werten zusammenhängenden (Geistes-)Haltungen werden im nachstehenden Informationskasten beschrieben.

Was sind Haltungen?

Der Begriff der Haltung wird häufig synonym zu Geisteshaltung, Grundhaltung, innerer Einstellung, Grundeinstellung, Gesinnung, Mentalität, Grundauffassung und Sinnesweise verwandt (vgl. Sauer, 2020a). Es wird hier insbesondere auf die Geisteshaltung eingegangen und nicht näher auf bspw. Fassung und Körperhaltung bzw. Tonalität der Stimme abgehoben, da dies andere Aspekte des menschlichen Habitus meint (ebd.). Es handelt sich bei der Geisteshaltung um „*die grundsätzliche Einstellung einer Person, die ihr Denken und Handeln maßgeblich beeinflusst*“ (ebd.). Die Geisteshaltung einer Person ist größtenteils das Resultat konditionierter bzw. tradierter Grundeinstellungen sowie persönlicher Zielstellungen, bezogen auf die jeweilige Situation (bspw. Projekte, Gruppenaktivitäten etc.), auf soziale Gruppen oder auf eine Sache bzw. damit assoziierter charakteristischer Wertvorstellungen und individueller moralischer Prinzipien (ebd.). Sauer (2010a) benennt hierzu sieben als wesentlich erachtete Faktoren, die die Grundhaltung eines Individuums formen:

1. „*aufgebaute (manifestierte) Vorurteile*“ (ebd.)
2. „*adoptierte Meinungen*“ (ebd.)
3. „*Grundbedürfnisse (siehe „Abraham Maslow“)*“ (ebd.)
4. „*Motive (persönlichkeits- und rollenspezifisch)*“ (ebd.)
5. „*Erwartungen*“ (ebd.)
6. „*Ziele (Goals und Targets)*“ (ebd.)
7. „*Ideen (Visionen, intuitive Umtriebigkeiten)*“ (ebd.)

Diese Faktoren fußen implizit auch auf den gesammelten Erfahrungen einer Person (bspw. in Form von Vorurteilen, Meinungen, Erwartungen), die sich entsprechend auf die Geisteshaltung niederschlagen können.

Die Art (bspw. zurückhaltend oder beobachtend) und der Aufbau der Haltung eines Individuums bedingt, ob eine Zuneigung, Abneigung oder Neutralität gegenüber einer Sache besteht bzw. (re-)produziert wird (ebd.). Das Wissen um die allgemeine und spezifische Grundhaltung eines Individuums (z.B. gegenüber eines Sachverhaltes) wird für die Kommunikation, das Zusammenleben und die Kooperation in gesellschaftlichen Gefügen als sinnvoll erachtet (ebd.).

Sodann benennt Sauer (2010) beeinflussende Faktoren, die die Geisteshaltung modifizieren oder bestätigen. Als maßgebliche (individuelle) Faktoren werden „*die Erziehung, das kulturelle Umfeld, eigene Erfahrungen, Erfolge und Enttäuschungen*“ (ebd.) hervorgehoben (ebd.). Außerdem beeinflussen bspw. Familie, Freunde, Rollenvorbilder und Medien die Haltung eines Individuums sowie die (Nicht-)Identifikation und Adoption mit Werten oder Wertesystemen, wodurch in einigen Fällen gewisse Abhängigkeiten entstehen (ebd.) und mit der Ausprägung der eigenen Reflexionsfähigkeit verknüpft sind.

Da im Projektkontext vor allem BNE bzw. Global Citizenship Education adressiert werden, sollen dementsprechend Werte, Normen und Haltungen (re-)produziert bzw. intensiviert werden, die eine nachhaltige Entwicklung begünstigen bzw. konstruktiv ermöglichen. Hierzu soll auch die im folgenden Informationskasten beschriebene Persönlichkeitsbildung beitragen.

Was ist Persönlichkeitsbildung?

Um sich dem Begriff der Persönlichkeitsbildung anzunähern, ist es zunächst notwendig, die **Persönlichkeit** als solche zu erläutern; im Anschluss wird auf die Persönlichkeitsentfaltung im Kontext der Bildung eingegangen. Persönlichkeit wird bspw. synonym zu den Begriffen (motivgestützter) Eigentümlichkeit, Wesensart, Erscheinung, Individualität, Personalismus (Philosophie) und Autorität verwandt (vgl. Maslow, 2016; Sauer, 2020b). Entgegen dem angeborenen Charakter einer Person, formt sich die Persönlichkeit als Prozess über die lebenslange Sozialisation hinweg (ebd.) Die Definition der Persönlichkeit nach Sauer (2020b) umfasst unterschiedliche Deutungen, die sich folgendermaßen ausgestalten:

1. „*Ausgebildete Merkmale eines Menschen, die im jeweiligen kulturellen Kontext*“ (ebd.) einem Individuum zugeschrieben werden (ebd.).
2. „*Deutlich ausgeprägte, sichtbare Merkmale einer Person, die sie zu etwas ‚besonderem‘ macht.*“ (ebd.)
3. „*Ein Mensch, der eine bedeutende Rolle in der Gesellschaft spielt und dafür geschätzt wird.*“ (ebd.)

Die Persönlichkeit einer Person als solche wird nicht als eigener Wert betrachtet, sondern besteht aus unterschiedlichen individuellen Werten, die in ihrer Gesamtheit ein persönliches Wertesystem ergeben (ebd.). „*Persönlichkeit beschreibt insbesondere die Individualität eines Menschen (Identität), aber auch ihre Wesensmerkmale, die oft mit Tugenden (T-Werte) und Wertvorstellungen (E-Werte) verbunden werden.*“ (ebd.). Die individuell mehr oder weniger stark ausgeprägten Bestandteile der Persönlichkeit, welche stark von kultureller Prägung bestimmt werden, setzen sich u.a. aus den folgenden Aspekten zusammen:

- „*Charakter (Charaktermerkmale, Grundeigenschaften, Wesenszüge)*“ (ebd.)
- „*Talente (spezifische Fähigkeiten und/oder Potentiale)*“ (ebd.)
- „*Tugenden (tugendhafte Vorstellungen und Verhalten)*“ (ebd.)
- „*Werte (ausgeprägte Wertvorstellungen und Verhaltensweisen)*“ (ebd.)
- „*Meinungen und Vorurteile (Geisteshaltung)*“ (ebd.)
- „*Vorbildlichkeit*“ (ebd.)
- „*Bildungsniveau (gesellschaftlich wertvoll und würdig)*“ (ebd.)
- „*Verhaltensweisen (bewusste und unbewusste)*“ (ebd.)

Nachdem die Persönlichkeit in ihrer Bedeutung dargestellt ist, wird nun ein kurzer Blick auf die reformpädagogische **Persönlichkeitsbildung** geworfen, die als Teil der (schulischen) Bildung (Stichwort: Persönlichkeitsentfaltung) eines Individuums zu betrachten ist und auf Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zurückgeht (ebd.). Diesem Anspruch folgend, soll in (formalen) Bildungskontexten keine selbstzweckhafte, reine Wissensvermittlung geschehen, sondern vielmehr Persönlichkeiten ausgeformt werden, die vernünftig, emanzipiert, mündig, kritisch, reflexiv und damit vor allem individuell sind (vgl. Budde & Weuster, 2016).

Ein relativ hoher Anspruch, dem im Projektkontext v.a. mit einem breiteren Bildungsverständnis begegnet wird; v.a. außerschulische Bildungsträger sollen innerhalb der Reallabore wirken und dieses Wirken z.T. mit formaler Bildung verknüpft werden.

Mit den rekonstruktiven Ausführungen sind nun alle Bestandteile der chronologisch gesehen aktuellsten Darstellung begrifflich ausgeführt. Dabei ist noch anzumerken, dass die unterste Ebene der *Abbildung 7*, also die „*Lern- und Gestaltungsbedingungen*“, mutmaßlich auf die lokalen Bedingungen in Gelsenkirchen (insbesondere bzgl. der BNE-Arbeit) bezogen ist. Diese Lesart stützt sich darauf, dass sowohl die Gelsenkirchener Dokumente, als auch das Experteninterview ausschließlich auf Gelsenkirchen als Lernende Stadt abheben, nicht etwa auf die Einbettung innerhalb des Bundeslandes, des Bundes oder das föderale (Bildungs-)System – die Ausnahme stellt hier der angestrebte Wissenstransfer zwischen Kommunen dar.

Gerade der Bezug auf Persönlichkeitsbildung findet sich u.a. in den Begriffskomplexen von BNE und Global Citizenship Education wieder; grundsätzlich lassen sich die meisten der hier verwandten Begriffe auch unter diesen beiden Kernstrategien wiederfinden. Der (nicht wissenschaftliche) Begriff der „Freude“, lässt sich womöglich mit intrinsischer, also (innerer) eigener Motivation innerhalb von Ermöglichungsstrukturen zur Partizipation übersetzen, wobei hierzu sicher mehr gehört und damit wiederum einen Link zur Persönlichkeit und zum Charakter eines Individuums hergestellt werden kann. Inwieweit Persönlichkeitsentfaltung mit „Freude“ korreliert, soll hier offen bleiben. Es lässt sich fürderhin bzgl. des Einbezugs der Fachkompetenzen feststellen, dass diese, qua Darstellung, das einzige Novum von „Zukunftsbildung“ erzeugen; alle anderen Aspekte lassen sich – wie sich auch anhand der vorherigen Kapitel zeigt – (implizit) auch in BNE bzw. Global Citizenship Education wiederfinden.

Die bis zu diesem Punkt beschriebenen Begriffe beziehen sich auf die in den Dokumenten oder im Experteninterview zur Sprache gebrachten. Da einige weitere (konzeptimmanente) Begriffe aus Sicht des Teilprojektes mit dem Zukunftsbildungsbegriff zusammenhängen, werden diese im nun folgenden Kapitel 4.2 erläutert.

4.2 Theoretische Vertiefungen – eine anschlussuchende Literaturrecherche

Dieses Kapitel behandelt vor allem die Aspekte, die mit dem Zukunftsbildungskonzept in Zusammenhang stehen und nicht explizit im Rahmen der Historie der Gelsenkirchener Begriffsschöpfung herausgearbeitet wurden. Die bisherige grafische Aufbereitung des Zukunftsbildungsbegriffes (vgl. *Abb. 2* bzw. *Abb. 7*) ist synonym zu einer theoretischen (nicht-vorhandenen) „vierten Phase“ der in Kapitel 4.1 vorgestellten Phasen zu betrachten und umfasst die Kernbestandteile der „Zukunftsbildung“ aus Expertensicht zum Start der dritten Projektphase. Der Erläuterungsversuch der prozessualen und voraussetzungsvollen Logik, sowie Handlungsdimensionen der ursprünglich handschriftlichen Darstellung in Kapitel 3.3 (vgl. *Abb. 2*) zeigt bereits auf, dass der Zukunftsbildungsbegriff – auch im Kontrast zu Kapitel 3.1. und Kapitel 3.2 – bisher relativ uneinheitlich transportiert wurde bzw. stetiger Änderung bzw. Erweiterung unterworfen war. Etwaige Weiterentwicklungen bzw. Modifikationen des Begriffes werden im Projektverlauf eng mit Praxispartner*innen und dem Zukunftsstadt-Büro abgestimmt, da es sich vor allem um einen partizipativen Lern- und Entwicklungsprozess handelt, mithilfe dessen „Zukunftsbildung“ als Handlungskonzept weiter detailliert und mithilfe der spezifischen Begebenheiten und damit Anforderungen in den Reallaborexperimenten geschärft wird.

Kommen wir nun zum Aufbau dieses Kapitels. Zentral ist hier die Extraktion primär verwandter und im Rahmen der Literaturrecherche erfasster (benachbarter) Begriffe zur „Zukunftsbildung“. So werden im ersten Schritt die bisher nicht explizit in den Gelsenkirchener Dokumenten beschriebenen Begriffe geklärt. Hierzu zählen Lernen, Zukunftsvisionen, transformative Bildung bzw. Transformationsbildung, die eigentlichen Standards von BNE, (Kritik an den) Kompetenzen im BNE-Kontext. Im Anschluss an die Begriffsklärungen wird im zweiten Schritt der Begriff in seiner konzeptionellen Ausgestaltung neu arrangiert und dargestellt, welches wiederum auf Erkenntnissen der Literaturrecherche fußt und einen Vorschlag darstellt, das Konzept begrifflich trennschärfer zu gestalten. Damit ist nicht ausgesagt, dass die hier aufgeführten Darstellungen und Anordnungen partizipativ mitgetragen werden; das veränderte Arrangement soll alleine der Visualisierung und klarerer Begriffstrennung zuträglich sein und stellt ausdrücklich kein „Diktat“ für die Praxis dar. Der Hauptgrund für die veränderte Visualisierung und Trennung bestimmter Begriffe ist die Feststellung, dass die bisherigen Gelsenkirchener Darstellungen sowohl Dopplungen enthalten, als auch begrifflich (teils) in sich widersprüchlich wirken. Was von diesem am Ende des Kapitels aufgeführten Vorschlag wie und in welcher Weise von den Praxisakteuren mitgetragen wird, zeigt sich im Prozessverlauf und orientiert sich dabei an der praktischen Umsetzung der Reallaborexperimente und ihren Anforderungen an den Begriff und sein Konzept selbst. Wesentlich ist an dieser Stelle zu betonen, dass hier bspw. nicht auf die unterschiedlichen Lerntheorien und nur in Teilen auf die vielfältigen Bildungs- und Wissensverständnisse verschiedenster Disziplinen eingegangen wird, da dies den Umfang und den Horizont dieser Arbeit im erheblichen Maße sprengen würde.

Der Aufbau dieses Kapitels:

- Was ist Lernen und welches Lernverständnis liegt der „Zukunftsbildung“ zugrunde?
- Was sind (Zukunfts-)Visionen?
- Welchen Leitfragen könnte „Zukunftsbildung“ bzw. BNE in Gelsenkirchen hinsichtlich der visionären Ausrichtung im Rahmen des Lernprozesses folgen?
- Welche Mindeststandards könnten von Bedeutung sein, um „Zukunftsbildung“ bzw. BNE in Gelsenkirchen weiter bzw. breiter zu etablieren?
- Was ist Transformationsbildung und was transformative Bildung?

- Welche übergeordneten Kompetenzen sind bei der Übersetzung bzw. Umsetzung von BNE und Global Citizenship Education innerhalb der und in die Zivilgesellschaft notwendig?
- Welche Sozialkompetenzen, Lernkompetenzen und lernmethodischen Kompetenzen sind als Rahmungen von „Zukunftsbildung“ bzw. BNE zu befördern?
- Eigene (alternative) Darstellungen von „Zukunftsbildung“
- Übersicht: Was sind die Bestandteile von „Zukunftsbildung“ und welche Dialektik besteht zwischen den beiden Dimensionen „Zukunft der Bildung“ und „Bildung der Zukunft“?
- Zwischenresümee

Als wesentlicher Bestandteil von „Zukunftsbildung“ lässt sich das Lernen (siehe anschließenden Informationskasten) als solches identifizieren. Sowohl in den untersuchten Gelsenkirchener Dokumenten als auch im Experteninterview wird deutlich, dass Lernen, nicht zuletzt die „Freude“ am Lernen und Gestalten, durchgehend als Grundvoraussetzungen hervorgehoben werden. Was aber Lernen aus Gelsenkirchener Sicht überhaupt meint, wird selten inhaltlich thematisiert, sondern zumeist anhand von Beispielen ausgeführt, was mit dem Einsatz des Begriffes gemeint sein soll (bspw. das intergenerative Lernen im Reallaborexperiment *„Mobilitätslernen von Jung und Alt durch Partizipation (Buer)“* (siehe Kapitel 5.2)).

Was ist Lernen und welches Lernverständnis liegt der „Zukunftsbildung“ zugrunde?

Die Notwendigkeit des (gemeinsamen) Lernens ist ein essentieller Bestandteil bzw. Voraussetzung von „Zukunftsbildung“, wie es auch die Gelsenkirchener Dokumente konstatieren. Dabei wird Lernen unterschiedlich definiert und differenziert. So kann Lernen als solches als ein interaktiver Prozess relativ langanhaltender Verhaltensveränderung (Erlebens- und Verhaltensweisen) oder subjektiver Verhaltensdisposition in spezifischen (individuellen) erfahrungsgestützten Situationen mit der Umwelt betrachtet werden, welche unabhängig sind von angeborenen Reaktionstendenzen, Reifung oder akuten Zuständen (bspw. Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände etc.) (vgl. Bower & Hilgard, 1981), sofern der Begriff psychologisch betrachtet wird. Eine weitere psychologische Perspektive beschreibt das Lernen als „[...] *individuellen Prozess der Erfassung von Gegenstandsbedeutungen, der intersubjektiv vermittelt ist, aber letztlich durch den Lerner subjektiv bestimmt wird* [...]“ (Köster, Rübler & Stiel, 2012, S. 33 nach Zech & Braucks, 2004). In der Wissensgesellschaft wird das „lebenslange“ oder „lebensintegrierte“ Lernen als gesellschaftliches und individuelles Erfordernis (für Problemlösungsorientierung) betrachtet (vgl. Köster et al., 2012, S. 33). Das lebenslange Lernen ist eine wesentliche handlungsbezogene Projektgrundlage, die von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die zur kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen definiert wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) und sich – analog zur Bedeutung in der Bildung (siehe Informationskasten in Kapitel 4.1) – in formales (findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen mit didaktischen Gerüsten statt), non-formales (z.B. Lernen im Arbeitskontext) und informelles Lernen („natürliche Begleiterscheinung“ des täglichen Lebens) aufteilen lässt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000; Mischke & Kiper, 2008). Hierzu passt auch das selbstbestimmte bzw. selbstgesteuerte Lernen (im Projektkontext besonders relevant), welches nach Weinert eine Lernform darstellt, in der „[...] *der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.*“ (Weinert, 1982). Vor dem Hintergrund der „Zukunftsbildung“ wird (qua Reallaborexperimenten) gemeinsam in Gruppen gelernt und werden gemeinsame Erkenntnisse erzeugt. Dadurch entsteht die unabdingbare Notwendigkeit kooperativen Lernens, welches bspw. folgendermaßen definiert wird: *„Der Schwerpunkt [kooperativen Lernens] liegt auf der Gestaltung von Lernprozessen des Einzelnen; die Gruppe soll*

dabei helfen, die Lernprozesse des Einzelnen zu optimieren und ggf. – je nach Zielsetzung – weitere Kompetenzen (Kooperationskompetenz, Sozialkompetenz) zu erwerben.“ (Mischke & Kiper, 2008, S. 106). Der Fokus kooperativen Lernens liegt auf der Wissensaneignung auf Basis unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Kompetenzen, wobei die Kooperation und der Lernerfolg abhängig von (individuellen) Zielsetzungen, Aufgaben und Belohnungssystemen ist; hier entstehen Momente der Partizipation, der Kollaboration, der Ko- und Selbstregulation und des Feedbacks (ebd.). Die Gelsenkirchener Dokumente beschreiben (wie erwähnt) kooperatives Lernen häufig implizit anhand von Beispielen, die auch der Definition von situiertem Lernen sehr nah sind: „*Situiertes Lernen (engl. situated learning) bezeichnet ein Konzept, das in Abgrenzung zu einschlägigen kognitionspsychologischen Konzepten im Kern auf der Annahme basiert, dass alles Lernen in einen situationalen Kontext eingebettet und stets ein aktiver, konstruktiver und genuin sozialer Prozess ist.*“ (Stark & Klauer, 2018, S. 763). Der Kontext, in dem die (vor allem BNE-bezogenen) Lernaktivitäten auf Projektebene verortet sind, lässt sich als „situierte Lernumgebung“ beschreiben, die relativ wenig auf Leistung, sondern vielmehr auf Lern- und Bewältigungsorientierung abhebt und sich damit vom Aufforderungscharakter herkömmlicher Lernumgebungen unterscheidet (vgl. Stark & Mandl, 2000). In diesem Rahmen kann „situiertes Wissen“ erzeugt werden, das lebenspraktisches Anwendungswissen mit hoher Transferierbarkeit und damit einen Gegenentwurf zur formalen Bildung darstellt (vgl. Stroß, 2001, S. 211f). Gerade die Aspekte der Realitätsnähe zur Lebenspraxis und damit erhofften erhöhten Transferfähigkeit, sind Kernbestandteile des Projektes und des Lernsettings in Gelsenkirchen im Kontext der „Zukunftsbildung“.

Relativ weit verbreitet ist die Einordnung und Bestimmung des Lernens durch die Europäische Kommission, welche im Jahr 2006 eine Unterscheidung der Bildungsformen nach der „Classification of Learning Activities (CLA)“ vorgenommen hat; diese zielt im ersten Schritt auf das Vorhandensein einer Lernintention ab (vgl. European Commission, 2006, S. 19). So wird hier angenommen, dass Lernen als solches ohne Lernintention nicht stattfindet⁶⁹ (ebd.). Sofern eine Lernintention vorliegt, wird danach gefragt, ob der Lernrahmen institutionalisiert ist (ebd.). Falls es keinen institutionalisierten Lernrahmen gibt, findet informelles Lernen statt (ebd.). Ist eine institutionelle Einbindung in den nationalen Qualifikationsrahmen gegeben, wird formale Bildung vermittelt (ebd.). Ist die Einbindung in den nationalen Qualifikationsrahmen nicht gegeben, wird von non-formaler Bildung gesprochen (ebd.).

Ein weiteres Element von „Zukunftsbildung“ ist der handlungsleitende Begriff der „Vision“, welcher vor allem in der zweiten Wettbewerbsphase im Zentrum stand. Der Zusammenhang und die besondere Relevanz zwischen Lebenswelt und motivgestützten Visionen wurde bereits von Erich Fromm herausgestellt mit folgendem Zitat: „*Wenn das Leben keine Vision hat, nach der man strebt, nach der man sich sehnt, die man verwirklichen möchte, dann gibt es auch kein Motiv, sich anzustrengen.*“ (Rosa, 2018b, S. 3). Was Visionen und die dabei (häufig) handlungsleitenden utopischen bzw. dystopischen Zukunftsvorstellungen aber überhaupt sind, wird im anschließenden Informationskasten erläutert.

⁶⁹ Ob Lernprozesse ohne eine vorhandene Lernintention nicht stattfinden können, sei hier ausdrücklich infrage gestellt; hier wird der Annahme gefolgt, dass konkret im Projektzusammenhang mithilfe von motivgestützter Partizipation Wissen kollaborativ erzeugt und vermittelt wird, dass aber auch grundsätzlich situatives handlungsorientiertes Lernen mithilfe des Auftretens eines (neuen) Problems stattfinden kann: Beispielsweise plötzlich auftretende Gefahren im Straßenverkehr, deren Umgang aufgrund einer Vielzahl auftretender Möglichkeiten und Zusammenhängen nicht vollumfänglich (im Vorfeld) erlernt werden kann.

Was sind (Zukunfts-)Visionen?⁷⁰

Zukunftsbezogene, individuell bzw. kollektiv handlungsleitende Motive, Ressourcenausstattungen, Wissensbestände, Erfahrungen, Kompetenzen, Vorstellungen und der Interpretationsspielraum von Prognosen, erzeugen einen Nährboden für Visionen, die die Organisation gemeinsam wie individuell erwünschter Zukunftsentwürfe in den Kontext setzt und damit eine (häufig gerechtigkeitsbezogene) Orientierungsrichtschnur erzeugt (vgl. bspw. Berliner Zeitung, 2014; Hohn, 2015; Jauernig et al., 2017; Kroiß, 2020; Loske, 2015; Teichert, Held, Foltin & Diefenbacher, 2018). Im Projektzusammenhang wurde die Gelsenkirchener Vision entwickelt (siehe Kapitel 3.1), welche eine motivgestützte handlungsleitende Zukunftsorientierung darstellt und damit als Begriff relevant wird. So werden Visionen als motivierende, positiv-formulierte Vorstellungen erwünschter Zustände in der Zukunft beschrieben, die die Stoßrichtung von motivgestützten Entwicklungen vorgeben (vgl. Darrelmann, 2012; Weiss, 2019; Weißels, 2015). Eine Vision drückt zudem aus, wo und wofür das Individuum oder das Kollektiv in Zukunft stehen möchten (vgl. Darrelmann, 2012). Nachdem sich eine soziale Gruppe auf eine gemeinsame Vision geeinigt hat, folgen üblicherweise die Handlungsschritte der Mission bzw. des Auftrags, der Motivationsförderung, der Strategie der Umsetzung und im letzten Schritt ein entsprechender Aktionsplan (ebd.).

Die Gelsenkirchener Vision folgt dieser Logik prinzipiell: Der Aktionsplan für die Umsetzung der Vision soll in der dritten Wettbewerbsphase durchgeführt werden, womit die (Weiter-)Entwicklung des Zukunftsbildungsbegriffes als partizipativer Lernprozess vermutlich auch mehr oder weniger stark weiterhin von der Gelsenkirchener Vision geprägt sein wird.

Vor dem Hintergrund, dass Zukunftsvisionen, u.a. von den Akteuren aus Medien oder dem politischen Diskurs, (streitbar) (re-)produziert werden (vgl. Dallmer, 2018; Grüne, 2018; Schönherr-Mann, 2018), auf individuellen bzw. kollektiven Vorstellungen, Prognosen und deren Interpretation aufbauen, befinden diese sich in einem zweipoligen Spannungsverhältnis – gekennzeichnet einerseits durch imaginierte optimal(st)e, wünschenswerte(st)e (Utopie) und andererseits durch negativ-pessimistische nicht-wünschenswerte (Dystopie) „Zukünfte“. Beide Imaginationspole teilen sich häufig inhaltliche Grundannahmen und sind dadurch miteinander verwandt bzw. gar untrennbar, widersprüchlich miteinander verbunden (vgl. Grunder, 2018; Herold, 2018; Kaltwasser, 2015; Leser, Schwarz & Hilpert, 2018; Wortmann, 2018). Innerhalb dieser Spannweite bewegt sich die Gelsenkirchener Vision einer lernenden Stadt, da vor allem von Entwicklungen und Strategien bspw. zur Vermeidung bzw. Reduktion „sozialer Schief lagen“, erhöhten CO₂-Emissionen, aber auch von der Förderung intrinsischer Lern- und Gestaltungsmotivation (mithilfe von Empowerment), damit wiederum von Stärkungsprozessen sozialer Widerstandsfähigkeit, Persönlichkeitsbildung und dem Eintreten für nachhaltige Entwicklung die Rede ist (siehe Kapitel 3 und 5). Wie sich u.a. in Kapitel 5 zeigen wird, sind auch die Reallaborexperimente nicht vollständig frei von mindestens utopieorientierten Vorstellungen bzw. Grundannahmen.

„Zukunftsbildung“ und insbesondere die Bestandteile „Lern- und Gestaltungsfreude“ bzw. „Lern- und Gestaltungskompetenz“ können im BNE-Kontext ebenfalls mit dem Visions- und Kompetenzbegriff in Verbindung gesetzt werden (z.B. aus schulischer Perspektive: Rauch & Steiner (2012, S. 20-21)). So bestehe ein Kompetenzbereich im Rahmen von BNE aus den Elementen „Visionen entwickeln“, „pla-

⁷⁰ Auf die Begriffsbestimmungen bspw. bzgl. religiöser Betrachtungsweisen oder im Sinne von „Erscheinungen“, wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, nicht zuletzt, weil diese offensichtlich von dem Gelsenkirchener Visionsbegriff stark abweichen.

nen“ und „organisieren“ (ebd., S. 20); dies kann durchaus mit dem Gelsenkirchener Begriff der „Gestaltungsfreude und -kompetenz“ in Verbindung gebracht werden. Die Grundprämisse ist hier, dass BNE ein optimistisches Konzept ist, das neben der Erkennung von und der Reaktion auf gegenwärtige Problematiken auch Zukunftsvisionen entwickeln könnte (ebd.). Im nachfolgenden Informationskasten werden hierzu, in Anlehnung an Rauch & Steiner (2012), modifizierte⁷¹ Leitfragen für Zukunftsvisionen im BNE-Kontext bzw. hinsichtlich „Zukunftsbildung“ formuliert.

Welchen Leitfragen könnte „Zukunftsbildung“ bzw. BNE in Gelsenkirchen hinsichtlich der visionären Ausrichtung im Rahmen des Lernprozesses folgen?

- „Wie wollen wir nachhaltig leben?“ (Rauch & Steiner, 2012, S. 20)
- „Wie soll Lernen in der Zukunft gestaltet werden?“ (ebd.)
- In welche Richtung orientiert sich das gemeinsame Handeln? (vgl. ebd.)
- Welche Ziele bestimmt die gemeinsame Handlung, wie und auf welche Weise? (vgl. ebd.)
- Wie können welche Ziele in welchem Handlungsspielraum realistisch verfolgt werden? (vgl. ebd.)

Insbesondere dann, wenn „Zukunftsbildung“ als kooperativer bzw. kollaborativer nachhaltigkeitsbezogener Lernprozess verstanden wird, wären die genannten Leitfragen durchaus passend bzgl. der Charakteristik des Gelsenkirchener Bildungskonzeptes. Die zugrundeliegende Vision kann in absehbarer Zeit nicht als „beendet“ angesehen werden, da Verstetigungsprozesse und -ansätze verfolgt werden, die keinem geplanten Ende kurzfristig bis mittelfristig entgegeblickten (dies bestätigt sich auch in Kapitel 5.2, welches die Reallaborexperimente genauer in Augenschein nimmt).

Um u.a. der Aufweichung, Beliebigkeit oder der Instrumentalisierung des Nachhaltigkeitsbegriffs entgegenzuwirken, sind Mindeststandards für BNE formuliert worden, die analog zur „Zukunftsbildung“ betrachtet werden können, denn „[o]bwohl Bildung für Nachhaltige Entwicklung als regulative Idee eine permanent zur Revision stehende Vorstellung meint, sollte sie einen Kern besitzen, der als nicht hintergebar angenommen wird.“ (Rauch & Steiner, 2012, S. 14). Die dort formulierten Mindeststandards (als „lernende Strategie für Österreich“ (ebd.)) finden sich als Empfehlungen zu BNE-bezogenen Reformen im nachfolgenden Informationskasten und sollen die Reflexivität im Zusammenspiel der jeweiligen Akteure und Gruppen vorantreiben und konkrete Vorstellungen von BNE ausdifferenzieren (ebd.).

Welche Mindeststandards könnten von Bedeutung sein, um „Zukunftsbildung“ bzw. BNE in Gelsenkirchen weiter bzw. breiter zu etablieren?

„Jedwede von Einzelakteuren, Gruppen oder Institutionen eingenommene Position, die in der Dekade für sich den Anspruch erhebt, im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu agieren, muss sich zumindest vor dem Hintergrund der folgenden Mindeststandards legitimieren.“ (Rauch & Steiner, S. 14).

- „1. Die ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Dimensionen müssen im Sinne zukunftsfähiger Entwicklungen zusammen gedacht werden.“ (Heinrich, Minsch, Rauch, Schmidt & Vielhaber, 2007, zitiert nach Rauch & Steiner, 2012, S. 14).

⁷¹ Der Fragenkatalog von Rauch & Steiner (2012) ist ursprünglich insbesondere für den schulischen Bereich gedacht und wird hier für die „Zukunftsbildung“ an einigen Stellen angepasst, um u.a. dem generationsübergreifenden und lebensphasenunabhängigen Anspruch zu entsprechen.

- „2. Die Position muss sich als demokratisch in dem Sinn erweisen, dass ihr partizipative Elemente immanent sind.“ (ebd.).
- „3. Die Position muss sich als human erweisen, wozu zumindest eine Übereinstimmung mit den Menschenrechten auch vor dem Hintergrund der globalen Entwicklungen notwendig ist.“ (ebd.).
- „4. Die Position muss Möglichkeiten eröffnen, eigene Standpunkte mehrperspektivisch zu hinterfragen.“ (ebd.).
- „5. Die Position muss Vorstellungen dazu anbieten können, was sie zur individuellen Handlungsfähigkeit in einer neuen Qualität im Sinne der drei erstgenannten Punkte beiträgt.“ (ebd.).

Die Reallaborsettings (mehr dazu im nächsten Kapitel) bieten theoretisch optimale Bedingungen, um solcherlei Standards praktisch umsetzen zu können; damit wird die Tragfähigkeit der (gemeinsamen) Handlung und Vision wahrscheinlich stadtwweit erhöht. Zusätzlich begünstigend wirkt dabei wohl auch der begriffliche Anschluss an den Nachhaltigkeitsbegriff des Brundtlandberichts: *„Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält.“* (Hauff, 1987; vgl. United Nations, 1987, S. 15).

Mit Bezug auf „Zukunftsbildung“ kann auch die im Gelsenkirchener Kontext nicht (explizit) erwähnte Transformationsbildung bzw. transformative Bildung betrachtet werden (siehe nachfolgenden Informationskasten), da dies, wie sich zeigen wird, ebenfalls gut zur Begriffscharakteristik in Gelsenkirchen passt.

Was ist Transformationsbildung und was transformative Bildung?

Transformationsbildung steht vor allem dafür, der Gesellschaft Erkenntnisse aus der Transformationsforschung zur Verfügung zu stellen (vgl. WBGU, 2011b, S. 24). Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen definiert die Transformationsbildung folgendermaßen: *„Als ‚Bildung zur Teilhabe‘ reflektiert sie kritisch die notwendigen Grundlagen – wie ein fundiertes Verständnis des Handlungsdruckes und globales Verantwortungsbewusstsein – und generiert ein systemisches Verständnis der Handlungsoptionen. Insbesondere geht es um die Vermittlung von Wissen an den Schnittstellen zwischen Ingenieur-, Erdsystem- und Sozialwissenschaften. Es sollten geeignete Narrative des Wandels entwickelt werden, um diese über kreative Formen der Wissenskommunikation in den Alltagsdiskurs einzuspeisen und dort weiter zu entfalten. Durch einen Fokus auf die Rolle von Pionieren des Wandels kann das Verständnis um die Voraussetzungen für Transformation in der Bildung verankert werden. Nur über ein dynamisches Weltbild lässt sich Veränderung denken. Bildungseinrichtungen sollten hierzu verstärkt nachhaltigkeitsorientiertes Wissen vermitteln sowie befähigen, lebenslang lernen zu lernen und systemisch zu denken. Dazu gehört auch ein besseres Verständnis des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses mit seinen Möglichkeiten und Grenzen.“* (WBGU, 2011b, S. 24). Vor diesem Hintergrund könnte jene Definition prinzipiell unverändert vom Gelsenkirchener Zukunftsbildungsbegriff aufgegriffen bzw. inkludiert werden, liest sie sich doch in weiten Teilen (bis auf den Aspekt der Interdisziplinarität) im Hinblick auf die Gelsenkirchener Dokumente rund um „Zukunftsbildung“ sehr ähnlich, obschon Erkenntnisse aus der Transformationsforschung (bisher) nicht systematisch in diese einfließen.

Transformative Bildung hingegen hat den Auftrag, Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze zu generieren (vgl. ebd.). Weiter heißt es: *„Entsprechende Bildungsinhalte betreffen z. B. Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist.“*

Der Stand der Forschung sollte verständlich aufbereitet und aktiv in die Gesellschaft kommuniziert werden. Dazu sollte in den Bildungsangeboten möglichst ein Bezug zu Schlüsselfaktoren der Transformation hergestellt werden. So könnten z. B. im Physikunterricht regenerative Energien zum Thema werden und parallel in den sozialwissenschaftlichen Fächern internationale Energiepartnerschaften behandelt werden; im Geographieunterricht könnten z. B. klimaverträgliche Städte thematisiert werden. Innerhalb der transformativen Bildung sollte zudem grundlegendes Problembewusstsein generiert werden, das sich in thematisch spezialisierten Bildungsangeboten wiederfindet. In diesem Sinne sollten auch die Grenzen zwischen den Disziplinen aufgebrochen und ein Verständnis der breiteren, interdisziplinären und globalen Zusammenhänge angestrebt werden. Bei wirtschaftlichen Themen könnten etwa die globalen Stoffströme von Ressourcen bis zu Abfallstoffen wie CO₂ mit betrachtet werden. Es ginge also um eine Einbettung der Ökonomie in die Grenzen des Erdsystems.“ (ebd.). Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass transformative Bildung auch auf der Grundlage persönlichkeitsbildender Elemente fußt, denn: „[a]ls „transformativ“ wird Bildung verstanden, wenn es nicht nur um eine Erweiterung von Wissen oder Fähigkeiten geht, sondern um eine grundlegende qualitative Veränderung von Selbst- und Weltbildern. Hier geht es um erlernte Denk-, Fühl- und Handlungsmuster, um gewohnte Bewertungen und gesellschaftliche Leitbilder, Normen und Werten, an denen wir uns orientieren. Dabei geht es zum Beispiel um unsere Beziehung zu anderen Menschen und zur natürlichen Welt, unser Verständnis von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und von globaler Gerechtigkeit, unsere Visionen alternativer Lebensentwürfe und darum, wie wirksam wir uns sehen wenn wir uns für eine nachhaltige Gesellschaft einsetzen.“ (Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V., 2018). Hier kann eine Verbindung zu Global Citizenship Education bzw. BNE und damit „Zukunftsbildung“ in Gelsenkirchen hergestellt werden, da sich u.a. die Reallaborexperimente (siehe Kapitel 5.2) auf einem reflexiven, partizipativen, kooperativen Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätzen (siehe auch die Gelsenkirchener Vision, Kapitel 3.1) berufen und in Phasen verläuft (vgl. Merkel & Heyne, 2015).

Dass sowohl Transformationsbildung, als auch transformative Bildung mit dem Gelsenkirchener Zukunftsbildungsbegriff (bzw. Bildung & Partizipation) verknüpfbar sind, verdeutlicht folgende verbindende Beschreibung: *„In beiden Ausprägungen der Bildung gilt es, die Gesellschaft als Teilhaber am Transformationsprozess zu verstehen und ihr in Zukunft auch in der Bildung Partizipation zu ermöglichen. Nur wenn der Mensch sich als aktiver Faktor des vermittelten Kontextes versteht, kann er auch die transformative Kraft seiner Handlungen begreifen. Entsprechende Bildungsstrukturen sind hierfür wesentliche Voraussetzung.“* (ebd.). Damit bewegen sich die beiden Bildungsbegriffe nah an der Gelsenkirchener Vision, welche selbige Ziele verfolgt. Der größte Unterschied ist, dass der Transformationsbegriff und die Relevanz von Interdisziplinarität nicht explizit in der Gelsenkirchener Perspektive auftauchen; die zugrundeliegenden Ideen finden sich jedoch durchgehend implizit in den Gelsenkirchener Dokumenten hinsichtlich „Zukunftsbildung“ wieder.

Der seitens der Gelsenkirchener Perspektive vielbeschworene Kompetenzbegriff wird im Zusammenhang von BNE vielfältig benutzt. Nun werden die (bisher nicht geklärten) Kompetenzbegriffe in diesem Kontext ausgeführt. Dabei werden die Kompetenzbereiche hier (neu) geclustert und der Versuch unternommen, diese den „klassischen“ Kompetenzsorten zuzuordnen. Wie Kompetenzen grundsätzlich im BNE-Zusammenhang aussehen, darauf wird im nachfolgenden Informationskasten eingegangen.

Welche übergeordneten Kompetenzen sind bei der Übersetzung bzw. Umsetzung von BNE und Global Citizenship Education innerhalb der und in die Zivilgesellschaft notwendig⁷²?

Der Bereich „können“ charakterisiert sich im BNE-Kontext dadurch, dass entsprechende Akteure Lern- bzw. Lehrmethoden sowie didaktische Strategien zur Förderung von (eigenen) Lernerfolgen kennen, „[...] dieses Wissen anwenden können und in der Lage sind, die Methoden auch selbst weiter zu entwickeln.“ (Rauch & Steiner, 2012, S. 17). Damit einher geht auch die notwendige Voraussetzung und Förderung der (gemeinsamen) Reflexivität der Akteure (vgl. Zech & Braucks, 2004). Wesentlich ist hier die Handlungsorientierung und Kontextualisierung des Inhaltes zum themenbereichbezogenen Kompetenzerwerb (vgl. Rauch & Steiner, 2012, S. 18) innerhalb des Bereiches „können“ sollen folgende Aspekte gefördert werden:

- „[D]ie Klärung und Entwicklung von Werthaltungen;“ (Rauch & Steiner, 2012, S. 17)
- „[K]ritisches Denken und Reflexionsorientierung;“ (ebd.)
- „[D]en Umgang mit Komplexität;“ (ebd.)
- „[D]ie Entwicklung von Zukunftsperspektiven;“ (ebd.)
- „Konfliktbewältigung, Kommunikation und Teamarbeit;“ (ebd.)
- „Fähigkeit zum Problemlösen;“ (ebd.)
- „Partizipation und Verantwortlichkeit [...]“ (ebd.)
- „[E]igenständiges Handeln und Gestalten.“ (ebd.)

Für den in seiner Ausprägung und Form vielfältigen Bereich Global Citizenship Education (als politische Bildung im globalen Maßstab, die Wissen und Fähigkeiten vermittelt, um globale Herausforderungen zu verstehen und diesen aktiv zu begegnen), werden folgende Kompetenzen üblicherweise benannt:

- „Eine Haltung, die durch das Verständnis mehrerer Identitätsebenen und das Potenzial für eine kollektive Identität unterstützt wird, die über individuelle kulturelle, religiöse, ethnische oder andere Unterschiede hinausgeht (z. B. das Gefühl der Zugehörigkeit zur gemeinsamen Menschheit und den Respekt vor der Vielfalt);“ (UNESCO, 2014, S. 17, eigene Übersetzung aus dem Englischen)

⁷² Der Kompetenzbegriff, häufig als variable Problemlösungsfähigkeit/-fertigkeit beschrieben, wird je nach Standpunkt, damit verbundenen Schwerpunkten und Verwendungszusammenhang (bspw. in der Erziehungswissenschaft, der Bildungspolitik, der beruflichen Bildung etc.) höchst unterschiedlich definiert bzw. gewichtet (bspw. die kaum voneinander trennbaren Fachkompetenzen, Sozialkompetenzen, Lernkompetenz, Methodenkompetenzen und Selbstkompetenzen), wie bspw. Simonson und Romeu Gordo (2017) konstatieren. Zumeist wird der Begriff synonym zur beruflichen Qualifikation bzw. Bildung verwandt und mit klaren, vorgegebenen, überprüfbaren Lehr- bzw. Lernzielen – im Sinne von (kompetenzorientierter) Lernerfolgskontrolle – oder auch als Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation assoziiert bzw. definiert; dies beschreiben u. a. Claussen (1996) und Elsholz (2014). Kognitive Kompetenzgrade sind nach Bloom (1956) unterschieden nach Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation. Die Messung von Kompetenzen (also latenten Fähigkeiten) wird i. d. R. im Rahmen der Erhebung von Performanz (tatsächliche Ausführung) durchgeführt, was u. a. Lauströer und Rost (2008) hinsichtlich der Messung von Bewertungskompetenz als Teil der Handlungskompetenz beschreiben. Die Wechselwirkung zwischen sozialer Stellung und Kompetenzausstattung hat u. a. zur Folge, dass bestimmte erwartete, gesellschaftlich definierte Kompetenzen, die von einem Individuum oder einer Gruppe nicht erreicht wurden, gesellschaftliche Teilhabe ausschließen bzw. einschränken; dies beschreiben bspw. Dorbritz (2015) oder Hungerland (2014). In den Bildungswissenschaften wird der Begriff „Kompetenz“ als Leitmetapher weitgehend abgelehnt, sei weder theoretisch noch empirisch fundiert, nicht bildungstechnisch auf Grundlage von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen vorgelagert und würde außerdem ökonomisiert (bspw. durch die Kompetenzorientierung wirtschaftlicher Akteure); Damit würde der Begriff „Kompetenz“ ausgehöhlt und damit eher in Richtung Inkompetenz umgekehrt, wie bspw. erläutert von Kölsch (2011), Höhne (2007), Kappelhoff (2014), Ortman (2014), Reichenbach (2014), Rohlf, Harring und Palentien (2014), Stangl (2016), Sydow (2014), Windeler (2014a), Windeler (2014b) und A. Kaiser und Kaiser (2012).

- *„Ein tiefes Wissen über globale Themen und universelle Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt (wie das Verständnis des Globalisierungsprozesses, Interdependenz / Interkonnektivität, die globalen Herausforderungen, die von Nationalstaaten nicht angemessen oder eindeutig angegangen werden können, Nachhaltigkeit als Hauptkonzept der Zukunft);“ (ebd.)*
- *„Kognitive Fähigkeiten, um kritisch, systemisch und kreativ zu denken, einschließlich eines multiperspektivischen Ansatzes, der unterschiedliche Dimensionen, Perspektiven und Blickwinkel von Problemen erkennt (z. B. Argumentations- und Problemlösungsfähigkeiten, die durch einen multiperspektivischen Ansatz unterstützt werden);“ (ebd.)*
- *„Nicht-kognitive Fähigkeiten, einschließlich sozialer Fähigkeiten wie Empathie und Konfliktlösung, sowie Kommunikationsfähigkeiten und Fähigkeiten zur Vernetzung und Interaktion mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, Herkunft, Kultur und Perspektive (wie globales Einfühlungsvermögen, Solidaritätsgefühl);“ (ebd.)*
- *„Verhaltensfähigkeiten, um kollaborativ und verantwortungsbewusst zu handeln, um globale Lösungen für globale Herausforderungen zu finden und um das kollektive Wohl anzustreben.“ (ebd.)*

Diese Fähigkeiten sollen vor allem dazu führen, dass Lernende in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft entwickeln zu können, sich aktiv zu engagieren, um so einen positiven Beitrag für eine friedliche(re), gerechte(re) Welt, in welcher ökologische Ressourcen bewahrt werden, zu befördern (vgl. Klemm, 2019). „Zukunftsbildung“ fußt auf dieser Grundlage und kann daher theoretisch die hier beschriebenen Kompetenzen aus BNE bzw. Global Citizenship Education reibungslos inkludieren.

Ausgehend von den allgemeinen Kompetenzen hinsichtlich BNE und Global Citizenship Education, lassen sich die spezifischen Kompetenzen clustern in Sozialkompetenzen, Lernkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen, die sich von den bisher dargestellten Lern- (vgl. Grothaus et al., 2012) und Gestaltungskompetenzen (vgl. Haan, 2008) unterscheiden bzw. weitere Aspekte inkludiert (siehe anschließenden Informationskasten).

Welche Sozialkompetenzen, Lernkompetenzen und lernmethodischen Kompetenzen sind als Rahmungen von „Zukunftsbildung“ bzw. BNE zu befördern?

Im Kontext von BNE lässt sich der Kompetenzenkomplex nach Rauch & Steiner (2012) in verschiedene Bereiche aufgliedern, die sich, wie sich zeigen wird z. T. überschneiden bzw. wechseltig bedingen und damit nicht in jedem Fall trennscharf zu betrachten sind.

Beginnend mit den **Sozialkompetenzen** (bzw. hier die geclusterten Bereiche „fühlen“, „kommunizieren“ und „reflektieren“ sowie „netzwerken“) wird beschrieben, dass im Zusammenhang von BNE der Bereich „fühlen“ folgende Aspekte betrifft:

- Empathie (Zuhören und Perspektivübernahme) (vgl. Rauch & Steiner, 2012, S. 18)
- Transport optimistischer Haltung bzgl. gemeinschaftlicher nachhaltiger Entwicklung (vgl. ebd.)
- Begeisterung für BNE wachhalten und versuchen, andere dadurch mitzureißen (vgl. ebd.)
- Selbstsicherheit (Mut machen, das Engagement zu stärken und andere Schlüsse zuzulassen (Stichwort: Empowerment vs. Erziehung)) (vgl. ebd.)
- Einbezug der gesamten Persönlichkeit (Persönlichkeitsbildung vs. Rezeption) (vgl. ebd.)
- Vertrauen erwecken, sich auf neue Methoden einlassen und mit neuen Wegen des Lernens bzw. Lehrens experimentieren (vgl. ebd.)

Der gemeinsame Bereich „kommunizieren“ und „reflektieren“ lässt sich ebenfalls den Sozialkompetenzen zuordnen, schneidet z. T. aber auch den Bereich der Lernkompetenzen, wie sich nun zeigen wird. *„Reflektieren und Kommunizieren beziehen sich sowohl auf die nach außen gerichteten Tätigkeiten wie auch auf die eher individuellen Bereiche [...]“* (Rauch & Steiner, 2012, S. 19). Hier wird deutlich, dass gerade das Kommunizieren eine wesentliche Querschnittskompetenz im BNE-Kontext darstellt: *„Kommunizieren ist eine Kompetenz, ohne die keiner der anderen Bereiche denkbar ist. [...] Denn obwohl Planen und Organisieren oder Netzwerken ohne Kommunikation nicht denkbar sind, ist Kommunikation für andere Bereiche nicht selbstverständlich, aber gerade für BNE unabdingbar:“* (Rauch & Steiner, 2012, S. 19).

- *„in Bezug auf Werten - als wertschätzender Dialog, der die Meinung der anderen respektiert und ernst nimmt,“* (ebd.)
- *„in Bezug auf Fühlen - als Fähigkeit, Themen anzusprechen, die im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oft wenig Platz einnehmen oder ganz ausgeklammert werden und“* (ebd.)
- *„in Bezug auf Wissen und Können - z.B. andere an den eigenen Erfahrungen teilnehmen lassen, Wissen und eigenes Können mitteilen und nicht für sich behalten [...]“* (ebd.)

Die Bedeutung des Bereiches „reflektieren“ wird im BNE-Kontext vor allem mit der Weiterentwicklung eigener Arbeit und der Kompetenzreflexion assoziiert (vgl. ebd., S. 20): *„Reflektieren ist wichtig, um sich mit sich selber, mit dem eigenen Wissen und Können, den Werthaltungen sowie Gefühlen kritisch auseinanderzusetzen. Reflektieren ist aber auch wichtig in Bezug auf Handlungen, die man setzt [...]“* (ebd., S. 20), womit der Bereich „reflektieren“ untrennbar mit den Bereichen „Wissen und Können“, „Werten“, „Fühlen“, aber auch mit „Visionen Entwickeln“, „Planen“, „Organisieren“ und „Netzwerken“ und damit auch u.a. mit **Lernkompetenzen** verbunden ist (vgl. ebd.).

Der Bereich „netzwerken“ lässt sich ebenfalls den Sozialkompetenzen zuordnen. Hierzu wird *„[...] das Knüpfen und Aufrechterhalten von Netzwerken innerhalb der Organisation, der Schule – und nach außen – mit anderen Personen und Institutionen [...]“* (ebd., S. 21) als wesentlich betrachtet. Im komplexen Tätigkeitsfeld der BNE, „das u.a. ein Verknüpfen von inhaltlich sehr unterschiedlichen Bereichen wie Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft und Politik verlangt sowie vielfältiges Methodenwissen voraussetzt [...]“ (ebd., S. 21), ist ein singuläres Handeln *„nahezu unmöglich“* (ebd.). Die Netzwerkkompetenz wird als Voraussetzungs Bündel ertragreicher Vernetzungsstrukturen betrachtet: *„Für gelingende Kooperation sowohl in der Institution als auch mit außenstehenden Personen sind Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenzen, Konfliktmanagement, Toleranz, Wertschätzen von Heterogenität und Vielfalt u. ä. wesentlich.“* (ebd.).

Lernmethodische Kompetenzen lassen sich vor allem im vielschichtigen Bereich „werten“ vorfinden. In Anlehnung an den Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan stellen lernmethodische Kompetenzen die Grundlage für einen bewussten Wissens- und Kompetenzerwerb, für schulisches und lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen dar (vgl. Speck-Hamdan, 2017, S. 6), was wesentliche Kernbestandteile der „Zukunftsbildung“ darstellen. Der Bereich „werten“ meint hier Werte, die selbst vertreten und explizit in die entsprechenden BNE-Inhalte eingebracht werden auf der einen Seite und andererseits Werte, die im Rahmen vorher festgelegter Lernziele gefördert bzw. verändert werden sollen (bspw. Aneignung einer respektvollen Haltung, Überwindung von „Schwarz-Weiß“-Denkens) (vgl. Rauch & Steiner, 2012, S. 19). *„Ein dritter Bereich sind jene Werte, die gelebt werden und sich als (unbewusste oder bewusst reflektierte) Haltung durch das Lehrangebot ziehen, z.B. die Einstellung Heterogenität und Vielfalt als Chance zu sehen. Ein weiterer Bereich ist die Art und Weise, wie Werte selbst thematisiert werden, etwa durch Werte-Diskussionen.“* (Rauch & Steiner, 2012, S. 19). Lernmethodische Kompetenzen, die im

Kontext BNE immer mit Werten verbunden sind, lassen sich (ebenso wie Sozial- und Lernkompetenzen) relativ widerstandslos in das Bildungskonzept „Zukunftsbildung“ integrieren und unter dem „Kofferbegriff“ der Kompetenz(-entwicklung) subsumieren.

Damit ist die literaturbezogene Anschlussuche nach Begriffen bzw. Konzepten beendet, die den Begriff „Zukunftsbildung“ unseres Erachtens theoretisch anreichern. Dies soll in einem Zwischenresümee zugespitzt zur Darstellung gebracht werden.

Zwischenresümee:

Vor diesem Hintergrund wurden an der FH Dortmund einige alternative Darstellungsformen und Heuristiken generiert, die eine begriffliche Trennschärfe begünstigen sollen. Wesentlich und leitend für den Fortgang bzw. die konzeptionelle Weiterentwicklung des Zukunftsbildungsbegriffes ist der Anwendungsbezug auf Praxisebene. So sind die partizipativen Lernprozesse in Gelsenkirchen für den Begriff handlungsleitend.

Den ersten Versuch einer alternativen Darstellungsform für die praktische Anwendbarkeit stellt *Abb. 8* dar⁷³.



Abbildung 8: „Zukunftsbildung“ aus praktisch-partizipativer Sicht (eigene Darstellung)

Die bereits beschriebenen Begriffe in ihrer Bedeutung vorausgesetzt, werden (mit Bezug auf *Abb. 7* in Kapitel 4.1 als chronologisch letzte Gelsenkirchener Darstellung des Konzeptes) hier neu arrangiert und in eine andere Darstellungsform gebracht. Bei *Abbildung 8* handelt es sich um eine relativ vereinfachte Darstellung, die vor allem im Zeichen der Nutzbarmachung für die Praxis steht. Hinsichtlich der Bildungsressourcen von Individuen bzw. Kollektiven werden die Oberbegriffe Wissen, Bildung und

⁷³ Inwieweit und inwiefern die Darstellungen einen „echten“ Praxisbezug haben, sei dahingestellt, da sie ohne partizipative Lernprozesse singular an der FH Dortmund entwickelt wurden und (noch) nicht mit der Praxisebene synchronisiert sind. Das Zukunftsstadt-Büro Gelsenkirchen ist hinsichtlich der alternativen Darstellungen bzw. Heuristiken in Kenntnis gesetzt und trägt diese grundsätzlich mit.

Kompetenzen in all ihren Facetten hinsichtlich „Zukunftsbildung“ bzw. BNE untergebracht. Diese Ressourcen bilden damit neben der eher visionären Säule der Zukunftsbilder eine von zwei hier wesentlichen Betrachtungslinien, die miteinander dialektisch in Verbindung stehen, sich also wechselseitig bedingen bzw. beeinflussen und hier zyklisch bzw. rekursiv dargestellt sind. So wird die Prämisse angelegt, dass die entsprechenden „Bildungsressourcen“ mithilfe von Aktivität (Partizipationserfahrung, Austausch, Lern- und Gestaltungsfreude) einen Lernprozess anzustoßen vermögen, der wiederum die Zukunftsvorstellungen eines Individuum bzw. eines Kollektivs beeinflussen kann. Auf der Grundlage der entstandenen Zukunftsbilder (Visionen, soziale Innovationen, Transformationsbestrebungen) kann mithilfe von Aktivität (u.a. in Gelsenkirchen gekennzeichnet durch die Entwicklung einer gemeinsamen Vision) ein weiterer Lernprozess angestoßen werden, der wiederum Einfluss auf die individuellen bzw. kollektiven (Bildungs-)Ressourcen (bspw. Wissensaneignung, Bildung im außerschulischen Kontext, Kompetenzentwicklung im Rahmen von BNE etc.) haben kann. Die (gemeinsame) (Lern-)Aktivität ist hier also wesentliche Grundvoraussetzung für die in Gelsenkirchen angestrebten Lernprozesse, die wiederum die miteinander verbundenen Aspekte „Bildung der Zukunft“ (Zukunftsbilder) und die „Zukunft der Bildung“ (Bildungsressourcen) beeinflussen, welche im Rahmen von „Zukunftsbildung“ hinsichtlich BNE befördert werden sollen.

Wie gesagt, ist *Abbildung 8* eher hinsichtlich praktischer Anwendbarkeit konzipiert. Eine etwas theoretischere und umfangreichere Darstellung findet sich hingegen in der nachfolgenden *Abbildung 9*, die den Versuch unternimmt, die komplexen Begriffsgefüge und ihre Zusammenhänge und ihren rekursiven Charakter etwas detaillierter aufzuschlüsseln. Letztendlich liegt beiden Abbildungen aber dieselbe Heuristik zugrunde. Die darstellungsimmanente übergeordnete Rekursivität und Dialektik bleibt dabei bestehen.



Abbildung 9: "Zukunftsbildung" aus theoretischer Sicht (eigene Darstellung)

An dieser Stelle wird, um keine unnötigen Wiederholungen zu erzeugen, ausschließlich auf die zusätzlichen Informationen eingegangen, die nicht bereits im Rahmen der Erläuterung zu *Abbildung 8* geklärt wurden. Der Begriff Lernprozess taucht in *Abb. 9* explizit nicht auf, da er auch hier als

grundlegend für alle Lernaktivitäten unterstellt wird. Die in sich wechselseitigen Bildungsressourcen (bzw. „Zukunft der Bildung“) des Wissens, der Bildung und der Kompetenzen sind in *Abbildung 9* die individuellen und kollektiven Ressourcen; diese erscheinen notwendig für eine transformative, nachhaltige Entwicklung von Bildung für eine tragfähige Zukunft. Sie stehen mit „Bildung der Zukunft“ in den Betrachtungsdimensionen der technischen und soziale Innovation, der Lern- und Gestaltungsfreude sowie der Akkumulation von Lern- bzw. Gestaltungs- und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen, in einer individuell und kollektiv unterschiedlich intensiven Dialektik. Mithilfe der Anhäufung von Partizipationserfahrungen unter Einbezug von Gegenhorizonten, der Entwicklung von spezifischen praxisorientierten Verstetigungsansätzen, können (realistische) Zukunftsvisionen entwickelt werden, die auch etwaige Risiken miteinbeziehen. Dabei sollte es, gerade hinsichtlich BNE, darum gehen, die Entwicklung konstruktiver Interpretationskompetenz hinsichtlich globaler und lokaler Entwicklungen voranzutreiben und zu fördern (vgl. Bormann, 2013; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK], 2017; Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2017); dabei ist die Erkennung von Chancen und Risiken sowie Potentialen hinsichtlich der konstruktiven Einflussfaktoren für eine gemeinsame nachhaltige Entwicklung partizipativ in Lernsettings zu kultivieren (vgl. Alge et al., 2012; Klemisch, Schlömer & Tenfelde, 2008; Lorenz, 2008; Open Knowledge Foundation Deutschland e.V., 2018; Rückert-John, 2013; UNESCO, 2014; Zech & Braucks, 2004). Im Rahmen des gesamten Lernprozesses der „Zukunftsbildung“ findet Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Global Citizenship Education statt, die darauf abzielt, reflexiv und eigenverantwortlich bzw. eigengesteuert und eigenmotiviert politisch mündige Individuen bzw. Kollektive zu erzeugen, die dazu in der Lage sind, die gemeinsame Zukunft politisch, nachhaltig und transformativ (mit-)gestalten zu können (vgl. Grobbauer, 2019; Klemm, 2019; Lang-Wojtasik, 2019c; UNESCO, 2014). Inwieweit der Prozess der sozialökologischen Transformation (auch) eine „Zukunftskunst“ darstellt, die kulturellen Wandel, politische Entwicklungen, neue Arten des Wirtschaftens und die Nutzung innovativer Technologien mitdenkt (vgl. Schneidewind, 2018), sei an dieser Stelle nicht thematisiert bzw. problematisiert. Alles in allem – und dies sollte deutlich geworden sein – korrespondiert der Begriff „Zukunftsbildung“ stark (mit Ausnahme der Aspekte „Lern- und Gestaltungsfreude“ und dem Rekurs auf Fachkompetenzen) mit der Agenda 2030 und damit den Grundkonzepten der BNE bzw. Global Citizenship Education.

Zur besseren Übersicht findet sich im folgenden Informationskasten die aufbereitete Zusammenfassung der Bestandteile von „Zukunftsbildung“ und ihres dialektischen Zusammenhangs.

Übersicht: Was sind die Bestandteile von „Zukunftsbildung“ und welche Dialektik besteht zwischen den beiden Dimensionen „Zukunft der Bildung“ und „Bildung der Zukunft“?

Doppelte wechselseitige Bedeutung eines dynamischen Zukunftsbildungsbegriffs im Kontext von Lern- und Transferprozessen:

Zukunftsfähige Bildung (Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fokus)

- Bildungsbegriffe (Verzahnung von formaler Bildung, non-formaler Bildung und informelle Bildung (Wissensintegration), spezifische Inhalte der BNE)
- Wissensbegriffe (hier v. a. hinsichtlich (lokaler) BNE-bezogener Inhalte)
- Kompetenzbegriffe (bspw. anforderungsbezogene funktionale Kompetenz, Gestaltungskompetenz, Sozialkompetenz)

Zukunftsgestaltung (Vision für nachhaltige Entwicklung im Fokus)

- Zukunftsvisionen (angestrebte zu erreichende Ziele hinsichtlich BNE)
- Entwicklung von fallspezifischen Nachhaltigkeitsaspekten (Kategorisierung, Zuordnung und Nutzen von Wissen/Bildung/Kompetenzen)
- Anhäufung von Partizipationserfahrung/-erwartung (individuelles und kollektives Empowerment bzw. Selbstwirksamkeitserfahrung/-erwartung)

Dialektik zwischen den beiden Zukunftsbildungsbegriffen bzw. dem möglichen Ergebnis von „Zukunftsbildung“:

- Soziale Innovation (Prozess der Genese, Durchführung und Verbreitung neuer sozialer Praktiken)
- Partizipation (Teilhabe und Beteiligung an Prozessen der Gestaltung gerechter gesellschaftlicher (demokratischer) Verhältnisse im weitesten Sinne. Partizipation kann sozial und/oder politisch motiviert sein. Partizipation reicht vom Informiertsein, über Mitwirkung/Mitgestaltung bis zur Mitbestimmung)
- Ressourcen zur nachhaltigen Entwicklung von Zukunft und Bildung (Sicherung von Lebensqualität gegenwärtiger und künftiger Generationen, sowie Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung des Lebens)

Hingewiesen sei schließlich darauf, dass das im Projektverlauf u. a. zu erarbeitende Glossar ein Angebot seitens der Wissenschaft für die Praxis auf Reallabor- und Experimentenebene ist, damit ein gemeinsamer begriffsbezogener Konsens erreicht werden kann; die Praxis ist hier v. a. (inhaltlich) bestimmende Instanz der (weiteren) Ausgestaltung, Bedeutung, Gewichtung und Entwicklung von „Zukunftsbildung“ bzw. ihrer spezifischen Bestandteile im Sinne eines gemeinsamen Lernprozesses.

Prinzipiell lässt sich das Konzept „Zukunftsbildung“ relativ widerstandslos mit BNE bzw. Global Citizenship Education zusammenbringen. Inwieweit und inwiefern sich der Begriff „Zukunftsbildung“ von BNE und Global Citizenship unterscheidet bzw. einen echten Mehrwert bietet, bleibt an dieser Stelle offen.

5 Praxisforschungsfeld Zukunftsbildung

Wie bereits eingangs erwähnt, sind die Reallabore analog zu dem vormals verwendeten Begriff der Forschungssäule zu betrachten. Das hier im Vordergrund stehende Reallaborsetting „Partizipation im Quartier“ ist einerseits übergeordnete Struktur für die darin befindlichen Reallaborexperimente und andererseits eine Ebene, auf der sowohl „Zukunftsbildung“ als auch „Citizen Science 2.0“ exemplarisch Anwendung finden sollen. Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt wurde, befindet sich das Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“ in zwei Reallaboren gleichzeitig („Partizipation/Quartier“ und „Lernorte/-labore“) und damit in einer Sonderstellung, weshalb hier auch das Reallabor „Lernorte und -labore“ beschrieben wird, um die entsprechenden übergeordneten strukturierenden Aspekte leichter nachvollziehen zu können⁷⁴.

Zunächst werden die beiden Reallabore „Partizipation im Quartier“ und „Lernorte und -labore“ in Kapitel 5.1 vorgestellt. Die unter dem erstgenannten Reallabor verorteten Experimente werden im Anschluss in Kapitel 5.2 näher beschrieben. Daran anschließend wird ein Zwischenresümee gezogen (Kapitel 5.3). Zuletzt folgt in diesem Kapitel eine Übersicht zur Planung des Forschungs- und Entwicklungsprozesses im Bereich „Zukunftsbildung“ (Kapitel 5.4).

⁷⁴ Die wissenschaftliche Feldforschung vor Ort wird sich jedoch primär im Reallabor „Partizipation im Quartier“ bewegen, weshalb im Rahmen des weiteren Prozesses das Experiment „StartUp! Ückendorf“ dem Reallabor „Partizipation im Quartier“ untergeordnet wird.

5.1 Die Reallabore

Reallabor „Lernorte und -labore“

Innerhalb des Reallabors werden die entsprechenden Lernorte partnerschaftlich und wissenschaftlich im Rahmen von Citizen Science 2.0 begleitet (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018d). Die darin verorteten Reallaborexperimente verfügen zwar über unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, sollen aber unter dem Dach des Reallabors miteinander vernetzt und gestärkt werden, damit unter anderem Synergieeffekte genutzt werden können (ebd.). Auch andere Lernorte könnten so mithilfe der gesammelten Erfahrungen im Kontext von Wissenstransfers gestärkt werden (ebd.). Der Wissens- und Erfahrungstransfer in diesem lokalen Setting soll auch die Aufmerksamkeit von nationalen und internationalen Fachdelegationen auf sich ziehen (ebd.). Grundsätzlich steht die Zusammenwirkung von formaler und non-formaler Bildung und der mögliche Einfluss dieser auf individuelle Bildungserfolge im Zentrum des Laborgeschehens (ebd.). So sollen u.a. Kinder empowert werden, ihr Umfeld eigenständig zu nutzen und anzueignen, damit eine umfassende Kindheitsentwicklung (im Hinblick auf motorische Entwicklung, psychisches Wohlbefinden, kognitive und soziale Entwicklung) gelingen könne (ebd.). Das Reallabor in gesamtstädtischer Betrachtungsweise soll außerschulische Lernorte im Rahmen sozialraumorientierter Bildung erschaffen und/oder sichtbar machen (ebd.). Hierbei gilt es, entsprechend der Bedeutung dieser Orte, diese auch Eltern, Lehrer*innen, Erzieher*innen, Familien, Senior*innen, Migrant*innen und weiteren Akteursgruppen als Orte lebenslangen Lernens zugänglich zu machen (ebd.). Hierzu gehört auch, „passende“ Qualifizierungsmaßnahmen unterschiedlichster Art zu entwerfen und anzubieten (ebd.). Das Lernen als solches soll vor allem im Kontext partizipativer Strukturen ermöglicht bzw. begünstigt werden.

Die Lernorte und -labore sind in ihrer Ausgestaltung vielfältig. So beschäftigen sich vier Bausteine mit Aspekten der Bewegung (MoveOn! Hassel) und/oder der Natur (Grünlabor Hugo, Wasserlabor Nienhausen, Waldlabor Rheinelbe); ein weiterer Baustein befindet sich im theaterpädagogischen Bereich (Kulturlabor Consol). Das Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“ wird in Teilaspekten von der Fachhochschule Dortmund wissenschaftlich begleitet. Die anderen Bausteine, die in Kapitel 2 aufgezeigt sind, werden von anderen wissenschaftlichen Partner*innen begleitet.

Lernorte und Lernlabore bieten nach erster Einschätzung insofern auch ein erhöhtes Potential für die Vermittlung eines Bildungskonzeptes, wie „Zukunftsbildung“, da sie auch über entsprechende (digitale) Räumlichkeiten verfügen (sollen).

Reallabor „Partizipation im Quartier“

Die vier Reallabore der Lernenden Stadt, welche als Forschungssäulen im Planungs- und Umsetzungskonzeptes beschrieben sind (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018g), bilden den thematischen Rahmen, in welchem verschiedene Praxisbausteine als Reallaborexperimente zu betrachten sind. Das Reallabor „Partizipation im Quartier“ beinhaltet insgesamt fünf Reallaborexperimente, wobei sich hiervon zwei Experimente mit dem Reallabor „Lernorte und -labore“ überschneiden. Diese einzelnen Reallaborexperimente werden detaillierter im nächsten Unterkapitel 5.2 behandelt. Vier dieser Experimente werden von der FH Dortmund begleitet und im Sinne von Citizen Science 2.0 partnerschaftlich beforscht:

- „Vernetzung von Quartiersinitiativen“,
- „Community Center (Bulmke-Hüllen)“,
- „Mobilitätslernen (Buer)“

- „StartUp Ückendorf!“

Die Nutzung des „Reallabor“-Begriffs zielt hier darauf ab, insbesondere die Ermöglichung und Stärkung von Partizipationsprozessen im Quartiersrahmen voranzubringen. So ist die Förderung der Vernetzung von Quartiersinitiativen geplant, um einen Austausch untereinander zu etablieren und analog dazu ebenfalls Vernetzungsbestrebungen zwischen unterschiedlichen Generationen und Kulturen, zwischen Stadtverwaltung und Bürgerschaft auch im Hinblick auf die gesamte Stadt zu unterstützen (ebd.). Das wechselseitige Lernen als solches und die Kooperation in Form von Projekten und Formaten, steht hier im Vordergrund, um eine gemeinsame Entwicklung in Richtung einer sozial-ökologischen Transformation voranzutreiben (ebd.). Zentral ist hierbei, dass soziale Integration und Teilhabe an stadtgestalterischen Prozessen, auch für Zugewanderte, gefördert wird (ebd.). So korreliere eine subjektiv wahrgenommene hohe Lebensqualität⁷⁵ mit der – auch in Gelsenkirchen beobachtbaren – weltweiten Entwicklung, urbane Räume als größere Anhäufung vieler kleiner Dörfer bzw. Quartiere zu behandeln und die soziale Heterogenität innerhalb dieser Räume als Chance zu begreifen (ebd.). So bedinge nicht nur der Zuzug von Menschen anderer Kulturen (wie z.B. die sogenannten „Gastarbeiter“ – sprich die erste Generation Arbeitsmigranten in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg) sich verändernde Quartiersstrukturen, sondern auch die grundsätzliche Beschleunigung sozial-struktureller Prozesse („Gentrifizierung“⁷⁶, „Vergreisung“, „Verwahrlosung“ und die Auswirkungen des demographischen Wandels) (ebd.). Hier seien Strategien zuträglich, die mehr Grünzonen in urbanen Räumen fördern, eine geringere Verkehrsbelastung begünstigen, neue Bildungsangebote für eine potentiell vielfältigere (lokale) Alltags- bzw. Angebotsstruktur schaffen sowie eine Plattform bzw. ein Format auf den Weg bringen, womit ein Dialog von (aktiven) Quartiersbewohner*innen unkompliziert ermöglicht werden könne (ebd.). Der kooperative wie partizipative Gedanke, welcher hier zentral erscheint, soll auf alle Bevölkerungsgruppen positiv wirken, damit gesellschaftliche Solidarität befördert werden kann.

Wie diese beschriebenen Aspekte (implizit) mit „Zukunftsbildung“ zusammenhängen und welche konkreten Ziele und Aspekte mit den jeweiligen Experimenten behandelt werden, stellt nachfolgendes Unterkapitel dar.

⁷⁵ Quartiere werden hier gar als „Keimzelle“ der Lebensqualität beschrieben, die insbesondere sozial und/oder ökonomisch benachteiligten Menschen soziale Integration zu bieten vermögen (ebd.).

⁷⁶ „Gentrifizierung“ wird häufig als Problematisierungsvokabel verwendet und beschreibt grundsätzlich sozioökonomischen Strukturwandel großstädtischer Viertel, hin zu einer (stadt-)planerisch begünstigten Attraktivitätssteigerung zugunsten des Zuzugs zahlungskräftigerer Eigentümer*innen und Mieter*innen in Relation zur bisherigen Bewohnerschaft. In extremen Fällen kann damit ein völliger Austausch ganzer sozialer Milieus einhergehen (vgl. Eckardt, 2018).

5.2 Die Reallaborexperimente

Die innerhalb der Reallabore rangierenden Experimente⁷⁷ – allesamt von wissenschaftlich begleiteten Fachgruppen in der zweiten Wettbewerbsphase erarbeitet – verfügen über jeweils unterschiedliche Ausrichtungen, thematische Schwerpunkte, Zielsetzungen, Bedarfe, Forschungsfragen⁷⁸, Potentiale/Verwertungsaspekte/Transfermöglichkeiten, Kooperationspartner, zeitliche Planungen zur Umsetzung⁷⁹, sowie Meilensteine⁸⁰, die hier jeweils chronologisch dargestellt werden. Diese definitiven Elemente dienen der zielgerichteten Umsetzung der Bausteine in den Reallaborsettings „Partizipation im Quartier“ und „Lernorte und -labore“ im Kontext der „Zukunftsbildung“ innerhalb der dritten Förderphase. Die Forschungsfragen, die (optional) im Rahmen der Fachgruppenarbeit entwickelt worden sind, sind spezifisch ausgerichtet und sollen in der dritten Phase nach Möglichkeit mit den prozessual gesammelten Erfahrungen beantwortet, konkretisiert oder bei Bedarf modifiziert werden. Zusätzlich wird hier der Versuch unternommen, die Reallaborexperimente, sofern es sich im Detail anbietet, mit der „Zukunftsbildung“ und den UN-Nachhaltigkeitszielen (vgl. Vereinte Nationen, 2016b) (siehe hierzu den Informationskasten) zusammen zu denken und entsprechend einzuordnen⁸¹.

Was sind die von den Vereinten Nationen definierten 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs⁸²)?

- Ziel 1 – Keine Armut: *„Armut in allen ihren Formen und überall beenden“*
- Ziel 2 – Kein Hunger: *„Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern“*
- Ziel 3 – Gesundheit und Wohlergehen: *„Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern“*
- Ziel 4 – Hochwertige Bildung: *„Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“*
- Ziel 5 – Geschlechtergleichheit: *„Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen“*
- Ziel 6 – Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen: *„Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten“*
- Ziel 7 – Bezahlbare und saubere Energie: *„Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und moderner Energie für alle sichern“*

⁷⁷ Eine kurze Beschreibung dessen, was ein Reallaborexperiment charakterisiert, findet sich in der Einleitung.

⁷⁸ Die in den Fachgruppen partizipativ (und optional) von den Praxisakteuren erarbeiteten Forschungsfragen sind grundsätzlich nicht identisch mit denen der Fachhochschule Dortmund. Der Forschungsbereich „Zukunftsbildung“ richtet seine Forschungsperspektive insbesondere auf das Konzept „Zukunftsbildung“ und übergeordneten Forschungsfragen auf Reallaborebene, bspw. mithilfe von qualitativen Erhebungs-/Auswertungsmethoden (wie z.B. Expert*innen-Gespräche, Gruppendiskussionen mit den Praxisakteuren). Mehr hierzu findet sich in Kapitel 5.3.

⁷⁹ Zeitliche Planungen zur Umsetzung betreffen hier die praktischen Vorgänge und entsprechende Erfolge innerhalb der Reallaborexperimente vor Ort. So wie das Konzept „Zukunftsbildung“ konzipiert ist, hat es kein vordefiniertes Ende und soll nachhaltig in den zivilgesellschaftlichen und administrativen Strukturen verankert und weiterentwickelt werden.

⁸⁰ Die Reallaborexperimente verfügen über jeweils ein Meilensteinziel, welche – so die Vorgabe des Projektträgers – zur Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat erfüllt sein müssen. Die weiteren Arbeitsziele werden hier zwar auch mit aufgeführt, können jedoch auch am Ende des Projektes als solche noch bestehen bleiben.

⁸¹ Hintergrund zur Entscheidung dieser Durchführung der Anwendung der UN-Nachhaltigkeitsziele an den Reallaborexperimenten, liegt darin begründet, dass „Zukunftsbildung“ eine Weiterentwicklung bzw. Zusatzdimension zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) darstellt und die lokal verorteten Experimente im Kontext dessen generiert wurden. Es handelt sich dabei um einen experimentellen Analyse- und Zuordnungsversuch.

⁸² „SDG“ ist die Abkürzung des englischen Begriffs der „Sustainable Development Goals“, also die Ziele für nachhaltige Entwicklung.

- Ziel 8 – Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum: *„Dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern“*
- Ziel 9 – Industrie, Innovation und Infrastruktur: *„Eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, breitenwirksame und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen“*
- Ziel 10 – Weniger Ungleichheiten: *„Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern“*
- Ziel 11 – Nachhaltige Städte und Gemeinden: *„Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten“*
- Ziel 12 – Nachhaltige Konsum- und Produktion: *„Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen“*
- Ziel 13 – Maßnahmen zum Klimaschutz: *„Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen“*
- Ziel 14 – Leben unter Wasser: *„Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne nachhaltiger Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen“*
- Ziel 15 – Leben an Land: *„Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen“*
- Ziel 16 – Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen: *„Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen“*
- Ziel 17 – Partnerschaften zur Erreichung der Ziele: *„Umsetzungsmittel stärken und die Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben erfüllen“*

(Generalversammlung der Vereinten Nationen [UN], 2016; Vereinte Nationen, 2015a, 2016b)⁸³

In der zweiten Wettbewerbsphase wurde ein Formular für die systematische und damit formal einheitliche Beschreibung der Reallaborexperimente (vormals „Maßnahmenbeschreibungen“) vom ehemaligen aGEnda21-Büro entwickelt und den Fachgruppen bereitgestellt. Für den vorliegenden Text wurden „Maßnahmen“ konzipiert und ausgewählt, die für die dritte Phase des Wettbewerbs Zukunftstadt infrage kommen. Im Verlauf der zweiten Wettbewerbsphase wurden diese dann, auch mit Blick auf die Umsetzbarkeit, auf ein beherrschbares Maß reduziert. Beginnend mit dem Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“, welches sich auch dem Reallabor „Lernorte und -labore“ unterordnet, wird nun dargestellt, um welche Experimente es jeweils geht.

⁸³ Diese Nachhaltigkeitsziele verfügen jeweils über diverse Unterziele, die hier aus Übersichtlichkeitsgründen nicht einzeln aufgeführt werden, aber, sofern sie an die Reallaborexperimente angelegt werden, an entsprechender Stelle benannt werden.

Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“

Schlagworte: Zukunftsfähige, nachhaltige und innovative Bildungsangebote; individuelle Talentförderung; Qualifizierung (Fort- und Weiterbildung) für zukunftsfähige Bildungswege; Begegnung; Kompetenzerwerb; Vernetzung von außerschulischer und schulischer Bildung; Zukunft der Arbeit; Partizipation; Netzwerke

Quelle: Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b

Das dreigliedrige Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“, welches aus einem sogenannten „Maker-Labor“, einem „Jugendforschungslabor“ und einer „KreativWerkstatt“ besteht, bildet ein Bündel aus unterschiedlichen Teilprojekten, die in ihrer wechselseitigen Wirksamkeit aufeinander betrachtet werden und in einem Quartier miteinander vernetzt werden sollen (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018). Das Experiment lässt sich zudem thematisch in die Bereiche des digitalen Lernens (Lernlabor „Digitales“) und der niedrighschwelligeren Berufsorientierung im Bereich Kunst und Handwerk (Lernlabor „KreativWerkstatt“⁸⁴) untergliedern⁸⁵.

Im Forschungsbereich „Zukunftsbildung“ begleitet die Fachhochschule Dortmund dabei primär⁸⁶ das Lernlabor „KreativWerkstatt“ und Komponenten rund um die Quartiersentwicklung. Der Fokus liegt aktuell auf einer konzeptionellen Schärfung des Experimentes (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018b). Ebenjene konzeptionelle Präzisierung wird ebenso in Bezug auf das Konzept „Zukunftsbildung“ angestrebt, weshalb hier zwischen Konzept und Praxis ein sich wechselseitig bereichernder Kooperationscharakter zu sehen ist.

Beschreibung des Experimentes:

In Gelsenkirchen-Ückendorf, einem eher migrantisch geprägten Sozialraum⁸⁷, wird „für Kreative und Anpacker“ (Stadt Gelsenkirchen, 2013) ein zentrales Büro mit Qualifizierungsräumen entstehen, das gemeinsam mit Schulen, sowie mit Jugendzentren und dem Wissenschaftspark⁸⁸, vor allem im Hinblick auf die (Bildungs-)Themen MINT, digitale Bildung, individuelle Talentförderung und Zukunft der Arbeit,

⁸⁴ Die „KreativWerkstatt“ adressiert Kinder und Jugendliche, welche in verschiedene Kursen die Natur erforschen, mit modernen Medien arbeiten oder ihre Kreativität ausleben können (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2014). Dabei geht es um Wissensaneignung und Kompetenzzuwächse im Kontext der (eigenen) Zukunft (ebd.). Insgesamt verfügt die Werkstatt über die drei Förderschwerpunkte „Künstlerisches Gestalten“, „Naturbegegnung und -wissenschaften“ sowie „Neue Medien“ (ebd.).

⁸⁵ Diese Gliederung hat sich im Laufe der weiteren konzeptionellen Planung ergeben und versucht mithilfe eines stetigen wechselseitigen Austausches über gesammelte Erfahrungen Doppelstrukturen zu vermeiden. Dies soll mit der Kontaktaufnahme zu den relevanten Akteuren im Vorfeld erreicht werden (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Durch diese Gliederung sollen Vernetzung und Austausch stärker begünstigt, eine Übernahme der Kurse von der KreativWerkstatt vorgenommen, gegen (digitale) Ungleichheiten vorgegangen, sowie neue Bildungsprojekte geschaffen werden (ebd.). Hier wird es aus Sicht des Forschungsschwerpunktes „Zukunftsbildung“ interessant sein zu betrachten, welche Bedeutung bzw. welchen Stellenwert dem Thema „Zukunftsbildung“ bei dem Konzept zukommen wird.

⁸⁶ Aus Sicht des Forschungsschwerpunktes werden vor allem die analogen Maßnahmen partnerschaftlich begleitet, die nicht von der „Digitalen Stadt“ behandelt werden; d.h., dass auch die Bestandteile des „Maker Labors“ (auf der nächsten Seite beschrieben) betrachtet werden, die im zentralen StartUp!-Büro zusammenlaufen (bspw. Seminare, Workshops und die Nutzung des anliegenden Multifunktionsraumes).

⁸⁷ Im Rahmen des Stadterneuerungsgebietes Bochumer Straße (im Zentrum des Quartiers) wird von Bewohner*innen aus rund 35 Nationen gesprochen, wobei die Leitidee ein Zusammenschluss aus kulturellen, wissenschaftlichen und bildungsbezogenen Akteuren ist, um ein integriertes Konzept verfolgen zu können (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2013).

⁸⁸ Der Wissenschaftspark, welcher am 23. März 1995 eröffnet wurde, ist ein großflächiges Gebäude im Stadtteil Ückendorf mit einer Vielzahl an Büro- und Veranstaltungsflächen, die vermietet werden. Zudem wird im Hause Projektmanagement und Consulting angeboten (vgl. Wissenschaftspark Gelsenkirchen, 2020) Die Wissenschaftspark Gelsenkirchen GmbH ist eine Tochtergesellschaft der Stadt Gelsenkirchen (51 %) und der Gelsenkirchener Gemeinnützige Wohnungsbaugesellschaft mbH (49 %) (ebd.).

betrieben werden soll (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Analog dazu soll ein Verbund „Zukunftsbildung“ innerhalb des Quartieres gemeinsam mit dem Stadtteilbüro⁸⁹ initiiert werden (ebd.). Es sollen koordinierte Seminare und Workshops stattfinden, wobei ein Multifunktionsraum Platz für Schüler*innengruppen im „Maker Space“, für Netzwerktreffen, zum Ausprobieren von Konzepten und für Fortbildung bieten soll (ebd.). Auf diese drei Telexperimente sei jetzt kurz eingegangen.

Das „*Maker Labor*“, das in seinen analogen Bestandteilen vom Forschungsschwerpunkt „Zukunftsbildung“ begleitet wird, beschäftigt sich mit der Zukunft der Arbeit und der Arbeit der Zukunft (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Hier sollen Fortbildungen für Lehrer*innen, sowie die Begleitung von AGs, Schülerfirmen und Jugendgruppen im technisch-künstlerisch-medialen Bereich angeboten werden (ebd.). Die Adressat*innen sind vor allem Jugendliche, Schüler*innen der Gesamtschule Ückendorf (GSÜ) sowie die bereits erwähnten Jugendzentren im Stadtteil (ebd.). Die Koordination soll außerdem auch die Erarbeitung von Konzepten und Handreichungen zur Installation von Schüler*innenfirmen und Startup-AGs in Schulen und Jugendzentren übernehmen (ebd.). Im „Maker Labor“ sollen neue berufliche Perspektiven aufgezeigt und individuelle Talent- und Kompetenzförderung geleistet werden, wobei der Einbezug von Selbstständigen aus Medien, Handwerk und Kultur eine Vorbildfunktion erfüllen soll (ebd.). Zur Umsetzung sollen weitere Beteiligte in den Prozess einbezogen werden. Darüber hinaus ist entscheidend, dass die Zielgruppen am Experiment partizipieren und es entsprechend mitgestalten.

Das zweite Reallaborteilexperiment ist das „*Jugendforschungslabor*“. Dieses behandelt im Wesentlichen das Thema der digitalen Bildung und die Bearbeitung von MINT-Inhalten (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Im „EnergyLab“⁹⁰ im Wissenschaftspark werden Kurse und Workshops für Grundschulen angeboten, die sich mit dem Bau und der Programmierung von Robotern beschäftigen (ebd.). Analog dazu werden Fortbildungen für Lehrer*innen initiiert, damit diese die Kurse nachhaltig und praxisorientiert in den Unterricht integrieren können (ebd.). Mithilfe der Fortbildungen sollen Handreichungen entstehen, die (innovativen) MINT-Unterricht in Grundschulen systematisieren sollen (ebd.). Im Rahmen der Umsetzung soll neben dem Wissenschaftspark auch das „zdi-Netzwerk“⁹¹ als Akteur eingebunden werden (ebd.). Hier soll also ein größeres Kooperationsnetzwerk entstehen, welches auf die Zusammenarbeit mit formalen Bildungseinrichtungen ausgerichtet ist.

Das von der Fachhochschule Dortmund wissenschaftlich zu begleitende Lernlabor „*KreativWerkstatt*“ und die Praxisbestandteile des „*Maker Labors*“ (welche im StartUp!-Büro verortet sind und bspw. Qualifizierungsmaßnahmen durchführen) beschäftigen sich mit unterschiedlichen Themenkomplexen. Die

⁸⁹ Das Stadtteilbüro Bochumer Straße besteht seit November 2017 und ist die vernetzende, beteiligende und aktivierende Schnittstelle zwischen städtischer Verwaltung und (lokalen) Akteursgruppen (bspw. engagierte Bürgerschaft, lokale Ökonomie) und arbeitet im Rahmen der Stadteilerneuerung für eine Aufwertung des Stadtteils (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018f).

⁹⁰ „EnergyLab“ ist ein Schülerlabor; es befindet sich in den Räumen des Wissenschaftsparks und bietet Experimente für Schul-AGs und Ferienkurse zur Lernförderung von MINT an, wobei hier im Schwerpunkt der Weg zur Energiewende thematisch bearbeitet wird (mehr Informationen finden sich unter: <https://www.energylab-gelsenkirchen.de/startseite/%C3%BCber-uns/>).

⁹¹ „Zukunft durch Innovation“ (kurz: zdi) ist ein nordrheinwestfälisches Netzwerk, offiziell 2013 gegründet, das auch über ein gesondertes Netzwerk in Gelsenkirchen verfügt (vgl. Zdi-Netzwerk Gelsenkirchen, 2020). Dieses hat bereits im Jahr 2010 das zdi-Schülerlabor „EnergyLab“ auf den Weg gebracht (ebd.). Der Trägerverein des zdi-Netzwerk Gelsenkirchen ist das „Klimabündnis Gelsenkirchen-Herten e.V.“, wobei die Netzwerkkommunikation dem Wissenschaftspark Gelsenkirchen unterliegt (ebd.). Finanzielle Unterstützung erhält das Netzwerk von der Sparkasse Gelsenkirchen, ELE (Emscher Lippe Energie GmbH, regionaler Energieversorger) und der Stadt Gelsenkirchen (ebd.). Eine ganze Reihe an Partner*innen (Schulen, Hochschulen, Unternehmen und Institutionen) ist dabei in das Netzwerk eingebettet (eine konkrete Übersicht findet sich unter: <https://www.zdi-gelsenkirchen.de/ueber-uns/partner>).

konzeptionelle Weiterentwicklung der bereits bestehenden „KreativWerkstatt“, erfolgt durch die Beteiligung von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Dabei soll stärker als bislang auch hier der Fokus auf den MINT-Bereich und einer engeren Kooperation mit Schulen liegen (ebd.). Für Teilnehmende ist zudem die Initialisierung von Kompetenznachweisen angedacht (ebd.). Eine Honorarkraft, die bereits beteiligten Träger der Kurse und die Volksbank Ruhr-Mitte⁹² sind weitere Beteiligte im Prozess.

Thematische Schwerpunkte des Experimentes:

Zentral für „StartUp! Ückendorf“ sind eine ganze Reihe unterschiedlicher Handlungsfelder aus der zweiten Wettbewerbsphase, denen sich die Durchführung des Experimentes verschreibt. So ist die Verankerung von „Zukunftsbildung“ ein Schwerpunkt sowie die Verbesserung schulischer und außerschulischer Bildung, aber auch die Stärkung von (außerschulischen) Bildungs- und Lernorten (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Auch die Ermöglichung des lebenslangen Lernens sowie die Verbesserung der Übergänge zwischen den (Bildungs- und Erwerbs-)Systemen sind Schwerpunkte dieses Experimentes (ebd.). Hinzu kommt, dass auch das Lernen mithilfe neuer Medien gefördert werden soll (ebd.). Außerdem sollen die Stadtteile, Quartiere und Netzwerke insgesamt gestärkt werden, wozu auch Forschung und Wissenschaft für die Lernende Stadt genutzt werden sollen (ebd.).

Ziele des Experimentes:

Um die thematischen Schwerpunkte erreichen zu können, wurden spezifische Ziele entwickelt, ebene zu adressieren. So sollen Wirkungszusammenhänge zwischen den verschiedenen Bildungsmaßnahmen im Quartier erkennbar gemacht und berufliche Perspektiven im Rahmen bedarfsnaher Berufsorientierung eröffnet und (weiter-)entwickelt werden, um einen (neuen) Qualifizierungsrahmen zu etablieren (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Diese Ziele sollen mit den thematischen Schwerpunkten und der inhaltlichen Ausrichtung des Experimentes – nicht zuletzt aber auch mithilfe der Umsetzung des Konzeptes „Zukunftsbildung“ – begünstigt werden.

Bedarfe des Experimentes:

Es wurde ein umfangreicher Bedarfskatalog für „StartUp! Ückendorf“ erstellt – ein Stadtteil, der innerhalb Gelsenkirchens als (sozialer) „Brennpunkt“ bezeichnet würde (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Die Rede ist hier u.a. von nicht geringen Fällen von Kinderarmut, Clan-Kriminalität sowie der Existenz heruntergewirtschafteter „Schrottimmobilien“ (ebd.). Alles in allem seien es die sozialen/ethnischen Segregationsprozesse⁹³, die das Bild des Stadtteils nach außen hin prägen. Demgegenüber zeige sich aber auch ein enormes Potential, bspw. durch den im Stadtteil ansässigen Wissenschaftspark, das Talentzentrum NRW⁹⁴, Jugendzentren und Schulen (ebd.). Zudem setze die

⁹² Die Volksbank Ruhr-Mitte und die Stadt Gelsenkirchen sind dabei primär für die Finanzierung zuständig (vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b).

⁹³ Ein Segregationsprozess meint den Vorgang von Entmischung unterschiedlicher Elemente bzw. sozialer Milieus oder Szenen in einem Beobachtungsgebiet. Man spricht dann von Segregation, wenn sich die Tendenz zu einer Polarisierung und räumlichen Aufteilung der Elemente gemäß bestimmter Eigenschaften entweder im Rahmen von Fokussierung oder Unterrepräsentation beobachten lässt, wie es bspw. Farwick (2009) beschreibt.

⁹⁴ Das Talentzentrum NRW bietet Talentscouting von der Schule über die Berufsausbildung oder das Studium bis in das Erwerbsleben, Fort- und Weiterbildungen für Talentscouts, Lehrer*innen und Studienberater*innen, Projektentwicklung im Bildungsbereich, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungen (bspw. Fachtagungen, Diskussionsrunden, Fort- und Weiterbildungen) an (mehr Informationen finden sich unter: <https://nrw-talentzentrum.de/talentzentrum/aufgaben/>).

Verwaltung bei der Entwicklung von Ückendorf auf den „Kreativbereich“ („Kreativ.Quartier.Ückendorf.“) und transportiere Themen der Digitalisierung (bspw. mit dem „VR-Festival⁹⁵“) und Smart City zur Stadtentwicklung (ebd.). Insbesondere der Jugend- und Bildungsbereich sei bei der Revitalisierung der Bochumer Straße stärker miteinzubeziehen, wobei analog dazu bereits vorhandenen Akteuren gestärkte Aufmerksamkeit zuteilwerden soll, um weitere Potentiale und Synergieeffekte zu aktivieren (ebd.). Grundsätzlich seien viele junge Menschen in Gelsenkirchen, bezogen auf ihre persönliche Zukunft, „täglich der Arbeits- und Perspektivlosigkeit“ ausgesetzt, weshalb auffangende Alternativen (auch im Bereich „Selbstständigkeit“) geschaffen werden sollen, um eigenmotiviertes Interesse zu schaffen und „verborgene Talente“ zu wecken (ebd.). Im Kern werden als zukunftsfähig erachtete Berufsbereiche fokussiert (ebd.), bspw. verschiedene Handwerksbereiche, um positive Rollenbilder zu kreieren und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu befördern (ebd.). „Zukunftsbildung“ könnte hier als Scharnierfunktion zu einer neuen Kooperations- und Arbeitskultur beitragen.

Diese hier beschriebenen Bedarfe werden u.a. mit folgenden Forschungsfragen adressiert.

Forschungsfragen des Experimentes:

Wie bereits erwähnt, sind die Forschungsfragen des Zukunftsstadt Büros nicht identisch mit denen der Fachhochschule Dortmund, sondern mit Sicht auf die praktische Umsetzung entstanden. Die vor diesem Hintergrund entwickelten Forschungsfragen gestalten sich folgendermaßen aus:

- „Welche Kompetenzen werden durch Zukunftsbildung an den außerschulischen Lernorten erworben?“ (Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b)
- „Wie kann Zukunftsbildung (außerschulisch) auf schulische Bildung und formellen Lernerfolg Einfluss nehmen?“ (ebd.)
- „Wie ist eine bessere Kooperation zwischen den Trägern und Schule möglich?“ (ebd.)
- „Kann Berufsorientierung praxisnah mit Zukunftsbildung gekoppelt funktionieren und jungen Menschen eine Perspektive bieten?“ (ebd.)

Hierzu sei angemerkt, dass – vor allem durch den erkennbaren Fokus der Forschungsfragen rund um die Themen „Zukunftsbildung“, Kooperation von Bildungsträgern, die Ermöglichung von Partizipation und bedarfsnaher Berufsorientierung – diese explizit mit dem Forschungsgegenstand der „Zukunftsbildung“ zusammenhängen bzw. insbesondere auf Reallaborebene beforscht werden. Da es sich um einen partizipativen Prozess handelt, wird es interessant sein zu beobachten, inwieweit die Forschungsfragen in der dritten Phase Zukunftsstadt 2030+ angegangen und beantwortet werden oder inwieweit sie im Prozessverlauf modifiziert werden (müssen).

Potentiale, Verwertung und Transfermöglichkeiten des Experimentes:

Im Anschluss an die formulierten Forschungsfragen wird im Rahmen des Formulars auf hiermit zusammenhängende Potentiale, Verwertungs- und Transfermöglichkeiten eingegangen, die mit den flankierenden Forschungsfragen verbunden werden sollen.

So gilt als langfristiges Ziel, individuelle Talentförderung und praktische Berufsorientierung zu „Zukunftsbereufen“ für Kinder und Jugendliche im Stadtteil zu implementieren (vgl. Zukunftsstadt Büro

⁹⁵ Das „Places – Virtual Reality Festival“ ist eine jährliche Veranstaltung im Wissenschaftspark Gelsenkirchen, die virtuelle Realität mithilfe entsprechender Hardware für Startups, Professionelle, Expert*innen und Unternehmer*innen erfahrbar macht und so zur (kreativen) Nutzung im jeweiligen (Arbeits-)Kontext anregen möchte (mehr Informationen finden sich unter: <https://places-festival.de/ourstory>).

Gelsenkirchen, 2018b). Im Kontext dessen sollen vielerorts Handlungskonzepte, Blaupausen und Curricula erarbeitet werden, damit auch ein Transfer der einzelnen Module und Forschungsergebnisse auf andere („strukturschwache“) Städte gewährleistet werden kann (ebd.). Auch bezüglich der Entwicklung und Vermittlung von „Zukunftsbildung“ könnte damit ein (großer) Schritt gemacht werden bzw. bereits gemacht worden sein.

Kooperationspartner*innen:

Die Liste der benannten (möglichen) Kooperationspartner*innen, welche sich aus verschiedenen Dokumenten bzw. Mitteilungen zusammensetzen bzw. ableiten lässt, schlüsselt sich folgendermaßen auf:

- *Stadtverwaltung (Referat Stadtplanung, Stadtteilbüro, Referat Erziehung und Bildung, GeKita, Referat Kultur, Medienzentrum der Stadtbibliothek)*
- *Wissenschaft (Talentzentrum NRW/Westfälische Hochschule (WHS), Institut für Arbeit und Technik (IAT))*
- *Wirtschaft (Volksbank Ruhr Mitte, Kleinunternehmer*innen, Selbstständige Handwerker*innen und Künstler*innen, Startups, SEG, Wissenschaftspark und EnergyLab)*
- *Verbände/Organisationen/Träger (Falkentreff Spunk, Jugendtreff Ücky, Schulen im Stadtteil, Forstation Rheinelbe)*
- *Sonstige (KreativWerkstatt für Kinder und Jugendliche, Kreativ.Quartier.Ückendorf, Insane Urban Cowboys)*
- *Bereits bestehende Zusagen zur Mitarbeit:*
 - *Stadtteilbüro*
 - *Wissenschaftspark und EnergyLab*
 - *Jugendförderung*

(vgl. Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b)

Zeitliche Planung zur Umsetzung des Experimentes:

Um das Reallaborexperiment umzusetzen, wurde eine Zeitschiene entwickelt, die sich grundsätzlich in zwei Phasen aufschlüsselt. Dabei orientiert sich die zeitliche Organisation am Planungs- und Umsetzungskonzept der dritten Phase Zukunftsstadt (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018g) und an einem internen Organisationspapier des Zukunftsstadtbüros, welches gemeinsam mit den Wissenschaftler*innen der Fachhochschule Dortmund diskutiert wurde.

Die erste Phase (von Februar bis März 2020) befasst sich mit der Implementierung zweier unterschiedlicher partizipativer Themenworkshops („Digitales“ und „Kreativ“), die zur Strukturierung des Bausteines beitragen sollen.

Innerhalb der zweiten Phase (von Mai bis November 2020) wird der Aufbau der „KreativWerkstatt“ am Standort durchgeführt.

Das Meilensteinziel des Experimentes im Kontext der Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat und weitere Arbeitsziele:

Für das Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“ wurden einige Arbeitsziele und ein Meilensteinziel für die Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat formuliert. Das zugrundeliegende Dokument des Zukunftsstadt Büros in Gelsenkirchen dient dabei als Richtschnur für die Umsetzungsphase.

Das erste formulierte Arbeitsziel ist dabei die Einrichtung des StartUp!-Büros bzw. des Multifunktionsraumes zur Nutzung durch Jugendgruppen bzw. Arbeitsgruppen sowie zur Fortbildung von Multiplikator*innen innerhalb Ückendorfs (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018a). Ein weiteres Arbeitsziel ist die Erarbeitung und Umsetzung eines Rahmenkonzeptes „digitale Bildung“ für Projekte, Kurse, Workshops und Arbeitsgruppen mit Jugendlichen oder aber die Durchführung von Projekten, Kursen, Workshops und Arbeitsgruppen mit Jugendlichen zur zukunftsfähigen Berufsorientierung (ebd.). Weiteres Arbeitsziel ist die Qualifizierung von Lehrkräften im Primärschulbereich zur Nutzung neuer Technologien im Unterricht sowie die Erarbeitung eines Handlungsleitfadens (ebd.). Zur Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat sollen die Ausstattung des StartUp!-Büros begonnen und erste Projekte gestartet haben (ebd.). Zudem sollen zu diesem Meilenstein Projekttag an Grundschulen durchgeführt worden und ein Konzept zur Robotik-Nutzung im Unterricht entstanden sein (ebd.).

Nun, da die Bestandteile der Umsetzung des Reallaborexperimentes „StartUp! Ückendorf“ dargestellt wurden, folgt jetzt der Versuch, eine Verknüpfung dieser Experimente mit den UN-Nachhaltigkeitszielen herzustellen und damit herauszustellen, dass ein lokal verortetes Projekt auch globale Ziele zu adressieren vermag.

Zusammenhang mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:

Zentral für den Baustein „StartUp! Ückendorf“ ist es, zukunftsfähige, nachhaltige und innovative Bildungsangebote zu schaffen sowie individuelle Talentförderung und Qualifizierung für zukunftsfähige Bildungswege anzubieten (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018g; Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen, 2018b). Vor diesem Hintergrund lassen sich sowohl direkte als auch indirekte Bezüge zu den UN-Nachhaltigkeitszielen herstellen.

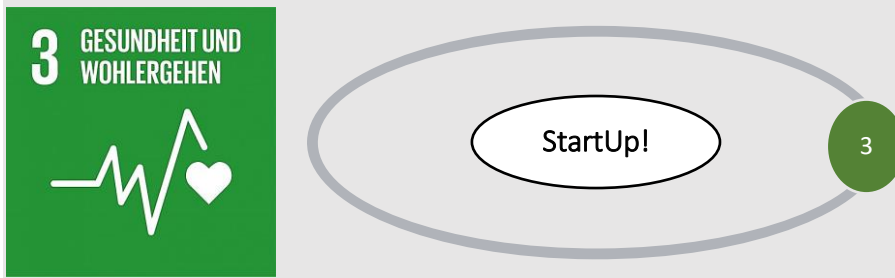
Direkte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:



Beginnend mit direkten Bezügen zu den UN-Nachhaltigkeitszielen kann für das Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“ gesagt werden, dass insgesamt vier (Unter-)Ziele adressiert werden. Das vierte Ziel der nachhaltigen Entwicklung ist es, „hochwertige Bildung“ zu etablieren. Dazu gehört, inklusive, gleichberechtigte und „hochwertige Bildung“ zu gewährleisten und lebenslanges Lernen für alle zu fördern (vgl. Empacher & Wehling, 2002; Nickel & Müller, 2008; Statistisches Bundesamt [Destatis], 2019a, 2019b; Vereinte Nationen, 2016b). Insbesondere dieses Ziel stellt einen Schwerpunkt von „StartUp! Ückendorf“ dar, handelt es sich doch um ein außerschulisches Angebot, welches möglichst individuell und möglichst eine Vielzahl von Personen und Gruppen ansprechen soll und in Richtung Zukunftsfähigkeit orientiert ist. Das Unterziel 4.7 passt hier ebenfalls direkt, beschreibt es doch, „[...] dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (Vereinte Nationen, 2016b). Hinsichtlich der Befähigung und Inklusionsförderung kann

das Ziel 10.2 im direkten Zusammenhang betrachtet werden. So sollen bis 2030 „[...] *alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung [befähigt] und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion [gefördert werden].*“ (ebd.). Vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden Startup-Gedankens werden ebene Aspekte direkt adressiert. Im Kontext des sozialraumorientierten und partizipativen Ansatzes von „StartUp! Ückendorf“ kann das Unterziel 16.7 ebenfalls im direkten Zusammenhang betrachtet werden. So soll Sorge dafür getragen werden, „[...] *dass die Entscheidungsfindung auf allen Ebenen bedarfsorientiert, inklusiv, partizipatorisch und repräsentativ ist.*“ (ebd.). Allen voran stehen die Bedarfsorientierung und inklusionsfördernde Partizipation im sozialräumlichen Fokus.

Indirekte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:



Ein indirekter Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen lässt sich zum dritten Oberziel „Gesundheit und Wohlergehen“ (vgl. Vereinte Nationen, 2016b) herstellen. So befasst sich das Ziel damit, ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters zu gewährleisten und ebenfalls ihr Wohlergehen (ebd.) – hier vor allem – im Sinne zukunftsfähiger Bildung zu fördern.

Die nun folgenden Experimente ordnen sich ausschließlich dem Reallabor „Partizipation im Quartier“ unter. Beginnend mit „Vernetzung von Quartiersinitiativen (stadtweit)“, werden im Anschluss daran die Reallaborexperimente „Community Center (Bulmke-Hüllen)“ und „Mobilitätslernen von Jung und Alt durch Partizipation (Buer)“ näher beschrieben.

Reallaborexperiment „Vernetzung von Quartiersinitiativen (stadtweit)“

Schlagworte: Lernen mit neuen Medien; Netzwerk-, Quartiers- und Stadtentwicklung; interkultureller und intergenerativer Erfahrungs- und Kompetenztransfer; partizipatives Lernen; Verankerung von „Zukunftsbildung“

Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2018g

Die Fachgruppe Quartier hat im Rahmen der zweiten Phase den Baustein „Vernetzung von Quartiersinitiativen (stadtweit)“⁹⁶ mit Blick auf die Umsetzungsphase erarbeitet. Die Rolle des Forschungsbereiches „Zukunftsbildung“ ist hierbei primär auf der Reallaborebene „Partizipation im Quartier“ verortet und beschäftigt sich auch hier mit der konzeptionellen Schärfung von „Zukunftsbildung“.

Beschreibung des Experimentes:

Das Reallaborexperiment der „Vernetzung von Quartiersinitiativen (stadtweit)“ verschreibt sich vor allem der Schaffung von Lernorten und der Initiation einer verstetigten Vernetzung von Quartiersinitiativen durch regelmäßige Treffen, der Entwicklung und Installation einer Website bzw. einer App und damit einer nachhaltig angelegten Kultur des Austausches (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c). Eine offene Austauschplattform (Website oder App) soll dabei Informationen über die lokalen Quartiersinitiativen, aber auch zum Thema „Ehrenamt“ in Gelsenkirchen⁹⁷, wie bspw. zu Projekten und Mitmachangeboten aller Art, bieten (ebd.). Die Website bzw. App soll zur Übermittlung von weiterführenden Hinweisen zu speziellen Themen, allgemeinen Informationen zum Status von Ehrenamtlichen (bspw. Versicherung und Finanzierung), sowie Orientierungshilfen aller Art (wie etwa Zuständigkeiten und Ressorts in der Stadtverwaltung und Politik) bieten (ebd.). Zudem ist geplant, eine Datenbank anzulegen, die den unterschiedlichen Initiativen Raum gibt, sich vorzustellen und Wissenswertes kundzutun (ebd.). Um einer digitalen Spaltung⁹⁸ ein Stück weit entgegenzutreten, ist es zudem geplant, einen analog verfügbaren „Initiativen-Stadtplan“ zu entwickeln, welcher darüber Auskunft geben soll, welche Standorte, Träger, Adressatenkreise, Öffnungszeiten etc. für ebenjene Initiativen gelten (ebd.). Dabei soll auf die Infrastrukturdatenbank der Stadt⁹⁹ zurückgegriffen werden, wobei die bereits über

⁹⁶ Ehemals genannt: „Stadtweite Vernetzung von Quartiersinitiativen (und Lernorten) – analog und digital“.

⁹⁷ Bezogen auf das Thema „Ehrenamt“ gibt es bereits die Internetseite der „Ehrenamtsagentur Gelsenkirchen e.V.“ (mehr Informationen finden sich unter: <https://ehrenamt.gelsenkirchen.de/de/>) (vgl. Fußnote 100), die Informationen und Vermittlung, jedoch keine direkten Selbstdarstellungen und/oder Querverweise zu den unterschiedlichen Quartiersinitiativen anbietet. Die offene Austauschplattform soll im Kern eine partizipativ thematische Kategorisierung und insbesondere die Darstellung der Quartiersinitiativen auf einer Seite ermöglichen (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c).

⁹⁸ Mit „digitaler Spaltung“ oder „digitale (Wissens-)Kluft“ ist grundsätzlich die Trennung der Gesellschaft in zwei Gruppen und damit ein bestimmtes Spannungsverhältnis gemeint. Die eine Gruppe klassifiziert sich (in Deutschland) dadurch, dass sie tendenziell aus Menschen unter dem Alter von 60 Jahren besteht, Internetzugänge nutzt und damit das Potential hat, in einer digitalen Gesellschaft (kompetent) mitzuwirken (84 Prozent der deutschen Bevölkerung sind Stand der Jahre 2018/2019 online; vgl. Initiative D21 e. V. (2019), wohingegen in der anderen Gruppe diejenigen verortet sind, die das Internet nicht (oder nur sehr wenig) nutzen (entsprechend 16 Prozent), bzw. nicht über entsprechende notwendige Zugänge und/oder technisches Knowhow verfügen (vgl. Bengesser, 2011; Büchi, 2017; Initiative D21 e. V., 2019; Kuhn, 2006; Sylvester und McGlynn, 2009). Zwischen diesen beiden Polen herrscht ein gesellschaftliches Spannungsverhältnis (zwischen „Onlinern“ und „Offlinern“ (vgl. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung [BBSR], 2017), welches – konstruktiv auf Dialog und Mitbestimmung gerichtet – auch dazu führen kann, positive (wechselseitige) Effekte auf Stadt- bzw. Quartiersentwicklung zu erzeugen und dabei eine höhere Reichweite bezogen auf die Teilhabe der gesamten Zivilgesellschaft entwickeln zu können (vgl. Klessmann, Löhe und Müller, 2014; Pflüger, Dieckmann und Stachelhaus, 2011; Schweitzer, 2016).

⁹⁹ Die Infrastrukturdatenbank der Stadt Gelsenkirchen umfasst ca. 90 verschiedene Infrastrukturarten mit ca. 2.300 Datensätzen zu Einrichtungen und weiterführenden Informationen (z.B. Anschrift und Telefonnummern), die von verantwortlichen Fachdienststellen aktuell gehalten werden und nach den Kategorien „Bevölkerung und Gesellschaft“, „Bildung, Kultur & Sport“, „Regierung & Öffentliche Verwaltung“ und „Wissenschaft & Technologie“ gefiltert und mit einer digitalen

die Ehrenamtsagentur Gelsenkirchen e.V.¹⁰⁰ vernetzten Initiativen zu Beginn der Umsetzung in die Datenbank bzw. den Stadtplan aufgenommen werden sollen (ebd.). Anschließend sollen weitere Initiativen aufgenommen werden, die bestimmten zuvor festgelegten Kriterien (wie bspw. ein Gemeinwesenbezug) entsprechen (ebd.). Dabei sollen Partnerschaften in der Verwaltung gefunden werden, damit die Organisation und Koordination der Quartiersinitiativen-Treffen, die Bestückung und Pflege der Website respektive App, sowie die Nutzung der Infrastrukturdatenbank professionell gewährleistet ist (ebd.). So werden Vertreter*innen der Initiativen eingeladen, sich an diesen Aufgaben zu beteiligen, wobei es als Vorteil angesehen wird, dass diese sich im Laufe des Reallaborexperimentes zu einer festen Gruppe zusammenschließen (ebd.). Eine Chance zur Verankerung des Experimentes wird im bereits vorhandenen „Runden Tisch“ der Ehrenamtsagentur gesehen, wobei analog dazu eine Verbindung zu dem Baustein „lernort.info“¹⁰¹ und dem geplanten Avatar¹⁰² des Reallabors „Digitale Stadt“ hergestellt werden soll (ebd.). Die Nutzung von Synergieeffekten und einem verstetigten Netzwerk auf stadtweiter Ebene ist hier also der Kern, auf den hin das Experiment ausgerichtet ist. Welche Aspekte von „Zukunftsbildung“ hier wesentlich sind und was es genau bedeutet, „Zukunftsbildung“ in diesem Rahmen zu vermitteln, ist dabei noch nicht direkt ersichtlich und wird sich im Verlaufe des Prozesses noch zeigen müssen.

Thematische Schwerpunkte des Experimentes:

Für die Umsetzung des Experimentes wurde ein Katalog thematischer Schwerpunkte erarbeitet, die hier als handlungsleitend zu betrachten sind. Im Schwerpunkt der praktischen Arbeit steht die Ermöglichung neuer Formate und Partizipation, sowie die Nutzbarmachung von Netzwerkstrukturen, damit Transfers untereinander und auf unterschiedlichster Art gewährleistet werden können (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c). Hieraus leiten sich die thematischen Schwerpunkte ab, die nachfolgend aufgeführt sind.

Das Lernen mithilfe neuer Medien im Kontext der Website bzw. App ist ein thematischer Schwerpunkt, dem das Experiment folgt (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c). Zudem ist der Ausbau des Erfahrungs- und Kompetenztransfers zwischen Generationen und Kulturen ein weiterer Schwerpunkt (ebd.). Wie schon aus der Bezeichnung und der Beschreibung abzuleiten ist, wird eine Stärkung der Stadtteile, Quartiere und Netzwerke hier strukturell angestrebt (ebd.). Außerdem ist die Ermöglichung des Lernens mit und durch Partizipation ebenso Bestandteil, wie auch die Verankerung von „Zukunftsbildung“ (ebd.).

Karte visualisiert werden können. Diese Daten sind im Rahmen von Open Data öffentlich zugänglich (mehr Informationen finden sich unter: <https://opendata.gelsenkirchen.de/dataset/infrastrukturdatenbank-der-stadt-gelsenkirchen-wms-wfs>).

¹⁰⁰ Die Ehrenamtsagentur Gelsenkirchen e.V. wurde am 05.12.2006 mit der Beteiligung von Caritasverband Gelsenkirchen, dem Diakonischen Werk Gelsenkirchen, Gelsensport, der Paritätischen Wohlfahrt, dem Jugendring Gelsenkirchen, der AWO Gelsenkirchen/Bottrop, der evangelischen und der katholischen Kirche gegründet und sieht sich als Vermittlerin von Ehrenamtler*innen zu gemeinnützigen Organisationen, Qualifizierung und Beratung rund ums Ehrenamt sowie als Akteur der Durchführung und Förderung von Projekten zur Stärkung bürgerschaftlichen Engagements (vgl. https://ehrenamt.gelsenkirchen.de/de/ueber_uns/der_verein.asp; zuletzt abgerufen am 01.06.2020)

¹⁰¹ „lernort.info“ fokussiert die grafische Darstellung von Träger*innen raumorientierter informeller Bildung auf einer (aktuellen) digitalen Karte (mehr Informationen finden sich unter: <http://www.lernort.info/gelsenkirchen/>).

¹⁰² Das Konzept des Gelsenkirchener Avatars von „Digitale Stadt“ zielt darauf ab, eine Software-Applikation für Smartphones und/oder eine Internetseite zu entwickeln, die sowohl mit „lernort.info“ (vgl. Fußnote 101) verbunden ist, als auch Lernzuwächse mithilfe kompetitiver Elemente über ein Punkte-System honoriert und so einen Wettbewerb ermöglicht (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018b).

Ziele des Experimentes:

Zur Umsetzung der stadtweiten Vernetzung von Quartiersinitiativen ist es ein Ziel, den Austausch unter den unterschiedlichen bürgerschaftlich engagierten Gruppen zu fördern, wodurch wiederum Lernprozesse angeregt und Ehrenamtliche entlastet werden sollen (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c). Hierzu wird erläutert, dass manche Tätigkeiten aufgrund eines begünstigten niedrigschwelligeren Informationsaustausches effizienter durchgeführt und damit auch Probleme besser gelöst werden könnten (ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen, sollen viertel- oder halbjährliche Vernetzungstreffen organisiert werden, an denen auch hauptamtlich Tätige teilnehmen sollen (ebd.). Ein weiteres Ziel ist die Darstellung von Quartiersinitiativen auf einer digitalen Karte, ebenso wie die Erstellung einer analogen Variante – der bereits erwähnte „Initiativen-Stadtplan“ (ebd.). Das letzte formulierte Ziel ist, die Zusammenarbeit zwischen Verwaltung und bürgerschaftlich Engagierten (hier wird z.B. die Nutzung der Infrastrukturdatenbank erwähnt) anzustoßen und zu verbessern (ebd.). Hier wird deutlich, dass „Zukunftsbildung“ – insbesondere für dieses Reallaborexperiment – auf unterschiedlichen Ebenen gedacht und vermittelt werden muss.

Bedarfe des Experimentes:

Der Bedarf zur stadtweiten Vernetzung von Quartiersinitiativen wurde seitens verschiedener Vertreter*innen in der Vergangenheit mehrfach angemeldet (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c). So könne eine umfassende Übersicht von aktuellen Angeboten mögliche Parallelstrukturen aufzeigen und künftig vermeiden (ebd.). Mithilfe dieser Übersicht soll es erleichtert werden, dass bürgerschaftlich engagierte Personen passende Betätigungsfelder finden können (ebd.). Die Ehrenamtsagentur Gelsenkirchen e.V. betreibe bereits organisierte Treffen mehrerer Initiativen; hieran soll angeknüpft werden, weshalb diese in Zukunft erweitert und verstetigt werden sollen (ebd.). Einige Vertreter*innen von Bürgerinitiativen täten sich schwer im Umgang mit Vorschriften, administrativen Vorgängen in der Stadtverwaltung, mit vorhandenen Netzwerken oder Feldern der Öffentlichkeitsarbeit, weshalb direkt an dieser Stelle angesetzt werden soll, damit diese Bedarfe adressiert werden können (ebd.). Um den Kernbedarf der Vernetzung voranzutreiben, ist ein hohes Maß von Kooperationsbereitschaft nötig. Im Verlaufe der Umsetzung wird sich auch vor dem Hintergrund der Entwicklung von „Zukunftsbildung“ zeigen, inwieweit dieser Bedarf gedeckt werden kann.

Forschungsfragen des Experimentes:

Während der Arbeit der Fachgruppe Quartier sind in der zweiten Wettbewerbsphase unterschiedliche Forschungsfragen entwickelt worden, die sich grundsätzlich in zwei Bereiche aufteilen lassen. So ist der erste Bereich der des Austausches zwischen Vertreter*innen der Quartiersinitiativen und Mitarbeiter*innen der Stadtverwaltung (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c). Die hierzu gehörenden Forschungsfragen wurden folgendermaßen formuliert:

- „Wie kann gegenseitiger Austausch zwischen verschiedenen Initiativen den Lernprozess fördern und ehrenamtliches Engagement einfacher gestalten?“ (Fachgruppe Quartier, 2018c)
- „Worin kristallisiert sich der Hilfebedarf bürgerschaftlicher Initiativen? Kann er durch kollegialen Austausch erfüllt werden?“ (ebd.)
- „Welche Maßnahmen zur Unterstützung von Ehrenamt im Quartier kann die Verwaltung mit wenig Aufwand leisten?“ (ebd.)
- "Gelingt der Erfahrungsaustausch bei Akteuren aus sehr unterschiedlichen Milieus? Wie werden z.B. Ohnmachtserfahrungen in die Diskussion kommunaler Politik und Verwaltung eingeführt? Mit welchen Resultaten? Existieren dafür bereits geeignete Strukturen?“ (ebd.)

Der zweite Bereich, den die Forschungsfragen adressieren, ist der des Digitalen und dessen Nutzung. Die hierzu entwickelten Fragen lauten folgendermaßen:

- *„Inwieweit wird eine Webseite dafür genutzt, Informationen über das Ehrenamt einzuholen?“ (ebd.)*
- *„Gibt es Bemühungen der Initiativen, sich gegenseitig zu unterstützen?“ (ebd.)*
- *„Führt eine Übersicht von Quartiersinitiativen dazu, dass sich mehr Bürger/innen in Quartiersprozessen engagieren? Führt sie dazu, dass bestehende Initiativen mehr von Kooperationspartnern aus Wirtschaft, Politik und Verwaltung angesprochen werden?“ (ebd.)*
- *„Wird eine digitale Karte von Initiativen zur Information genutzt? Und wenn ja, welche Nutzer werden erreicht?“ (ebd.)*

Die Forschungsfragen, die vor allem die Ermöglichung neuer bzw. erweiterter Kooperationsstrukturen zwischen Quartiersinitiativen, Bürgerschaft und Stadtverwaltung auf analogem und digitalem Wege adressieren, hängen auch (implizit) mit „Zukunftsbildung“ zusammen, da das Lernen, der Austausch und eine kooperative Partizipation im Vordergrund stehen. Hier wird der Forschungsbereich auf Reallaborebene den Versuch anstellen, strukturelle Voraussetzungen und Gelingensbedingungen der praktischen Arbeit in der Umsetzungsphase im Kontext des Konzeptes „Zukunftsbildung“ herauszustellen. Welche Potentiale, Verwertungsmöglichkeiten und Transferoptionen für die stadtweite Vernetzung der Quartiersinitiativen zur Verfügung stehen, wird anschließend geklärt.

Potentiale, Verwertung und Transfermöglichkeiten des Experimentes:

Wie bereits beschrieben, würden von dem Reallaborexperiment alle Quartiersinitiativen und Lernorte wechselseitig profitieren, da die Nutzung kürzerer Informationswege und etablierter Kommunikationsstrukturen hier als zielführend erachtet wird (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c). Zudem würden mit der Beantwortung der Forschungsfragen Potentiale geschaffen, die eine Übertragbarkeit auf andere Städte möglich machen (ebd.). Sofern die Möglichkeit eingeräumt würde, die Daten der Quartiersinitiativen in die Infrastrukturdatenbank einzupflegen und damit für die Stadtgesellschaft nutzbar zu machen, sei die entsprechende Datenbankpflege als unproblematisch zu betrachten (ebd.). Mithilfe des Erfahrungsschatzes der unterschiedlichen Initiativen und Projekte könne ein Wissenstransfer deutlich begünstigt werden (ebd.). Hier zeigt sich, dass hier vor allem die Kooperationsbereitschaft der Quartiersinitiativen im Vordergrund steht, damit sich das geplante Netzwerk sukzessive etablieren und unterschiedlichste Anliegen und Informationsanfragen – auch vor dem Hintergrund der „Zukunftsbildung“ – besser verarbeiten lassen bzw. verbreiten können.

Kooperationspartner*innen des Experimentes:

Die Liste der von der Fachgruppe erarbeiteten Kooperationspartner zur stadtweiten Vernetzung der Quartiersinitiativen, wird hier unkommentiert dargestellt. Sie hat dabei – auch vor dem Hintergrund der Schaffung eines neuen Netzwerkes mit bisher ausgebliebenen Quartiersinitiativen – natürlich nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

- *Stadtverwaltung (Statistikstelle, Geobasisdaten und Vermessung)*
- *Wissenschaft (Fachhochschule Dortmund, Angewandte Sozialwissenschaften)*
- *Verbände / Organisationen / Träger (Ehrenamtsagentur)*

(vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c)

Zeitliche Planung zur Umsetzung des Experimentes:

Um das Reallaborexperiment entsprechend umzusetzen, wurde eine Zeitschiene entwickelt, welche bereits in der Vergangenheit liegt. Die Praxisakteure vor Ort haben ihre Arbeit an diesem Baustein in der Zwischenzeit weitergeführt und bereits Arbeiten in unterschiedlichster Art auf den Weg gebracht. Im Kontext dessen wird hier auf die beschriebene zeitliche Planung im Rahmen von – hierfür eigens konstruierten – zwei Projektphasen erläutert.

In der ersten Projektphase, die grundsätzlich das erste Projektjahr betrifft, soll die Ansprache aller (potenziell) Beteiligten in Stadtverwaltung und Quartiersinitiativen durchgeführt werden (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c), damit im zweiten Halbjahr die Vorbereitung des ersten Vernetzungstreffens, die Eingabe der ersten Informationen in die Infrastrukturdatenbank und das gemeinsame Erstellen von Inhalten der Website bzw. App durch Verwaltung in Kooperation mit den Quartiersinitiativen (bspw. hinsichtlich der Informationen zur Ehrenamtlichkeit) ansetzen kann (ebd.).

In der zweiten Projektphase, welche am Ende des ersten Projektjahres beginnt und über kein konkretes Ende verfügt, soll der analoge „Quartiersinitiativen-Stadtplan“ während des ersten Vernetzungstreffens veröffentlicht werden und auch die digitale Übersicht bereitstehen (ebd.). Zudem soll hier Öffentlichkeitsarbeit angestoßen und betrieben werden, um auch weitere Initiativen zu erreichen (ebd.). Ab dem zweiten Projektjahr sollen regelmäßige Austauschtreffen stattfinden, sowie weiterhin die Pflege der Datenbank, Website und App betrieben werden (ebd.).

Das Meilensteinziel des Experimentes im Kontext der Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat und weitere Arbeitsziele:

Zur Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat sollen als Meilensteinziel bereits regelmäßige Treffen des Netzwerkes, sowie mindestens eine Veranstaltung zur Vernetzung von Quartiersinitiativen und Stadtverwaltung stattgefunden haben (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018a). Zudem wurde als Arbeitsziel die Erstellung einer Website zur Darstellung der Quartiersinitiativen formuliert (ebd.).

Die bisherigen beschriebenen Aspekte folgen aus der Dokumentenanalyse im Rahmen der Bestandsaufnahme. Gefragt wird nun, inwieweit die von der UN definierten Nachhaltigkeitsziele mit der stadtweiten Vernetzung von Quartiersinitiativen adressiert werden können.

Zusammenhang mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:

Inhaltlich fokussiert der Baustein „Vernetzung von Quartiersinitiativen“ die Zusammenarbeit und den Austausch der einzelnen Quartiersinitiativen untereinander sowie mit städtischer Verwaltung und Politik, womit auch eine Stärkung der lokalen Demokratie und eine Veränderung der lokalen Governancestrukturen erreicht werden soll (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c; Stadt Gelsenkirchen, 2018g). Gleichwohl sollen Barrieren zur Partizipation durch digitale Bereitstellung von Informationen abgebaut werden (ebd.). Eine Zuordnung in direkte und indirekte Bezüge im Kontext der Nachhaltigkeitsziele ist für dieses Reallaborexperiment anwendbar (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018c).

Direkte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:



Hier lassen sich insgesamt drei direkte Bezüge zu den Nachhaltigkeitszielen auffinden. So wird in den UN-Nachhaltigkeitszielen unter Punkt 4.7 formuliert, dass bis zum Jahre 2030 sichergestellt werden soll, „[...] dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (vgl. Destatis, 2019a, 2019b; Empacher & Wehling, 2002; Nickel & Müller, 2008; Destatis, 2018; Vereinte Nationen, 2016b). Dieses Ziel wird mithilfe kooperativer Arrangements und der Stärkung lokaler Demokratie adressiert, da hier vor allem die Verstetigung ebenjener Strukturen im Fokus steht. Ein weiterer Punkt (SDG 10.2), der zur Autonomie und Inklusion beitragen kann, ist die Zusammenarbeit und der Austausch einzelner Quartiersinitiativen untereinander, sowie mit der städtischen Verwaltung und Politik. So sollen bis „[...] 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung [befähigt werden] und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion [gefördert werden].“ (Vereinte Nationen, 2016b). Eine verstetigte Vernetzung von Quartiersinitiativen trägt hierzu bei, da sie zum Ziel hat, Barrieren abzubauen und nach Möglichkeit strukturell aufzulösen. Der Unterpunkt 16.7 der Ziele für nachhaltige Entwicklung beschreibt, dass „[...] Entscheidungsfindung auf allen Ebenen bedarfsorientiert, inklusiv, partizipatorisch und repräsentativ ist.“ (ebd.), was theoretisch mit einer Vernetzung von quartiersnahen Initiativen und damit ihren Stakeholderinteressen und jener der heterogenen Akteursgruppen gewährleistet wäre.

Indirekte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:

Insbesondere der Bestandteil des Bausteins, der die Reduktion von Barrieren zur Partizipation durch digitale Bereitstellungen vorsieht, adressiert zwei unterschiedliche Nachhaltigkeitsziele auf indirekte Art und Weise. Einerseits wird hier theoretisch durch die Ermöglichung von Partizipation die Gesundheit und das Wohlergehen innerhalb der Quartiere und im Anschluss stadtweit verbessert (SDG 3) (vgl. Vereinte Nationen, 2016b). Außerdem stärkt die digitale Bereitstellung von öffentlichen Informationen den „[...] Zugang zu Information [...]“ (Vereinte Nationen, 2016b), womit indirekt auch das Unterziel 16.10 adressiert und bearbeitet wird.

Das nachfolgende zu skizzierende Reallaborexperiment (ebenfalls dem Reallabor „Partizipation im Quartier“ zugeordnet), betrifft die Schaffung von gemeinsamen Dialogräumen bzw. die systematische Erweiterung und Bündelung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten im Rahmen eines Community Centers (siehe hierzu den Informationskasten).

Was sind Community Center?

Community Center sind grundsätzlich öffentlich zugängliche Orte, die einen Rahmen für mögliche (Eigen-)Aktivitäten und Angebote für und/oder von lokal-ansässigen sozialen Gruppen bieten und deren bedarfsnahe Bündelung an einem Ort fokussieren (vgl. Solomon & Kahn, 2000). Damit endet jedoch bereits die Einheitlichkeit, denn der Begriff wird (international) teils sehr unterschiedlich verwendet. Mal meint er vor allem einen Ort zur Partizipation innerhalb von Gruppen und untereinander (also Ort des Austausches und der Begegnung), mal wird der Begriff primär als Begegnungs- und Aktivitätsort für religiöse Gemeinschaften, für Vereine, für gemeinsame zivilgesellschaftliche Aktivitäten (bspw. Reparaturcafés, gemeinwohlförderliche Gruppenaktivitäten, Angebote sozialer Unterstützung, Herausgabe und Vermittlung öffentlicher Informationen usw.), oder auch für die lokale Ökonomie betrachtet (vgl. Brinkmann, 2017; Gaunt, 1998; Solomon & Kahn, 2000; Talò et al., 2014).

Reallaborexperiment „Communitycenter (Bulmke-Hüllen)“

Schlagwörter: Ermöglichungsstrukturen für Partizipation; Selbstwirksamkeitserfahrung; Quartiersbezug; Vernetzung und Kooperation; Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und Quartiersidentität; Soziale Integration; Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten; Aufbau wechselseitiger Hilfs- und Unterstützungsnetzwerke

Quelle: Stadt Gelsenkirchen, 2018g

Das „Alfred-Zingler-Haus“ (AZH), eine bereits existierende Einrichtung in Bulmke-Hüllen¹⁰³, soll systematisch zu einem Community Center¹⁰⁴ ausgebaut werden, an welchem viele Aktivitäten gebündelt und die unterschiedlichsten Gruppen beteiligt werden sollen. Die Fachgruppe Quartier hat im Rahmen der zweiten Wettbewerbsphase das Reallaborexperiment bzgl. folgender konzeptioneller Umsetzungsaspekte erarbeitet. Auch hier lassen sich zukunftsrelevante Elemente lokalisieren.

Beschreibung des Experimentes:

Der Lern- und Begegnungsort „Alfred-Zingler-Haus“ mit einer ungefähren Nutzfläche von 690 m² (teils renovierungsbedürftig und nicht durchgängig barrierefrei) befindet sich im westlichsten Teil des Stadtteils Bulmke-Hüllen und grenzt dabei direkt an die Stadtteile Altstadt, Schalke und Bismarck an (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b). In der Nutzfläche sind dabei sechs Gruppenräume zwischen 20 und 60 Quadratmetern, eine Küche, eine Werkstatt, eine Veranstaltungs- und Bewegungshalle (132 m²) und das „Café Alfred“ mit einem offenen Kamin und einem Außengelände enthalten (ebd.). Das Außengelände umfasst dabei einen Garten und eine Fläche für Arbeiten und Festivitäten (ebd.). Bis zum Jahre 2011 war das Gebäude eine Einrichtung offener Kinder- und Jugendarbeit, wobei dieses sich seither vermehrt zu einem Treffpunkt für Initiativen, Vereine, Selbsthilfegruppen, Kulturschaffende und Nachbarschaft entwickelte. Hierzu koordiniert und begleitet der Verein „Initiative Alfred Zingler Haus e.V.“ die derzeitigen Aktivitäten im Gebäude ehrenamtlich (ebd.). Dabei sollen der Ausbau und die Etablierung von neuen Begegnungs-, Lern-, und Kreativräumen, sowie von Beratung und Unterstützung an diesem Ort künftig im Sinne eines Community Centers zusammenlaufen und damit zentraler Bestandteil des Reallaborexperiments sein (ebd.). Die Weiterentwicklung bzw. Nutzbarmachung von Potentialen des Ortes¹⁰⁵ soll u.a. mithilfe einer verstärkten Vernetzung von Haupt- und Ehrenamtlichen (ehrenamtlich engagierten Schüler*innen, bürgerschaftlich Engagierten aus dem Quartier, Vertreter*innen von Bildungsträgern etc.) gelingen (ebd.). Während der Nutzung der Räumlichkeiten im Hause sollen (außerschulische) Formate bzw. Unterricht entwickelt und überprüft werden, die Teilhabe und Integration, auch im Bereich der Freizeitangebote, zu fördern vermögen und Zugänge zu (weiterführenden) Ausbildungssystemen und damit auch zum Arbeitsmarkt ermöglichen bzw. verbessern können (ebd.). Der Ort soll dabei als „lebende Baustelle“ von allen Bewohner*innen des Quartiers und damit auch für Gruppen mit eher geringen Teilhabemöglichkeiten, wie Geflüchteten oder Zugewanderten, aber auch mit einem intergenerativen Ansatz Arbeitende, verstanden, erfahren und gestaltet werden

¹⁰³ Das Quartier Bulmke-Hüllen wird im Rahmen einer Quartierstypologie auf Basis der Auswertung soziodemographischer Daten und strukturellen Kontexten beschrieben als relativ arm; es verfügt über eine gemischte Altersstruktur, hat einen hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund und besitzt verschiedene Versorgungspotentiale (vgl. Grates, Krön und Rübler, 2018, S. 72).

¹⁰⁴ Der hier verwandte Begriff „Community Center“ kann in seiner Bedeutung analog zu seiner Beschreibung auf der vorherigen Seite 89 betrachtet werden und wird hier in seiner Charakteristik spezifisch zugespielt.

¹⁰⁵ Im Kontext dessen, dass die Einrichtung über verschiedene nutzbare Räumlichkeiten verfügt, die nicht dauerhaft belegt sind (dies wurde bei einer Besichtigung im Gespräch mit der Hausleitung deutlich), entsteht ein Potential für (neue) Gruppenaktivitäten und (neue) Formate der Begegnung bzw. des Austausches.

(ebd.). Vor diesem Hintergrund sollen neue Projekte entstehen, die mithilfe des partizipativen Ansatzes ein hohes Maß an Identitätsstiftung und Gemeinsinn ermöglichen sollen (ebd.). Der Ausbau von Barrierefreiheit durch bauliche Veränderung ist dabei ein kostspieliger Prozess, dessen Klärung und etwaige Umsetzung noch aussteht (ebd.). Die anderen hier beschriebenen Bereiche sind jedoch Teil des Reallaborexperimentes, das den thematischen Schwerpunkten folgt, die sich, wenngleich eher implizit, der „Zukunftsbildung“ in dynamischer Anwendung widmen.

Thematische Schwerpunkte des Experimentes:

Das Community Center adressiert in seiner Ausrichtung eine ganze Reihe inhaltlicher Schwerpunkte. Hier ist die Verbesserung schulischer und außerschulischer Bildung zu nennen, wobei – neben der Einrichtung selbst – eine Stärkung auch anderer (außerschulischer) Bildungs- und Lernorte gelingen soll (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b). Hier sollen zudem lebenslanges Lernen mit und durch Partizipation, sowie die Verbesserung der Übergänge zwischen den unterschiedlichen Systemen¹⁰⁶ ermöglicht werden (ebd.). Der bereits beschriebene Ausbau des Erfahrungs- und Kompetenztransfers zwischen Generationen und Kulturen, sowie die Nutzung von Forschung und Wissenschaft für die Lernende Stadt, sind weitere Schwerpunkte des Community Centers (ebd.). Mithilfe der praktischen Arbeit vor Ort und wissenschaftlicher Begleitung sollen die Stadtteile, Quartiere und Netzwerke nachhaltig gestärkt werden (ebd.). Die Verankerung von „Zukunftsbildung“ soll auch hier einen Schwerpunkt darstellen (ebd.). Vor dem Hintergrund bereits bestehender und nutzbarer Räumlichkeiten, könnte hier das weiterzuentwickelnde Konzept „Zukunftsbildung“ theoretisch und praktisch Verwendung finden bzw. vermittelt werden.

Ziele des Experimentes:

Kernziel des Community Centers ist es, Partizipation und Empowerment zu ermöglichen (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b). Das heißt: alle Beteiligten sollen Partizipation aktiv erlernen und (damit) Selbstwirksamkeit erfahren. Weitere Zielsetzungen sind die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und der Identität für das Quartier, Verbesserung der sozialen Integration und Teilhabemöglichkeiten sowie der Aufbau von gegenseitigen Hilfs- und Unterstützungsformaten und -angeboten (ebd.). Da hier auf individueller und struktureller Ebene Aktivitäten und Formate zusammengeführt werden, könnte auch hier im Kontext der „Zukunftsbildung“ untersucht werden, inwieweit auf der einen Seite „Zukunftsbildung“ für die Umsetzungsprozesse nötig wird und auf der anderen Seite inwieweit die Ziele des Reallaborexperimentes das Konzept „Zukunftsbildung“ weiterzuentwickeln vermögen. Welche Bedarfe das Community Center anmeldet, wird nun skizziert.

Bedarfe des Experimentes:

Die hier formulierten Bedarfe fußen vorrangig auf unterschiedlichen statistischen Kennzahlen, die sich im Wesentlichen auf die zugänglichen Daten Gelsenkirchens¹⁰⁷ beschränken.

¹⁰⁶ Hiermit sind strukturell verfasste (individuelle) Übergänge in der Lebensbiografie zwischen verschiedenen Bildungs- bzw. Lernsystemen gemeint. Hierzu zählen bspw. der Übergang zwischen Primär- und Sekundärstufe im Schulsystem, der Weg von der formalen Bildung (oder der Arbeitslosigkeit) in das Erwerbsleben, oder auch der Weg aus dem Erwerbsleben hinein in die Nach-Beruflichkeit.

¹⁰⁷ Die Stadt Gelsenkirchen veröffentlicht erhobene (u.a. soziodemografischen) Daten ihrer Bevölkerung bzw. ansässigen Akteursgruppen für unterschiedliche Bereiche über eine Open Data-Plattform. Die Daten sind also öffentlich zugänglich und können von Interessierten nach eigenem Wunsch gefiltert werden. Die vorgegebenen Kategorien sind dabei – ähnlich der (thematisch wesentlich reduzierteren) Infrastrukturdatenbank – in zwölf unterschiedliche Themenkomplexe geclus-

So wird beschrieben, dass für den Stadtteil Bulmke-Hüllen eine durchschnittliche Erwerbslosenquote von 13,63 % und in der Altstadt sogar 18,16 % gelte, wobei sich diese Werte auf das Jahr 2015 beschränken (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b). Zudem läge der Anteil nichtdeutscher Erwerbsloser in Bulmke-Hüllen bei 16,72 % im Durchschnitt (ebd.). Außerdem habe der Anteil von Alleinerziehenden, die in vielerlei Hinsicht auf spezifische Unterstützungsangebote und eine familienorientierte Infrastruktur angewiesen seien, im Jahre 2014 in Bulmke-Hüllen bei durchschnittlich 28,01 % gelegen (ebd.). Die Quote der Kinder, die von Armut betroffen oder bedroht sind und dabei ein Alter von unter 6 Jahren aufweisen, lag im Jahr 2013 bei 42,73 % (ebd.). Weiterhin wird dargestellt, dass im Jahr 2014 insgesamt 48,71 % der Vierjährigen keine ausreichende Sprachkompetenz entwickelt hätten, was für 29,82 % der Vorschulkinder ebenfalls gelte (ebd.). Im gesamtstädtischen Vergleich seien das alles verhältnismäßig hohe Quoten, wobei die Teilhabechancen für Kinder und Jugendliche aus Bulmke-Hüllen, aber auch den benachbarten Stadtteilen Schalke und Altstadt, als gering eingeschätzt werden (ebd.).

Weiterhin ist zu erfahren, dass es innerhalb des Quartieres Tendenzen kultureller Friktionen durch Zuwanderung aus Südosteuropa, Geflüchteten und konkurrierenden ethnischen Gruppierungen gäbe, was sich insbesondere mit Blick auf die Bismarckstraße zeige (ebd.). Grundsätzlich speisen sich hier also die Bedarfe aus einer erhöhten Erwerbslosenquote, einer erhöhten Alleinerziehendenquote und mäßig vorhandenen Sprachkompetenzen in verschiedenen Altersklassen und dem Ruf nach Partizipationsermöglichung. Im Kontext dessen erscheint es wichtig, zukunftsbildende Elemente in den Entwicklungsprozess einzubringen, um auch entsprechende (Kommunikations-)Hürden abbauen zu können. So kann auch die Frage gestellt werden, ob es möglicherweise neue Formate bräuchte, um Sprachbarrieren oder Barrieren im Zugang zum Arbeitsmarkt zu minimieren. Aus Sicht der „Zukunftsbildung“ kann hier der Bedarf angemeldet werden, die Vermittlung und Weiterentwicklung des Konzeptes auch für andere Sprachen bzw. andere Darstellungsformen zu bedenken. Die von der Fachgruppe formulierten Bedarfe werden u.a. mit folgenden Forschungsfragen adressiert.

Forschungsfragen des Experimentes:

Im Rahmen der Arbeit der Fachgruppe Quartier hat sich ein ganzer Katalog an Forschungsfragen entwickelt, die hier (unkommentiert) vorgestellt werden. Grundsätzlich befassen sich die Fragen mit der Nutzung bzw. Aneignung des Hauses und dabei entwickelten Kompetenzen und persönlichkeitsstiftenden Merkmalen vor dem Hintergrund möglicher Konflikte, des Erfahrungsaustausches und der Lernfähigkeit von Akteuren vor Ort, sowie Moderation, individueller Interessensverfolgung und Begünstigung von Erwerbstätigkeiten bzw. Übergängen. Zudem soll der partizipative Ansatz und die Wirkung des Hauses auf das Umfeld untersucht werden.

- *„Wie eignen sich die verschiedenen Gruppen von gesellschaftlich Benachteiligten das offene Haus an und wie nutzen sie es als "Baustelle eigener Visionen"?" (Fachgruppe Quartier, 2018b)*
- *„Eignet sich dazu ein solches Haus überhaupt?“ (ebd.)*
- *„Welche Erfahrungen machen die Nutzer*innen bei der Aneignung/Gestaltung/Renovierung des Hauses, welche Kompetenzen eignen sie sich dabei an und wie entwickeln sie dabei ihre Persönlichkeiten?“ (ebd.)*

tert. Diese sind „Infrastruktur, Bauen und Wohnen“, „Bevölkerung“, „Kultur, Freizeit, Sport, Tourismus“, „Soziales“, „Wirtschaft und Arbeit“, „Geographie, Geologie und Geobasisdaten“, „Gesundheit“, „Bildung und Wissenschaft“, „Umwelt und Klima“, „Politik und Wahlen“, „Transport und Verkehr“ und „Öffentliche Verwaltung, Haushalt und Steuern“ (Mehr Informationen finden sich unter: <https://opendata.gelsenkirchen.de/>).

- „Welche Konflikte (zwischen Alt und Jung, Einheimischen und Zugezogenen, Armen und Ärmsten, mehr oder weniger Beeinträchtigten usw.) entstehen dabei und wie werden sie moderiert?“ (ebd.)
- „(Wie) wirken sich die Erfahrungen in der Aneignung des Hauses und der dort möglichen Verfolgung von Interessen insgesamt auf die Lernfähigkeit und -bereitschaft aus und lassen sich positive Effekte feststellen - etwa, dass sich Nutzer*innen des Hauses leichter tun in der Schule oder bei Schritten in die Erwerbstätigkeit?“ (ebd.)
- „Welche Institutionen sind dazu erforderlich, welche Netzwerke und Übergänge, welche ehrenamtlich und hauptamtlichen Begleiter*innen?“ (ebd.)
- „Welche Rolle hat der durchgehend partizipative Ansatz in Bezug auf die Identifikation mit dem Stadtteil und der Nachbarschaft?“ (ebd.)
- „Wie weit strahlt ein solches Haus in die umliegenden, mit ähnlichen Problemen belasteten Quartiere?“ (ebd.)

Die Forschungsfragen lassen nach erster Einschätzung auch eine wechselseitige Verknüpfung mit – vor Ort weiterzuentwickelnder und implementierender – „Zukunftsbildung“ zu. Dabei wird auch der Blick auf die beschriebenen Potentiale, Verwertungschancen und Transfermöglichkeiten gelegt.

Potentiale, Verwertung und Transfermöglichkeiten des Experimentes:

Im Kern bedeutet das hier, dass das bereits vorhandene soziale Potential der Einrichtung für partizipativ geeignete Maßnahmen weiterentwickelt wird, damit soziale Integration und Teilhabe weiterhin gefördert werden können (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b). Die Begleitforschung soll dabei Gelingensbedingungen, wie auch Stolpersteine, identifizieren (dies ist in der Erarbeitung bzw. Weiterentwicklung von „Zukunftsbildung“ enthalten); zudem ist auch hier die Frage nach der Übertragbarkeit auf andere Stadtteile und Kommunen ein Thema (ebd.). Vor dem Hintergrund, dass der Forschungs- und Entwicklungsbereich sich primär auf die Reallaborebene konzentriert, sind jedoch Ableitungen denkbar, die spezifische Gelingensbedingungen umfassen.

Kooperationspartner*innen des Experimentes:

Die von der Fachgruppe benannten (potentiellen) Kooperationspartner sind die wie folgt Aufgeführten.

- *Stadtverwaltung (Senioren- und Behindertenbeauftragter der Stadt Gelsenkirchen, aGEnda21-Büro, insbesondere im Bereich "Bildung für nachhaltige Entwicklung", Referat Erziehung und Bildung, Kommunales Integrationszentrum, Referat Soziales, Referat Umwelt, Stabsstelle Flüchtlinge, Referat Stadtplanung zur Mitwirkung bei Maßnahmen im Rahmen der Stadterneuerungsprogramme Schalke, Integrationscenter für Arbeit Gelsenkirchen)*
- *Wirtschaft (GAFÖG Arbeitsförderungsgesellschaft Gelsenkirchen)*
- *Verbände / Organisationen / Träger (Ehrenamtsagentur Gelsenkirchen, Grundschule Sternschule, Hauptschule Emmastraße, städt. Kindertagesstätte „Margaretenhof“, Generationennetz Gelsenkirchen e.V., Ortsverband Altstadt der Falken, NABU Gelsenkirchen)*
- *Bereits bestehende Zusagen zur Mitarbeit:*
 - *Generationennetz Gelsenkirchen e. V.*
 - *„diverse Referate der Stadt Gelsenkirchen“*
 - *GAFÖG*
 - *Heinz-Urban-Stiftung (Eigentümerin der Immobilie)*
 - *AWO Gelsenkirchen/Bottrop*

(Fachgruppe Quartier, 2018b)

Zeitliche Planung zur Umsetzung des Experimentes:

Für die Durchführung des Umsetzungsprozesses sind insgesamt vier Umsetzungsphasen geplant, welche im Rahmen der Fachgruppenarbeit in der zweiten Wettbewerbsphase Zukunftsstadt erarbeitet wurden.

Die *erste Phase*, welche sich über den ersten bis zum sechsten Projektmonat erstreckt, steht im Zeichen einer Bestandsanalyse (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b). Hierzu gehört die Kontaktaufnahme zu relevanten Akteursgruppen im Haus und in der Nachbarschaft, die Exploration von bereits bestehenden Angeboten und Projekten, Gespräche mit Zugewanderten-Gruppen, aber auch mit Schulen (ebd.). Außerdem sind in der ersten Phase Maßnahmen zur Stärkung des Vereines („Initiative-Alfred-Zingler-Haus e.V.) sowie zur Bewerbung und Fortführung bereits bestehender und angenommener Angebote (ebd.) vorgesehen.

Während der *zweiten Phase* (von Projektmonat 6 bis 12) soll eine erste Werkstatt zur gemeinsamen Entwicklung von Themen rund um die „lebende Baustelle AZH“ und die Bildung von Projektgruppen initiiert werden (ebd.).

In der *dritten Phase* (Projektmonat 12 bis 24) sollen die entwickelten Projekte umgesetzt und eine zweite Werkstatt durchgeführt werden, welche der gemeinsamen Bestandsaufnahme dienlich sein soll (ebd.). Hier soll überprüft werden, inwieweit die Projekte passend sind, welche Dinge gut umgesetzt wurden, was möglicherweise noch modifiziert werden müsste und welche Personengruppen bisher erreicht wurden bzw. nicht (ebd.). Vor diesem Hintergrund soll die Akquise von Fördermitteln anlaufen (ebd.).

Die *vierte bzw. letzte Umsetzungsphase* soll in dem Zeitraum vom 24. bis zum 36. Projektmonat erfolgen (ebd.). Hier soll eine dritte Werkstatt stattfinden, welche sich thematisch damit befasst, verlässliche Strukturen und Ergebnisse zu verstetigen, aber auch weitere Potentiale aufzuwerfen, weiterhin die Akquise von Fördermitteln zur baulichen Renovierung des Gebäudes und die Weiterarbeit in den entsprechenden Projekten (ebd.).

Auch hier ist die Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat maßgeblich, um die Umsetzung der entsprechenden Meilensteine zu überprüfen. Die untenstehende Informationsbox zeigt auf, welches Meilensteinziel bis zu diesem Zeitpunkt erreicht bzw. umgesetzt werden sollte und welche Arbeitsziele dabei bearbeitet werden.

Das Meilensteinziel des Experimentes im Kontext der Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat und weitere Arbeitsziele:

Zum Tage der Meilensteinkonferenz soll als Meilensteinziel das Haus als Community Center bei verschiedenen Adressatenkreisen bekannt sein und auf vielfältige Art und Weise genutzt werden (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018a). Außerdem wurden insgesamt zwei zusätzliche Arbeitsziele erarbeitet. Das erste Arbeitsziel ist dabei die Etablierung bzw. der Umbau des AZH in Richtung eines Community Centers, welches als Begegnungs-, Lern- und Kreativraum genutzt wird (ebd.). Als zweites Arbeitsziel wird die Erarbeitung und Erprobung von Umsetzungs- bzw. Nutzungskonzepten des Hauses als „lebende Baustelle“ im Sinne einer lernenden Nachbarschaft betrachtet (ebd.).

Inwieweit mit dem Aufbau des Community Centers mit zuvor beschriebener Charakteristik nachhaltigkeitsbezogene Aspekte berührt werden und inwiefern hier Nachhaltigkeitsziele (implizit) flankiert bzw. angegangen werden, stellt die nächste Informationsbox dar.

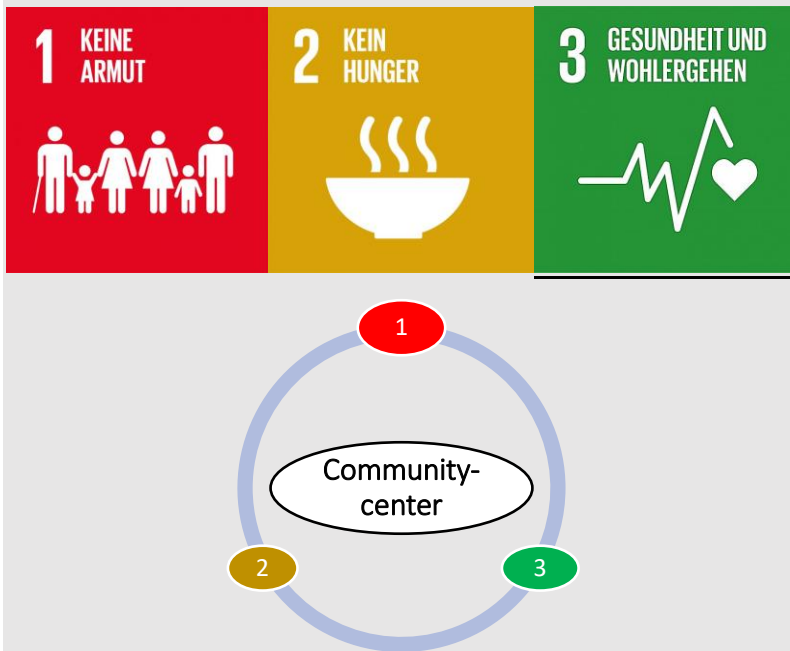
Zusammenhang mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:

Im Kern beschäftigt sich der Baustein des Community Centers damit, vielfältige bedarfsgerechte Bildungs- und Begegnungsangebote anzubieten, um auf der einen Seite das Quartier zu stärken und mithilfe von Vernetzung auf der anderen Seite Austausch und Synergien anzuregen und nutzbar zu machen (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b; Stadt Gelsenkirchen, 2018g). Als gleichwertiger Aspekt soll die Ermöglichung zur Partizipation und auch die lokale Demokratie gestärkt werden (ebd.).

Direkte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:



Im Kontext der UN-Nachhaltigkeitsziele lassen sich einige direkte Zuordnungen vornehmen. So lässt sich festhalten, dass an solch einem Standort vor allem inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung im Rahmen lebenslangen Lernens gewährleistet und gefördert werden kann, was dem vierten Ziel „Chancengerechte und hochwertige Bildung“ entspricht (vgl. Destatis, 2018, 2019a, 2019b; Nickel & Müller, 2008; Vereinte Nationen, 2016b). Der Unterpunkt 4.7 wird ebenfalls direkt adressiert, beschreibt er doch, dass bis 2030 sichergestellt werden soll, „[...] dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (Vereinte Nationen, 2016b). Die Bausteincharakteristik und die entsprechenden Ziele bedingen, dass diese Bestandteile immanent erscheinen. Im Schwerpunkt kann der Unterpunkt 10.2 als direkte Verknüpfung zum Baustein betrachtet werden, da er zum Ziel hat, „[b]is 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung [zu] befähigen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion [zu] fördern.“ (ebd.). Dieses kann vor dem Hintergrund gelingen, dass insbesondere benachteiligte Adressatengruppen – auch im Rahmen einer Bedarfsanalyse – angesprochen werden, um idealerweise sozialer Isolation vorzubeugen, Dialog anzuregen und das Haus in Umfeld und Quartier inklusiv zu öffnen. Der Unterpunkt 16.7 kann als letzter direkter Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen betrachtet werden, beschreibt er doch, dass „[...] Entscheidungsfindung auf allen Ebenen bedarfsorientiert, inklusiv, partizipatorisch und repräsentativ ist.“ (ebd.). Im Fokus stehen dialogische Prozesse im Rahmen von Sozialraumorientierung, wobei die Bedarfsgerechtigkeit ein Ziel darstellt, das mit der bereits erwähnten Bedarfsanalyse erreicht werden soll.

Indirekte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:


Werden die indirekten Bezüge betrachtet, lässt sich feststellen, dass im Kontext der Ansprache benachteiligter Adressatengruppen indirekt der Abbau von Armut (SDG 1), von Hunger (SDG 2) und die Förderung von Gesundheit tangiert (SDG 3) werden – beispielsweise durch Selbsthilfegruppen (vgl. Vereinte Nationen, 2016b). Mithilfe solcherlei Formate können diesbezüglich etwaige Missstände theoretisch erkannt und im Sinne von bereits erwähnter bausteinimmanenter Bedarfs- und Sozialraumorientierung adressiert werden. Im Kern beschäftigt sich das Experiment (vormals der Baustein Nr. 15) Community Center damit, vielfältige bedarfsgerechte Bildungs- und Begegnungsangebote anzubieten, um auf der einen Seite das Quartier zu stärken und mithilfe von Vernetzung auf der anderen Seite Austausch und Synergien anzuregen und nutzbar zu machen (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018b; Stadt Gelsenkirchen, 2018g). Als gleichwertiger Aspekt soll die Ermöglichung zur Partizipation und auch die lokale Demokratie gestärkt werden (ebd.).

Das nun darzustellende Reallaborexperiment „Mobilitätslernen“ (vormals Baustein 16) ist das letzte, das dem Reallabor „Partizipation im Quartier“ eingegliedert ist und ebenfalls zukunftsbildende Elemente enthält.

Reallaborexperiment „Mobilitätslernen von Jung und Alt durch Partizipation (Buer)“

Schlagwörter: (Wirkung von) Partizipation (auf Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserfahrung, Lebenszufriedenheit, Lebensqualität); Einfluss auf schulisches Lernen; Intergenerativität; Verkehrsplanung; Mobilitätsverhalten; Raumeignung; Quartiersentwicklung/geeignete Formate für Kinder und Jugendliche; Relation von Durchsetzungserfolgen und politischen Einstellungen; Kooperation und Abgrenzung (Distinktion); Aufbau dauerhafter intergenerationeller Bindungen; Wechselseitigkeit von Jung & Alt

Quelle: Fachgruppe Quartier, 2018a

Durch das aus Vereinfachungsgründen nachfolgend „Mobilitätslernen“ genannten Reallaborexperiment wird rasch deutlich, worum es gehen soll. In dem Gelsenkirchener Stadtteil Buer¹⁰⁸ soll ein voneinander lernendes Kooperationsnetzwerk aus Schulen (Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern) und (älteren) bürgerschaftlich Engagierten entstehen und organisiert werden. Ein intergenerationeller Blick auf Mobilität durch Partizipation zur Begünstigung wechselseitiger Transparenz und Toleranz steht dabei im Vordergrund. Die Fachgruppe Quartier hat hierzu ein Reallaborexperiment entworfen, welches jetzt hinsichtlich Umsetzung und Zukunftsbildung konkreter erläutert wird.

Beschreibung des Experimentes:

Ausgehend von Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen des Experimentes den Stadtteil Buer bzw. ihren Sozialraum erkunden¹⁰⁹, „[...] soll der Lern- bzw. Ermächtigungsprozess hin zu einer Mobilitätswende befördert werden.“ (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a). Im Anschluss daran soll die Erkundung gemeinsam mit bürgerschaftlich engagierten Älteren wiederholt werden (ebd.). Dabei sollen Ideen, Erfahrungen und Wissensbestände ausgetauscht werden, damit eine begründete Grundlage für eine kind- und seniorengerechtere Umfeld- und Verkehrsgestaltung initiiert und realisiert werden kann (ebd.). Es ist geplant an bestimmten Orten im Quartier gewisse „Lernmale“¹¹⁰ aufzustellen, welche wiederum innerhalb des schulischen Projektunterrichts angefertigt werden sollen, um spezifische und partizipativ erarbeitete Ankerpunkte zu erhalten, die sich während der Erkundungen ergeben (ebd.). Eine verfolgte Idee ist die symbolische Übertragung des welträumlichen Planetensystems in den örtlichen Sozialraum durch entsprechende Markierungen (ebd.); der partizipative und intergenerationelle Aspekt der gemeinsamen Erkundung, Verortung sowie Vermittlung lehrwirksamer Maßnahmen an junge (und ältere) Menschen erscheint hier handlungsleitend. Die gemeinsam gesammelten Ideen sollen dabei generationenübergreifend besprochen, vorgetragen und eingefordert werden (ebd.). Die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte, die für dieses Reallaborexperiment favorisiert wurden, seien nun vorgetragen.

¹⁰⁸ Das Quartier „Buer (-Ost)“ wird im Rahmen einer Quartierstypologie auf Basis der Auswertung soziodemographischer Daten und struktureller Bedingungen beschrieben als eher wohlhabend; verfügt dabei über einen hohen Altersquotienten, bei niedrigem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, und über einen – bezogen auf das Stadtteilzentrum – innenstadtnahen Charakter mit hoher Versorgungsangebotsdichte (vgl. Grates, Krön und Rübler, 2018, S. 72).

¹⁰⁹ Parallel werden auch mit den Eltern der Schulkinder die aus ihrer Wahrnehmung wesentlichen Orte im Sozialraum erkundet, um so (auch) mögliche Kontraste zu den Wahrnehmungen der Kinder erkennen zu können.

¹¹⁰ „Lernmale“ werden hier so verstanden, dass sie partizipativ festgelegte Orte im Quartier darstellen, die wiederum mithilfe von an diesen Orten angebrachten Informationen (wie bspw. die Erklärungen zu einzelnen Planeten des Sonnensystems), Lernprozesse und -zuwächse erzeugen sollen, da sie örtlich eingebunden sind.

Thematische Schwerpunkte des Experimentes:

Im Rahmen der Fachgruppenarbeit wurde ein Katalog leitender thematischer Schwerpunkte generiert, die mit dem Reallaborexperiment „Mobilitätslernen“ umgesetzt werden sollen. So ist es geplant, schulische und außerschulische Bildung zu verbessern und außerschulische Bildungs- und Lernorte grundsätzlich zu stärken (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a). Die Ermöglichung lebenslangen Lernens und eine Verbesserung der Übergänge zwischen den Lern-/Bildungssystemen, soll ebenfalls befördert werden (ebd.). Aber auch der Ausbau des Lernens, des Erfahrungs- und Wissenstransfers zwischen Generationen und Kulturen mithilfe von ermöglichender Partizipation, wodurch auch die Stadtteile, Quartiere und Netzwerke gestärkt werden sollen (ebd.). Die Verankerung von „Zukunftsbildung“ ist hier ebenfalls ein Schwerpunkt (ebd.). Dieser Forschungsbereich beschäftigt sich, wie ausgeführt, zwar primär auf der Reallaborebene mit dem Konzept „Zukunftsbildung“, ist jedoch auch auf einzelne Experimente bezogen. Im Umsetzungsprozess wird sich zeigen, welche Visionen, Wissensbestände, Bildungsaspekte und Kompetenzen bedeutsam sind, um das Mobilitätslernen konstruktiv, praxisorientiert (v.a. im Kontext angewandter Citizen Science 2.0) anzuwenden bzw. zu vermitteln.

Ziele des Experimentes:

Während ihrer Arbeit hat die Fachgruppe Quartier einige Ziele erarbeitet, die mit dem Reallaborexperiment erreicht werden sollen. So ist die Kooperation zwischen Jung und Alt bei der Gestaltung der Mobilitätswende im Quartier ein wichtiges Ziel (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a). Weitere sind die Entdeckung des Quartiers durch Kinder sowie die Entwicklung von für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen angemessenen Formen der Quartiersgestaltung (ebd.). Zudem soll mit dem Vorhaben die Entwicklung von kooperativen Strukturen zwischen Schulen und anderen Institutionen im Quartier einhergehen (ebd.). Evident für das Thema „Zukunftsbildung“ ist, dass, bezüglich des zukunftsorientierten Mobilitätslernens, geeignete Formate zur Vermittlung und (Weiter-)Entwicklung des Konzeptes „Zukunftsbildung“ gefunden werden.

Kommen wir nun zu den für das Experiment angemeldeten Bedarfen.

Bedarfe des Experimentes:

Werden die von der Fachgruppe Quartier angemeldeten Bedarfe in Augenschein genommen, wird deutlich, dass, vor dem Hintergrund der Mobilität, ein vermehrter Bedarf an generationen- und kulturübergreifender Partizipation sowie an Integration besteht. Beschrieben wird, dass ein Bedarf darin bestehe, strukturelle Verhältnis- und individuelle Verhaltensänderungen für eine Mobilitätswende hin zu einem emissionsärmeren und wenig(er) Energie verbrauchenden Verkehr zu ermöglichen (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a). Die ökologische Notwendigkeit ebenso wie die Interessen schwacher Verkehrsteilnehmender (wie Kinder und Hochaltrige als Fußgänger) werden als deckungsgleich angesehen (ebd.). Der Bedarf, der hier angemeldet wird, ist die stärkere Partizipation ebenjener (Alters-)Gruppen an der örtlichen Verkehrsgestaltung, was dazu führen könne, die als notwendig erachtete Mobilitätswende zu unterstützen (ebd.). Dabei ist auch geäußert worden, dass Kinder und Jugendliche vielfach seltener selbstständig den Weg zur Schule (bspw. mit umweltfreundlichen Verkehrsmitteln wie Fahrräder) nehmen würden (ebd.) und vermehrt mit dem Auto zur Schule gebracht würden; hier entstehen sicherlich Kettenreaktionen und Effekte auf die Anwohnerschaft rund um die Schulen und anderen formalen Bildungsträgern. Außerdem wird der Bedarf geäußert, Kinder und Jugendliche grundsätzlich mehr in Quartiersnetzwerke einbinden zu wollen, weshalb es entsprechender Formate bedürfe, um hier eine gelingende Integration zu erreichen (ebd.). Mit Bezug auf „Zukunftsbildung“ gilt es hier zu

erfahren, inwieweit zukunftsorientierte Lehr- bzw. Lernbestandteile erarbeitet werden und welche (individuellen) Ressourcen dabei vorhanden sind. Mit Sicht auf das übergreifende Reallabor wird es interessant sein zu erfahren, inwieweit ein solches Bildungskonzept in der kommunalen Bildungslandschaft verortet werden kann und inwiefern eine spezifische Ressourcenausstattung sowie bspw. Werte und Haltungen Einfluss auf die Konzeptentwicklung haben. Mit welchen Forschungsfragen möchte die Fachgruppe das Experiment begleiten?

Forschungsfragen des Experimentes:

Die Forschungsfragen der Fachgruppe wurden folgendermaßen formuliert:

- „(Wie) Beeinflusst die Partizipation von Älteren, Kindern und Jugendlichen die Verkehrsplanung für ein Quartier?“ (Fachgruppe Quartier, 2018a)
- „(Wie) Beeinflusst diese Partizipation das Mobilitätsverhalten der Betroffenen selbst?“ (ebd.)
- „(Wie) Können Kinder und Jugendliche in Quartiersprozesse einbezogen werden und welche Formate sind dazu geeignet?“ (ebd.)
- „(Wie) Beeinflusst die Partizipation die Lebenszufriedenheit / Lebensqualität der Betroffenen?“ (ebd.)
- „(Wie) Beeinflusst die Partizipation das Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder und hat dies Einfluss auf schulisches Lernen, oder vertieft das – je nach Vorerfahrung – verschiedene Engagement die Unterschiede beim schulischen Lernen?“ (ebd.)
- „In welchem Verhältnis stehen Durchsetzungs(miss)erfolge zu politischen Einstellungen?“ (ebd.)
- „Welche Kooperations- bzw. Abgrenzungserfahrungen machen Bürgerschaft, Jugendliche/Kinder und Stadtverwaltung in diesem Partizipationsprozess?“ (ebd.)
- „Kommt es zu dauerhaften Bindungen zwischen Kindern/Jugendlichen und aktiven Bürgern/Bürgerinnen und wie wirkt sich das auf Kinder und Ältere aus?“ (ebd.)

Deutlich wird, dass die erarbeiteten Forschungsfragen sich vor allem mit der Ermöglichung geeigneter generationen- und kulturübergreifenden Partizipationsformen sowie ihren dazugehörigen Lern- bzw. Selbstwirksamkeitserfahrungen und ihren Einflüssen auf das Feld etc. beschäftigen. Für das Konzept „Zukunftsbildung“ ist interessant, welche Ressourcen dafür benötigt werden und inwiefern sich daraus möglicherweise Modifikationen ableiten lassen. Auf die Einschätzungen zu Potentialen, Verwertungs- und Transfermöglichkeiten des Experimentes sei nun noch kurz eingegangen.

Potentiale, Verwertung und Transfermöglichkeiten des Experimentes:

Zunächst sei angemerkt, dass hierzu keine detaillierten Aussagen formuliert wurden. Ungeachtet dessen wird konstatiert, dass dieses Projekt relativ problemlos schuljahrgangsweise wiederholt werden könne und dabei auch auf andere Schulen und Quartiere übertragbar sei (Fachgruppe Quartier, 2018a). Die Potentiale, Verwertungsaussichten und Transfermöglichkeiten des Reallaborexperimentes im Kontext „Zukunftsbildung“ werden nach erster Einschätzung als reichhaltig betrachtet, wird doch hier primär die Vermittlung von nicht auf das Auto bezogenem Mobilitätsverhalten fokussiert, was einen direkten Anwendungsbezug zur vermittelnden „Zukunftsbildung“ im Sinne von learning-by-doing darstellt.

Kooperationspartner*innen des Experimentes:

- *Stadtverwaltung*¹¹¹
- *Wissenschaft* (siehe Fußnote 111)
- *Verbände / Organisationen/Träger (eine Grundschule, zwei Kollegs einer Oberstufe der Gesamtschule in Buer (Ost), drei Gymnasien, die Gesamtschule in Buer, eine Grundschule)*
- *Einzelne BürgerInnen (Partizipierende an den lokalen Quartierskonferenzen und der AG Verkehr des QuartiersNETZ Buer (Ost), Fördervereine der Schulen)*
- *Bereits bestehende Zusagen zur Mitarbeit:*
 - *Pfefferackerschule (Grundschule)*
 - *QuartiersNETZ Buer (Ost)*

(vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a)

Bezüglich der Umsetzung ist folgender zeitlicher Ablauf des Experiments angedacht.

Zeitliche Planung zur Umsetzung des Experimentes:

Das von der Fachgruppe „Partizipation im Quartier“ beschriebene Konzept zur zeitlichen Umsetzung lässt sich in zwei Phasen aufgliedern.

Der erste Teil der Umsetzungsphase (innerhalb des ersten Projektjahres) befasst sich innerhalb der ersten sechs Monate damit, die Planetenmodelle o.Ä. in Schulklassen zu erarbeiten und zur Installation vor Ort freizugeben (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a). Vor dem Hintergrund der Entwicklung entsprechender Kooperationen im Stadtteil, soll das nächste halbe Projektjahr für erste Stadtteilbegehungen und Entwicklungen von Forschungsdesign entsprechend der skizzierten Forschungsfragen genutzt werden (ebd.). Parallel dazu ist es geplant, erste Diskussionen mit der Verkehrsverwaltung durchzuführen (ebd.).

Während der zweiten Phase der Umsetzung (Forschungsjahre 2 und 3) sollen Wiederholungen des Prozesses unter Einbezug verschiedener weiterer Bildungsträger stattfinden, wobei ein bürgerschaftliches Verkehrskonzept für das Quartier gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen entwickelt werden soll (ebd.). Das in der Antragsphase festgelegte Meilensteinziel, welches konkret zur Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat erreicht sein soll, sowie die formulierten Arbeitsziele, werden in der Informationsbox dargelegt.

Das Meilensteinziel des Experimentes im Kontext der Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat und weitere Arbeitsziele:

Zur Meilensteinkonferenz im 18. Projektmonat soll das grundsätzliche Meilensteinziel erreicht sein, welches beschreibt, dass die Durchführung eines Projektes mit einer Grundschule begonnen und Veranstaltungen zum intergenerationellen Austausch stattgefunden haben (vgl. Stadt Gelsenkirchen, 2018a). Zudem wurden zwei Arbeitsziele definiert. Einerseits soll die Initiation eines Dialoges zur Erarbeitung von Ideen der kindgerechten Verkehrsgestaltung in Kooperation mit einer Grundschule sowie älteren Bürger*innen und Referaten städtischer Verwaltung durchgeführt worden sein. Andererseits soll die Durchführung eines Projektes im Stadtteil Buer in Zusammenarbeit mit einer Grundschule (die

¹¹¹ Im Vergleich zu den anderen dargestellten Experimenten wurde hier keine Differenzierung in konkrete städtische Kooperationspartner vorgenommen. Gleiches bezieht sich auch auf den nachfolgenden Punkt der Wissenschaft.

Erarbeitung und Umsetzung eines Konzeptes zur Installation bzw. Markierung von Ankerpunkten im Quartier) abgeschlossen sein (ebd.).

Im Kontext nachhaltiger Entwicklung bzw. „Zukunftsbildung“, werden nun, wie auch bei den anderen aufgeführten Experimenten, Korrelationen zu den von den Vereinten Nationen formulierten Nachhaltigkeitszielen hergestellt.

Zusammenhang mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:

Wesentliche Inhalte für den Baustein bzw. das Experiment Mobilitätslernen sind einerseits die Erkundung des Nah-Raums der Schule mit Kindern im intergenerationellen Dialog und andererseits die Rauman eignung als ein elementarer Entwicklungsschritt für alle Kinder, insbesondere für Mädchen mit Verweis auf Empowermentansätze (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a; Stadt Gelsenkirchen, 2018).

Direkte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:



Werden die UN-Nachhaltigkeitsziele an den Baustein angelegt, lassen sich fünf direkte Bezüge herstellen. Vor dem Hintergrund der Ansprache aller Kulturen und Generationen kann davon ausgegangen werden, dass SDG 4 adressiert wird, beschreibt es doch, „[...] [dass] [i]nklusive, gleichwertige und hochwertige Bildung [gewährleistet werden] und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [gefördert werden soll].“ (Vereinte Nationen, 2016). Das Unterziel 4.7 lässt sich ebenfalls direkt zuordnen, da hier sichergestellt werden soll, „[...] , dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (ebd.). Vor dem Hintergrund der Sozialraumexploration und daraus abgeleiteten Tätigkeiten, wie sie im Reallaborexperiment vorgesehen sind, kann hier ein klarer Bezug erkannt werden. Die Befähigung zur Selbstbestimmung und Förderung der Inklusion bis 2030 (SDG 10.2) ist integraler Bestandteil des Mobilitätslernens (ebd.). Dies soll „[...] , unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status [...]“ (ebd.) geschehen, welches ebenfalls von der Bausteincharakteristik aufgegriffen wird. Vor dem Hintergrund der Exploration öffentlichen Raums, kann der insgesamt stärkste direkte Bezug zum Unterziel 11.7 hergestellt werden, so heißt es doch, dass „[...] [b]is 2030 der allgemeine Zugang zu sicheren, inklusiven und zugänglichen Grünflächen und öffentlichen Räumen gewährleiste[t]

[werden soll], insbesondere für Frauen und Kinder, ältere Menschen und Menschen mit Behinderungen.“ (ebd.). Das Reallaborexperiment sieht vor, Kinder und Ältere gleichermaßen anzusprechen, sowie deren Aneignung des öffentlichen Raums anzustreben (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a). Der letzte direkte Bezug zu den UN-Nachhaltigkeitszielen, lässt sich zum Unterziel 16.7 herstellen, soll hier doch die Sorge dafür getragen werden, „[...], dass die Entscheidungsfindung auf allen Ebenen bedarfsorientiert, inklusiv, partizipatorisch und repräsentativ ist.“ (Vereinte Nationen, 2016). Die vorgesehene Exploration lässt es also zu, dass ein Sozialraumbezug auf partizipative Weise hergestellt und mithilfe von Wegpunkten und Orten genuin von den jeweiligen Akteuren bzw. Akteursgruppen festgelegt wird.

Indirekte Zusammenhänge des Reallaborexperimentes mit den UN-Nachhaltigkeitszielen:



Indirekte Bezüge sind ebenfalls vorzufinden. Einerseits ist die Gewährleistung eines gesunden Lebens für alle Menschen jeden Alters und die Förderung ihres Wohlergehens ein Bestandteil, der im dritten Nachhaltigkeitsziel definiert ist (vgl. Vereinte Nationen, 2016); dies lässt sich implizit in den geplanten Inhalten des Experiments wiederfinden (vgl. Fachgruppe Quartier, 2018a). Andererseits bildet etwa die geplante Raumaneignung (als elementarer Entwicklungsschritt, insbesondere für Mädchen) einen indirekten Verknüpfungspunkt – hier zum SDG 5. Dort heißt es, dass Geschlechtergleichstellung erreicht werden soll und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigt werden sollen (vgl. Vereinte Nationen, 2016).

Nun, da die betreffenden Reallaborexperimente einzeln beschrieben und eingeordnet sind, folgt ein Zwischenresümee zur Praxisebene (Kapitel 5.3), das auch darauf eingeht, inwieweit und inwiefern „Zukunftsbildung“ in die Praxisbausteine eingeschrieben ist bzw. ein übergeordnetes Konzept darzustellen vermag. Im Anschluss daran wird abschließend die Planung des partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprozesses dargestellt (Kapitel 5.4).

5.3 Zwischenresümee zur Praxisebene

Wird die hier beschriebene Praxisebene primär unter dem Aspekt „Zukunftsbildung“ betrachtet, so wird – nicht nur vor dem Hintergrund der Zuordnungen der Reallaborexperimente zu den UN-Nachhaltigkeitszielen – deutlich, dass die zugrundeliegende Struktur inhaltlich stark an Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgerichtet ist und dabei über Bestandteile der Global Citizenship Education verfügt, da mit allen Experimenten transformative Lern- und Gestaltungsprozesse angestoßen werden sollen, die das Individuum (oder eine andere Betrachtungseinheit) in seiner Gänze an Ressourcenausstattung in den Blick nimmt und daher auch über persönlichkeitsbildende Elemente verfügt. Bleibt offen, inwiefern die jeweiligen Bildungs-, Lern-, Wissens-, bzw. Kompetenzformen sowie die Gestaltungsfreude sich in den jeweiligen Bausteinen auf der Reallaborebene fassen lassen werden. Offen bleibt zudem im Kontext „Zukunftsbildung“ (auch mit Bezug auf Kapitel 4), inwiefern welche Transferprozesse hinsichtlich der Bildungsressourcen von der Reallaborebene auf die Experimente wirken und/oder umgekehrt.

Die beiden Reallabore „Partizipation im Quartier“ und „Lernorte und -labore“ eignen sich der eigenen Einschätzung nach für Vermittlung und konstruktive Nutzung des Zukunftsbildungsbegriffs, da sowohl sozialräumliche Partizipation als auch Lernen, insbesondere hinsichtlich von (gemeinschaftlich erzeugten) Lernzuwächsen, Lernerfolgen und „Lernfreude“¹¹² empirisch gefasst werden können.

Zwischen den Reallaborexperimenten lassen sich vor allem thematische, aber auch hinsichtlich der Ziele Überschneidungen finden, wobei hier möglicherweise im Prozessverlauf etwaige Synergieeffekte untereinander genutzt werden könnten, die wiederum zur detaillierteren Ausgestaltung von lokal angewandter „Zukunftsbildung“ positiv beitragen könnten. Die Bündelung der insgesamt sechzehn Reallaborexperimente in vier thematisch unterschiedliche Reallabore erzeugt zwar (sinnvolle) Heuristiken, inhaltliche Überschneidungen sind so jedoch nicht völlig ausgeschlossen (bspw. im Experiment „Mobilitätslernen“, welches sich nach Gelsenkirchener Einordnung eigentlich in beiden Reallaboren bewegen sollte, da gemeinsames und partizipatives Lernen in den Quartierskontext an bestimmten Lernorten überführt werden soll). Die thematischen Gemeinsamkeiten der jeweiligen Experimente lassen es dennoch zu, diese relativ trennscharf den Reallaboren zuzuordnen. Vor dem Hintergrund, dass Synergieeffekte und Wissens- bzw. Kompetenztransfer stadtweit erhofft werden, kann davon ausgegangen werden, dass die hier beschriebenen Überschneidungen relativ unproblematisch sind (vgl. Altenburg, Gaffron & Gertz, 2009), da sie dem Kernziel der Vision einer handlungsleitenden, motivgestützten, nachhaltigen, gerechten, gemeinsamen Zukunft verschrieben sind (vgl. Achermann, 2017; Ackermann & Müller, 2015; Aring & Rohland, 2019).

Wie bereits in Kapitel 4.2 resümiert, ist noch unbestimmt, inwieweit und inwiefern „Zukunftsbildung“ ein handlungsleitendes (stadtweites) Konzept innerhalb der Reallabore und ihrer Experimente im Rahmen von Lernprozessen und -zuwächsen ist bzw. wird. Unbestimmt ist auch, inwieweit „Zukunftsbildung“ von der Praxis als Konzept verstanden, aufgenommen und durchgeführt wird, oder ob vielmehr der Fokus auf „Zukunftsbildung“ als ein diesbezüglich gemeinsamer Lernprozess liegen sollte. Die Vielzahl an Begriffen und Bedeutungen kann einerseits den Effekt erzeugen, dass diese so weitreichend sind, dass sich jedes Individuum mit einem oder mehrerer Bestandteile bzw. dem Gesamtkonzept auf seine Weise identifizieren kann; andererseits können die vielfältigen Begriffe und die bisherigen be-

¹¹² Die hier genannten Begriffe werden sowohl in Kapitel 4.1 als auch in Kapitel 4.2 näher ausgeführt.

grifflichen Dissonanzen sowie Dopplungen zur Überforderung bzw. Konfusion der Praxisakteure führen, wenn diese nicht, wie in Kapitel 4.2 versucht, aufgelöst werden. Wie weich oder wie hart die Begriffe (bspw. die vielfach kritisierte Kompetenzorientierung) ausdefiniert sein müssen und welche handlungsleitende Bedeutung diesen zugesprochen wird, obliegt vor allem dem praktischen Anwendungsbezug und den lokalen Tätigkeiten in Gelsenkirchen. Die starke Orientierung der „Zukunftsbildung“ an BNE und Global Citizenship Education kann außerdem dazu führen, dass der Begriff selbst, keinesfalls aber die damit inhaltlich intendierten Aspekte, im Projektverlauf praxisseitig obsolet wird, da, neben der Inklusion von „Lern- und Gestaltungsfreude“ und Fachkompetenzen, keine genuin neuen Elemente hinzugekommen sind. Nun folgt in Kapitel 5.4 eine kurze Darstellung der Planung des partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprozesses, welche der wissenschaftlichen Begleitung über den gesamten Projektverlauf zugrunde liegt.

5.4 Planung des partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprozesses

Der wissenschaftliche Begleitforschungprozess schlüsselt sich in unterschiedliche Elemente auf, die grundsätzlich in ihrer jeweiligen Zeitlichkeit von den vor Ort konstituierten und umzusetzenden Vorhaben durch die Praxispartner abhängig sind, sich jedoch auch an den oben skizzierten Meilensteinen orientieren. Die im Vorfeld der dritten Phase generierten „Arbeitspakete“ bieten hier die Grundlage zur Planung des gesamten Begleitforschungprozesses innerhalb der Projektlaufzeit. Diese orientieren sich an den Förderrichtlinien des BMBF (vgl. Kapitel 2) und lassen sich in insgesamt drei Forschungsphasen untergliedern.

Die **erste Forschungsphase** (von Juni 2019 bis Februar 2020) steht im Zeichen der Bestandsaufnahme. Diese ist gleichwohl eine Aufbereitung des Standes zum Zeitpunkt des Startes nach den vorangegangenen zwei Förderphasen in Form einer Dokumentenanalyse, sowie die Entwicklung eines Glossars¹¹³ und die Überprüfung der Anschlussfähigkeit des Konzeptes „Zukunftsbildung“ mittels entsprechender Literaturrecherche (insb. bezogen auf Themen der BNE). Zur Bestandsaufnahme hat darüber hinaus ein eher narratives Experteninterview mit einem Experten, der als ausgewiesener Fachmann des Geschehens und der Abläufe insb. der ersten und zweiten Projektphasen gelten kann, stattgefunden. Zudem wurde noch eine Gruppendiskussion auf Ebene des Reallabores „Partizipation im Quartier“ mit entsprechenden Akteuren durchgeführt¹¹⁴. Außerdem ist die Sichtung der anvisierten Reallaborexperimente ein Bestandteil dieses Arbeitspaketes. Die Exploration hat mithilfe des Teams Zukunftsstadt des aGEnda21-Büros in Gelsenkirchen stattgefunden. Welche Akteursgruppen vor Ort kooperieren, welche Forschungsfragen diese verfolgen und was die Reallaborexperimente konkret adressieren, ist im Rahmen des hier vorliegenden Übersichtspapieres dargeboten worden (vgl. Kapitel 5.2).

Die Arbeit in der **zweiten Forschungsphase** (Zeitraum von September 2019 bis Oktober 2021) steht vor allem im Zeichen der Feldforschung. So ist hier die eigentliche Forschungsarbeit zu sehen, die die formative Evaluation und die regelmäßige Aufbereitung der (Zwischen-)Erkenntnisse zur Reflexion mit den Akteuren vor Ort vorsieht. So wird hier eine qualitative Evaluation mithilfe von ausgewählten Adressat*innen-Interviews, (nicht-)teilnehmender Beobachtung und entsprechender Datenauswertung vorgenommen. Zudem wird das Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“ und das Reallabor „Partizipation im Quartier“ wissenschaftlich begleitet und geprüft, inwieweit die in der zweiten Förderphase erarbeiteten Aspekte (noch) zielführend sind oder der Modifikation bedürfen. Nach Abschluss dieses Arbeitspakets wird spezifiziert, welche Anzahl und welcher Umfang an durchzuführenden Interviews sinnvoll erscheint. Nachdem die Priorisierungen der Reallabore erfasst und aufbereitet sind, sollen die daraus abgeleiteten Ergebnisse innerhalb des Projektes publiziert und auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Zur zweiten Forschungsphase gehört auch die Aufbereitung der Ergebnisse/Erkenntnisse zur Rückkopplung und Reflexion mit den Akteuren, insb. im Rahmen sogenannter Themenkonferenzen. So werden während der Prozessbegleitung gewonnene Erkenntnisse für das Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf“ und das Reallabor „Partizipation im Quartier“ den Praxisakteuren

¹¹³ Das Glossar, das die im Gesamtprojektzusammenhang zentralen Begriffe auflisten soll, wird inhaltlich u.a. mit den Beschreibungen dieses Konzepts rückgebunden und wird während des Projektverlaufes sukzessive überarbeitet und bei Bedarf erweitert. So können etwaige Unklarheiten identifiziert und bereinigt und somit ein gemeinsames Verständnis im Projektverbund geschaffen werden.

¹¹⁴ Nachdem der Adressat*innenkreis auf Reallaborebene bestimmt war, wurde die Gruppendiskussion thematisch zur Priorisierung bzw. Modifizierung der jeweiligen Umsetzungselemente durchgeführt.

zugänglich gemacht und zur Diskussion und Reflektion gestellt. Im Projektverlauf sind solche Rückkopplungsschleifen insgesamt mehrmals vorgesehen.

Während der **dritten Forschungsphase** (Oktober 2021 bis April 2022) wird die Schlussevaluation durchgeführt. Hierzu ist die Erstellung z.B. eines Kurzfragebogens mittels dessen die beteiligten Akteure befragt werden, geplant, wobei die Effekte der betreffenden Reallaborexperimente und des Reallabores „Partizipation im Quartier“ im Fokus stehen sollen. Die Auswertung betreffend, soll v.a. untersucht werden, ob und inwieweit die gesteckten Ziele erreicht wurden.

6 Fazit, Reflexion und Ausblick

Während das Konzept im Verlaufe der Projektlaufzeit eine (erhoffte) deutlichere Präzisierung und einen konkreten Anwendungsbezug erfahren wird, so ist doch die Annahme des Konzeptes auf der Praxisseite entscheidend, um das Übereinkommen gemeinschaftlich zu legitimieren. Dieser Forschungsbereich bzw. seine Arbeit im Feld wird mit einer partizipativen Haltung durchgeführt, die sich auch mit dem sich in Entwicklung befindlichen gemeinsamen Leitbildes von Citizen Science 2.0 (siehe hierzu Fink, 2020) decken soll. Die als wesentlich zu betrachtende (forschungs-)prozessspezifische Praxisorientierung bietet aus partizipatorischer Hinsicht mehrere Schnittpunkte, auch hinsichtlich der Transparenz. Hierzu wird auch von den beiden an der FH Dortmund angesiedelten Teilprojekten ein Glossar erarbeitet, welches den Praxisakteuren im Projektverlauf zugänglich gemacht wird und deutlich macht, welche genauen Begriffe wie gemeint und verwendet werden.

Fazit und Reflexion zur Gelsenkirchener Vision bzw. Erklärung:

Diese Beschreibung liest sich ähnlich wie etwa das Konzept der Gemeinwohl-Ökonomie, die zum Ziel hat, wirtschaftliches Handeln am Gemeinwohl auszurichten, womit u.a. auch die verstärkte Nutzbar-machungen von öffentlichen Räumen und Flächen gemeint ist (vgl. Felber, 2018; Tacke, 2014). Die (zunächst) singulären, lokal verorteten Experimente können aus Sicht des übergeordneten Zukunftsbildungskonzeptes von entscheidender Bedeutung sein, um die Beantwortung übergeordneter gesamtgesellschaftlicher Fragen der Nachhaltigkeit sozialer Praxis innerhalb lokaler Verortung zu erleichtern bzw. besser transferierbar zu machen. Das bedeutet nicht nur, dass die Reallaborexperimente und ihre entsprechenden Verantwortlichen die Ausgestaltung des Konzeptes mit formen, sondern auch, dass das Konzept letztlich bereichernd und nachhaltig in die Praxis einfließen kann – das ist ja das primäre Ziel.

Fazit und Reflexion zur Reallaborebene bzw. den Reallaboren:

Gemessen an der Prämisse, dass die beschriebenen Reallaborexperimente ihren gesteckten Zielen und entsprechender praktischer Ausgestaltung tatsächlich, wie beschrieben, nachkommen und gerecht werden, kann festgestellt werden, dass der Versuch, die von den Vereinten Nationen formulierten Nachhaltigkeitsziele an die Experimente zum Start der Umsetzung anzusetzen, insgesamt relativ gut funktioniert. Die Reallaborexperimente flankieren jeweils, nach im Forschungsteam diskutierter Einschätzung, ein Nachhaltigkeitsziel im Schwerpunkt. So lässt sich für das Reallabor „Partizipation im Quartier“ vor allem eine Tendenz zu drei verschiedenen Nachhaltigkeitszielen feststellen:

1. *„Dafür sorgen, dass die Entscheidungsfindung auf allen Ebenen bedarfsorientiert, inklusiv, partizipatorisch und repräsentativ ist.“ (SDG 16.7) (Vereinte Nationen, 2016b)*
2. *„Bis 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung befähigen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion fördern.“ (SDG 10.2) (ebd.)*
3. *„Bis 2030 den allgemeinen Zugang zu sicheren, inklusiven und zugänglichen Grünflächen und öffentlichen Räumen gewährleisten, insbesondere für Frauen und Kinder, ältere Menschen und Menschen mit Behinderungen.“ (SDG 11.7) (ebd.)*

Das vorrangige Nachhaltigkeitsziel des Reallaborexperimentes „StartUp! Ückendorf“ ist indes das SDG 4 („*Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.*“) (Vereinte Nationen, 2016b).

Fazit zum Gelsenkirchener Konzept „Zukunftsbildung“:

Das in Gelsenkirchen generierte Bildungskonzept ist stark mit BNE bzw. Global Citizenship Education verbunden; die Inklusion von „Lern- und Gestaltungsfreude“ und Fachkompetenzen ausgenommen. In weiten Teilen kann die Verbindung zu BNE bzw. Global Citizenship Education und einer dadurch thematisch vorhandenen Systematisierung des gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozesses für ein tragfähiges (bei Bedarf dynamisch modifizierbares) Bildungskonzept zuträglich sein. Im Rahmen von BNE sind die in den jeweiligen Reallaboren bzw. Reallaborexperimenten als bedeutsam zu erachtenden und zu fördernden Bildungsressourcen (Wissen, Kompetenzen, Bildung) entsprechend in praktischer Arbeit herauszuarbeiten.

Reflexion und Ausblick zum Begriff „Zukunftsbildung“:

Grundsätzlich kann die Arbeit des Zukunftsstadt Büros in Gelsenkirchen mit als Motor und Ermöglichungsstruktur für lokal verortete Auseinandersetzungen mit zukunftssträchtigen Themen mit Blick auf transformierbare bzw. modifizierbare Strukturen betrachtet werden. Hier könnte es von Wert sein, ganz basal darüber nachzudenken, inwieweit die Erkenntnisse der Zuordnungen für den weiteren Prozess und die Konzeptentwicklung überhaupt von Bedeutung sein könnten. Vor allem vor dem Hintergrund von Citizen Science 2.0, also der Partizipation von Praxisakteuren an wissenschaftlichen Erkenntnissen, wird es spannend werden zu sehen, inwieweit sich das dargestellte Konzept dynamisch verändern und sich an verschiebende Prioritäten und Bedingungen möglicherweise anpassen wird.

Abschließend seien noch kurz einige Fragen aufgeführt, die noch offen geblieben sind und sich möglicherweise im Projektverlauf beantworten lassen.

Mögliche Fragen zur prozesshaften konzeptionellen Ausgestaltung der „Zukunftsbildung“ im Projektverlauf, die noch offen sind:

- Welche Kompetenzen, Wissensbestände und Bildung benötigt das Reallabor und welche die jeweiligen Reallaborexperimente (und damit assoziierte Akteure und Gruppen)?
- Inwieweit können die vorhandenen bzw. akkumulierten Bildungsressourcen nachhaltig verstetigt und transferierbar gemacht werden?
- Was ist der Beitrag bzw. die Relation zwischen Wissenschaft und Praxisakteuren auch vor dem Hintergrund von Deutungs- und Definitionshoheit?
- Wie wird die Arbeit „auf Augenhöhe“ erfolgreich organisiert und was sind mögliche Stolpersteine dabei? Was und wie gestaltet sich der partizipative Prozess? Wie macht sich die partizipative Forschungshaltung bemerkbar?
- Ist der Begriff „Zukunftsbildung“ überhaupt für die praktische Arbeit geeignet?
- Wie wird mit Interpretation von Entwicklungsspielräumen umgegangen?
- Welche Grenzen, Risiken und Unsicherheiten müssen von „Zukunftsbildung“ bedacht werden?
- Wie kann „Zukunftsbildung“ in welcher Form mit welchem Nutzen für die Praxis übertragbar sein?
- Inwiefern kann/muss „Zukunftsbildung“ vor höherer Gewalt (z.B. Wirbelstürme, Pandemien, Kriege, Asteriteneinschläge) „schützen“ und wo hören die Auswirkungen und Bestrebungen von

„Zukunftsbildung“ realistisch gesehen auf? Wie ist das Verhältnis zwischen nachhaltiger Entwicklung, sozialer Widerstandsfähigkeit und der Einsetzbarkeit in beruflicher Praxis (bspw. im Reallaborexperiment „StartUp! Ückendorf) im Rahmen von Persönlichkeitsbildung?

- Welche Rolle spielen Kontrollmechanismen für „Zukunftsbildung“?
- Wie ausdifferenziert müssen Zukunftsvisionen sein, um mit ihnen arbeiten und anhand ihrer Ausgestaltung planvoll entscheiden zu können? Worauf muss „Zukunftsbildung“ in diesem Kontext dynamisch reagieren können?
- Wie kann eine hoffnungsvolle Sicht auf die Zukunft entstehen, die auch lebenswert ist?

7 Literaturverzeichnis

- Achermann, S. (2017). *Wie wir morgen leben. Denkanstöße für das Zeitalter der Langlebigkeit* (1. Auflage). Zürich: NZZ Libro.
- Ackermann, P. & Müller, R. (2015). *Bürgerhandbuch. Politisch aktiv werden, Öffentlichkeit herstellen, Rechte durchsetzen* (Bürger-Bibliothek, 4., komplett überarbeitet und erweiterte Auflage). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Aderhold, J. (2010). Probleme mit der Unscheinbarkeit sozialer Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, 1. Auflage, 109-126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adloff, F. & Neckel, S. (2019). Modernisierung, Transformation oder Kontrolle? Die Zukünfte der Nachhaltigkeit. In K. Dörre, H. Rosa, K. Becker, S. Bose & B. Seyd (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie* (167-180). Wiesbaden: Springer VS.
- Alge, T., Arbter, K., Bachmann, J., Begusch-Pfefferkorn, K., Beisteiner, D., Binder-Zehetner, A. et al. (Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Lebensministerium) & Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik (ÖGUT), Hrsg.). (2012). *Arbeitsblätter zur Partizipation*. Verfügbar unter http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Arbeitsblaetter_neu/publikation_arbeitsblaetter.pdf
- Altenburg, S., Gaffron, P. & Gertz, C. (Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, Hrsg.). (2009). *Teilhabe zu ermöglichen bedeutet Mobilität zu ermöglichen: Diskussionspapier des Arbeitskreises Innovative Verkehrspolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung*, Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 25.01.2017. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06482.pdf>
- Ansahl, I. (Der Westen, Hrsg.). (2015, 18. Dezember). *Gelsenkirchen setzt bei Zukunftsgestaltung auf Bildung*, Der Westen. Zugriff am 16.10.2019. Verfügbar unter <https://www.derwesten.de/staedte/gelsenkirchen/gelsenkirchen-setzt-bei-zukunftsgestaltung-auf-bildung-id11390720.html>
- Arend, C. (2011). *Lernkompetenz und pädagogisches Handeln. Lerneraktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden* (Klinkhardt-Forschung). Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2009 u.d.T.: Arend, Cornelia: Lerneraktivitäten und pädagogische Handlungsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Aring, J. & Rohland, F. (2019). Bildung gemeinsam gestalten – der Dialog „Bildungslandschaft Neckarstadt-West“ in Mannheim. Ein Praxisbericht aus dem vhw-Städtenetzwerk zur Stärkung der lokalen Demokratie. In O. Schnur, M. Drilling & O. Niermann (Hrsg.), *Quartier und Demokratie. Theorie und Praxis lokaler Partizipation zwischen Fremdbestimmung und Grassroots* (Quartiersforschung, 1. Auflage, S. 171–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Audehm, K. (2019). *Erziehung – Macht – Autorität. Kritische Re-Lektüre zum Zusammenhang von pädagogischer Autorität und Handlungsbefähigung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (Konzepte der Humanwissenschaften, 1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. & Kober, H. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (1. Auflage). Stuttgart: Klett.

- Bartscher, T. & Nissen, R. (Springer Gabler, Hrsg.). (2018). *Fachkompetenz. Ausführliche Definition*. Zugriff am 23.10.2019. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fachkompetenz-35751>
- Bastian, T. (2019). Anthropozän als Transformation - Optionen und Notwendigkeit eines Weltbürgertums. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 51–61). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Behrens, M. & Keil, A. (2019). Wuppertal - städtische Transformation auf der Maßstabsebene des Quartiers. In O. Niermann, O. Schnur & M. Drilling (Hrsg.), *Ökonomie im Quartier. Von der sozial-räumlichen Intervention zur Postwachstumsgesellschaft* (Quartiersforschung, S. 191–215). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bengesser, C. (Grimme-Institut, Hrsg.). (2011). *Im Blickpunkt: E-Partizipation. Was ist E-Partizipation? Information und Konsultation - Digitale Petition und direkter Kontakt - Politisch aktiv und sozial vernetzt - Digital Divide - Authentizität vs. Anonymität*. Zugriff am 20.11.2018. Verfügbar unter <https://imblickpunkt.grimme-institut.de/wp/wp-content/uploads/2014/12/IB-E-Partizipation.pdf>
- Berger, J. (2015). *Reallabore. Untersuchung eines scheinbar neuen Instruments zur partizipativen, nachhaltigen Stadtentwicklung*. Masterarbeit. Universität Kassel, Kassel.
- Bergmüller, C. (2019). Transformative Bildung im Kontext Schule. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 75–88). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333–343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3334#gscit>
- Berliner Zeitung (Hrsg.). (2014). *Zukunftsvisionen. Forscher blicken ins Jahr 2030*. Zugriff am 19.09.2019. Verfügbar unter <https://www.berliner-zeitung.de/wissen/zukunftsvisionen-forscher-blicken-ins-jahr-2030-3065594>
- Besio, C. (2013). Wie lässt sich Nachhaltigkeit durch Innovation managen? In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 71–86). Wiesbaden: Springer VS.
- Bhardwaj, A. (2020). Prinzipien der Tech-Ökonomie. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 217–232).
- Blätzel-Mink, B. (2013). Kollaboration im (nachhaltigen) Innovationsprozess. Kulturelle und soziale Muster der Beteiligung. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 153–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals* (1. Auflage). Michigan, United States of America: David McKay Company, INC. Verfügbar unter <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>
- Blühdorn, I. (2013). *Simulative Demokratie. Politik nach der postdemokratischen Wende* (edition suhrkamp, Bd. 2634, 1., Auflage). Berlin: Suhrkamp.

- Bocken, N. (2020). Kreislaufwirtschaft: Verlangsamung der Rohstoffströme und Erhöhung der Wertschöpfung. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 135–149).
- Boer, H. de (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen - ein komplexer Prozess. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 23–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnke, P. (2007). Solidarität im Wohlfahrtsstaat - Prekäre Lebenslagen und Integration. In J. Lüdicke & M. Diewald (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften* (S. 235–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1-2, 18–25.
- Bormann, I. (2008). ‚Steuerungswissen‘ - Kompetenzen im Spiegel von Indikatoren. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 253–268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bormann, I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS.
- Bormann, I. & Gregersen, J. (2007). Kompetenzentwicklung und Innovation. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz* (S. 44–59). Bielefeld: Janus-Software-Projekte.
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht* (Lehren und Lernen, 1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bott, J. M. (2014). Partizipation älterer Menschen bei der Entwicklung einer alterssensiblen Wohninfrastruktur. In P. Buttner (Hrsg.), *Partizipation in der sozialen Arbeit. Alibi oder Empowerment?* (Archiv für Wissenschaft und Praxis in der sozialen Arbeit, S. 46–55). Vierteljahresheft zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe. Lambertus-Verlag.
- Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1981). *Theorien des Lernens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brand, U. (2020). Sozial-ökologische Transformation konkret. Die solidarische Postwachstumsstadt als Projekt gegen die imperiale Lebensweise. In A. Brokow-Loga & F. Eckardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 30–40). München: Oekom Verlag.
- Brinkmann, M. (2017). Das Community-Center als ein quartiersbezogenes Zentrum für alle. In Geschäftsstelle Städtenetz Soziale Stadt NRW (Hrsg.), *Tagung "Lernort Quartier" im ChorForum Essen. Impressionen und Vorträge* (5; 10).
- Brocchi, D. (2019). Nachhaltige Transformation im Quartier. In O. Niermann, O. Schnur & M. Drilling (Hrsg.), *Ökonomie im Quartier. Von der sozialräumlichen Intervention zur Postwachstumsgesellschaft* (Quartiersforschung, S. 249–266). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brokow-Loga, A. (2020). Eine andere Stadt ist möglich! Realutopische Transformation zur Postwachstumsstadt. In A. Brokow-Loga & F. Eckardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 72–84). München: Oekom Verlag.
- Brückner, J. (2015). Transformationsansätze. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, 89-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Büchi, M. (2017). *Digital Inequalities. Differentiated internet use and social implications*. Faculty of Arts and Social Sciences.

- Budde, J. & Weuster, N. (Schulpädagogik heute, Hrsg.). (2016). *Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall?* Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zebuss/dokumente/projekte/persoenelichkeitbildung-in-der-schule-potenzial-oder-problemfall.pdf>
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Hrsg.). (2017). *Webbasierte Medien in der Stadtentwicklung: Bürgerbeteiligung und Bürgerengagement in der digitalen Gesellschaft. Bürgerbeteiligung und Bürgerengagement in der digitalen Gesellschaft*. BBSR-Online-Publikation Nr. 28/2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2013). *Perspektive MINT. Wegweiser für MINT-Förderung und Karrieren in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik* (aktualisierter Nachdruck) (Bildung). Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015a). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Wettbewerbs "Zukunftsstadt"*. Zugriff am 22.10.2019. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1007.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015b). *Wettbewerb „Zukunftsstadt“*. *Zukunftsstadt auf Deutschlandreise*. Zugriff am 20.02.2020. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsjahr.de/2015/mitmachen/wettbewerb-zukunftsstadt.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2017). *Strukturen stärken. Ausgezeichnete Kommunen, Lernorte und Netzwerke des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung im Porträt*. Verfügbar unter https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Strukturen_st%C3%A4rken_Kommunen_Lernorte_Netzwerke_2016.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2018a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung für nachhaltige Entwicklung heißt, verantwortungsbewusstes Denken und Handeln ermöglichen. Weil das so wichtig ist, hat die UNESCO 2015 im Anschluss an die UN-Dekade ein Weltaktionsprogramm ausgerufen – auch Deutschland beteiligt sich*. Zugriff am 12.12.2018. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-535.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2018b). *Gemeinsam für unsere Zukunft. Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 12.12.2018. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Gemeinsam_fuer_unsere_Zukunft.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018c). *Zukunftsstädte können loslegen*. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/zukunftsstaedte-koennen-loslegen-7292.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019a). *Wissenschaft und Gesellschaft - Horizont 2020*. Zugriff am 20.02.2020. Verfügbar unter <https://www.horizont2020.de/einstieg-wissenschaft-und-gesellschaft.htm>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019b). *Zukunftsstädte: Stadt Gelsenkirchen*. Zugriff am 22.10.2019. Verfügbar unter <https://www.innovationsplattform-zukunftsstadt.de/de/stadt-gelsenkirchen-1825.html>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). (2017). *Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspolitik ist Zukunftspolitik. Ressortbericht zur Umsetzung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie und der SDGs*. Verfügbar unter http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/strategiepapiere/Strategiepapier457_10_2018.pdf
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). (2020, 22. Januar). *Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. [Internetpräsenz]. Zugriff am 21.05.2020. Verfügbar unter http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/
- Die Bundesregierung (Hrsg.). (2016, 1. Oktober). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Neuauflage 2016* (Nachhaltigkeitsstrategie für Deutschland). Frankfurt am Main.
- Die Bundesregierung (Hrsg.). (2018, 15. Oktober). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Aktualisierung 2018* (Nachhaltigkeitsstrategie für Deutschland). Frankfurt am Main.
- Bündnis ZukunftsBildung (Hrsg.). (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie 2016 verankern*. Zugriff am 12.12.2018. Verfügbar unter http://www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/BNE_und_die_Deutsche_Nachhaltigkeitsstrategie_2016.pdf
- Burczyk, J. (2014). Wie Partizipation gelingt: Nicht für, sondern mit Menschen arbeiten. Bürgercoaching - Ein Training für mehr Eigeninitiative. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 177–185). Weinheim: Beltz Juventa.
- Burgdorff, F. (2015). Bildung und Stadtentwicklung Hand in Hand. In T. Coelen, A. J. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 117–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Burger, P. (2005). Die Crux mit dem Zielwissen. Erkenntnisziele in transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung und deren methodologische Implikationen1. *Technikfolgenabschätzung - Theorie und Praxis*, 14(2), 50–56. Verfügbar unter https://www.tatup-journal.de/downloads/2005/tatup052_burg05a.pdf
- Bürkner, H.-J. (2015). Regionale Disparitäten. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 673–678). Wiesbaden: Springer VS.
- Burow, O.-A. (2008). Zukunftskonferenz. Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven. In N. Kersting (Hrsg.), *Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation* (S. 181–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Buschmann, R. (2010). *Lernkompetenz fördern - damit Lernen gelingt. Leitfaden und Beispiele aus der Praxis* (Praxishilfen Unterricht). Köln: Link.
- Cerami, A. (2015). Wohlfahrtsregime. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 773–778). Wiesbaden: Springer VS.
- Christ, M. & Lage, J. (2020). Umkämpfte Räume. Suffizienzpolitik als Lösung für sozial-ökologische Probleme in der Stadt? In A. Brokow-Loga & F. Eckardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 184–198). München: Oekom Verlag.
- Claussen, B. (1996). Weiterbildungsangebote der Hochschule für die berufliche Praxis am Beispiel der Raum- und Umweltplaner und -planerinnen. In B. Claussen, D. Fürst, K. Selle & H. Sinning (Hrsg.), *Zukunftsaufgabe Moderation. Herausforderung in der Raum- und Umweltplanung* (Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Bd. 28, S. 58–70). Frankfurt/Main: VAS.
- Cooper, T. (2020). Langsamere Kreisläufe: ein Wesensmerkmal der Kreislaufwirtschaft. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 113–134).
- Czerwanski, A., Solzbacher, C. & Vollstädt, W. (2005). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Recherche und Empfehlungen* (Bd. 1, 2. Auflage). Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.

- Dallmer, J. (2018). Utopien der Nachhaltigkeit. Eine Kritik der Öko-Askese. In I. Leser & J. Schwarz (Hrsg.), *utopisch dystopisch. Visionen einer ‚idealen‘ Gesellschaft* (S. 247–262). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Darrelmann, M. (2012, 29. Februar). *Was ist eine Vision?* Zugriff am 18.08.2020. Verfügbar unter <https://www.akademie.de/wissen/unternehmensvision-entwickeln/was-ist-eine-vision-0>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.). (2016). *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung"* (4. Auflage). Zugriff am 03.07.2019. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.). (2017). *Was ist BNE?* Verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.). (2018). *Learning Cities. Wie können Städte die Herausforderungen meistern, die weltweit in Bezug auf soziale Inklusion, kulturelle Diversität und ökologische Nachhaltigkeit bestehen? Und welche Rolle spielt Bildung dabei?* Verfügbar unter <https://www.unesco.de/bildung/bildungsbiografie/learning-cities>
- Deutscher Bundestag, WD 8: Umwelt, Naturschutz, Reaktorsicherheit, Bildung und Forschung (Mitarbeiter). (2018). *Dokumentation - Reallabore, Living Labs und Citizen Science-Projekte in Europa*. Zugriff am 04.07.2019. Verfügbar unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/563290/9d6da7676c82fe6777e6df85c7a7d573/wd-8-020-18-pdf-data.pdf>
- Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode. (1998, 26. Juni). *Abschlußbericht der Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt - Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung". Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung* (Drucksache 13/11200). Bonn.
- Dewe, B. (2004). Handlung - Wissen: handlungssteuerndes Wissen oder einfach Können? *REPORT*, 1(27), 236–241. Zugriff am 11.12.2019. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/dewe0402.pdf>
- Dickinson, J. L. & Bonney, R. (Eds.). (2012). *Citizen Science. Public Participation in Environmental Research*. Ithaca, NY: Comstock Public Associates.
- Dorbritz, J. (2015). Demographie und Transformation. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 499–507). Wiesbaden: Springer VS.
- Drilling, M. & Schnur, O. (2011). Governance – ein neues Zauberwort auch für die Quartiersentwicklung? In M. Drilling & O. Schnur (Hrsg.), *Governance der Quartiersentwicklung. Theoretische und praktische Zugänge zu neuen Steuerungsformen* (VS Research. Quartiersforschung, 1. Auflage, S. 11–26). Wiesbaden [Germany]: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drilling, M. & Schnur, O. (2012). *Nachhaltige Quartiersentwicklung. Positionen, Praxisbeispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Eckardt, F. (2018). *Gentrifizierung. Forschung und Politik zu städtischen Veränderungsprozessen* (essentials). Wiesbaden: Springer VS.
- Eckardt, F. & Brokow-Loga, A. (2020). Einleitung: Der sozial-ökologische Wandel der Stadtgesellschaft. In A. Brokow-Loga & F. Eckardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 14–27). München: Oekom Verlag.
- Eisenriegler, S. (2020). Das Reparatur- und Service-Zentrum R.U.S.Z - 20 Jahre angewandte Kreislaufwirtschaft. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 235–248).

- Elsholz, U. (2014). Akademische und berufliche Bildung - Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren* (1. Auflage, S. 99–111). Wiesbaden: Springer VS.
- Empacher, C. (2002, April). *Die sozialen Dimensionen der Nachhaltigkeit. Vorschläge zur Konkretisierung und Operationalisierung*. Mitgliederversammlung des Doktoranden-Netzwerk Nachhaltiges Wirtschaften, Köln. Verfügbar unter <http://www.isoe.de/ftp/kerpen.pdf>
- Empacher, C. & Wehling, P. (2002). *Soziale Dimension der Nachhaltigkeit. Theoretische Grundlagen und Indikatoren* (Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) GmbH, Hrsg.) (ISOE-Studententexte 11). Frankfurt am Main. Verfügbar unter <http://www.isoe.de/fileadmin/redaktion/ISOE-Reihen/st/st-11-isoe-2002.pdf>
- Erdrich, K. (2010). *Schlüsselqualifikationen von Führungskräften. Kompetenzbegriffe (II)*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter <http://qualifikation.kenline.de/qualifikation/fachkkompetenz.htm>
- European Commission (Hrsg.). (2006). *Classification of learning activities - Manual*. eurostat. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5896961/KS-BF-06-002-EN.PDF/387706bc-ee7a-454e-98b6-744c4b8a7c64>
- Facer, K. & Buchczyk, M. (2019). Towards a research agenda for the 'actually existing' Learning City. *Oxford Review of Education*, 45(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1551990>
- Fachgruppe Quartier. (2018, 28. Februar). *Maßnahmebeschreibung. Mobilitätslernen von Jung & Alt durch Partizipation*. [unveröffentlicht] (Stadt Gelsenkirchen, Hrsg.). Gelsenkirchen.
- Fachgruppe Quartier. (2018, 13. März). *Maßnahmebeschreibung. Das Alfred-Zingler-Haus als Begegnungs- und Lernort im Quartier*. [unveröffentlicht] (Stadt Gelsenkirchen, Hrsg.). Gelsenkirchen.
- Fachgruppe Quartier. (2018, 9. April). *Maßnahmebeschreibung. Stadtweite Vernetzung von Quartiersinitiativen (und Lernorten) - analog und digital*. [unveröffentlicht] (Stadt Gelsenkirchen, Hrsg.). Gelsenkirchen.
- Farwick, A. (2009). *Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess* (Stadt, Raum und Gesellschaft, 1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fehr, R. & Hornberg, C. (Hrsg.). (2018). *Stadt der Zukunft - Gesund und nachhaltig. Brückenbau zwischen Disziplinen und Sektoren* (Edition nachhaltige Gesundheit in Stadt und Region, Band 1). München: oekom.
- Felber, C. (2018). *Gemeinwohl-Ökonomie* (Komplett aktualisierte und erweiterte Ausgabe). München: Piper.
- Fidrmuc, J. (2015). Transformationskrisen. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 727–732). Wiesbaden: Springer VS.
- Fink, K. (2019, 25. Juli). *Ergebnisprotokoll Gespräch Anna Konrad 25.07.2019*. [unveröffentlicht]. Dortmund.
- Fink, K. (2020). *Citizen Science 2.0. Zukunftsstadt 2030+Gelsenkirchen* (Fachhochschule Dortmund, Hrsg.) (Arbeitsgruppe "(Stadt-)Gelsellschaften im Wandel"). Dortmund.
- Fink, K. & Just, M. (2019, 6. Februar). *BMBF-Fördermaßnahme „Wettbewerb Zukunftsstadt“ Planungs- und Umsetzungskonzept der Vision 2030+ (3. Phase) „Lernende Stadt Gelsenkirchen – Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumliche Entwicklung“ (Gelsenkirchen) – Teilvorhaben: FH Dortmund. Teilvorhabenbeschreibung der FH Dortmund*. unveröffentlicht. Dortmund: FH Dortmund.
- Finke, P. (2012). Das Nachhaltigkeitsgeschwätz. Die erstaunliche Karriere eines Begriffs. *agora42*, 4(01), 22–29. Zugriff am 23.08.2019.
- Finke, P. (2014). *Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien* (Dt. Erstausg.). München: oekom.

- Flieger, B. & Sing, E. (2000). *Soziale Nachhaltigkeit. Stiefkind der Sustainable-Development-Diskussion*. Zugriff am 24.11.2017. Verfügbar unter http://www.leibi.de/jahrbuch/de/de01_03.htm
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele*. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswiss., Diss., 2004. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, O. W. & Völkl, K. (2008). Politische und soziale Partizipation. In O. W. Gabriel & Kropp, Sabine (Hrsg.), *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (SpringerLink : Bücher, 3., aktualisierte und erw. Aufl., S. 268–298). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gamberini, J. (2020). Postwachstums- versus nachhaltige Stadt? Gemeinsamkeiten, Spannungsfelder und deren Auswirkungen aus Städte und Stadtforschung. In A. Brokow-Loga & F. Eckardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 104–116). München: Oekom Verlag.
- Gaunt, T. P. (1998). Communication, Social Networks, and Influence in Citizen Participation. *Journal of the Community Development Society*, 29(2), 276–297. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61563010?accountid=10836>
- Gauzin-Müller, D., Favet, N. & Pont, C. (2002). *Nachhaltigkeit in Architektur und Städtebau. Konzepte, Technologien, Beispiele*. Basel: Birkhäuser.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen. (2016). Neue Urbane Agenda. Habitat III. Zugriff am 20.02.2020. Verfügbar unter <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-German.pdf>
- Getzin, S. & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Socience*, (1), 33–46.
- Grates, M., Krön, A. & Rübler, H. (2018). *Stadtquartiere. Rahmenbedingungen verstehen und Ausgangssituation erfassen* (Handbuchreihe, Ältere als (Ko-)Produzenten von Quartiersnetzwerken - Impulse aus dem Projekt QuartiersNETZ / Forschungsinstitut Geragogik, Fachhochschule Dortmund (Hrsg.) ; Handbuch 1). Forschungsinstitut Geragogik, Fachhochschule Dortmund. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/191446>
- Grobbauer, H. (2019). Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 107–120). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Grothaus, H.-J., Haubrok, M., Hübner, M., Naujoks, M., Röttger, A., Schmidt, E. et al. (Höfer, C., Hübner, M. & Madelung, P., Hrsg.). (2012). *Lehren und Lernen für die Zukunft Systematische Unterrichtsentwicklung. Lernkompetenz: Beispiele für Kompetenzraster*. Verfügbar unter https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_WissEinrichtung/bakos/material/Kompetenzraster_web.pdf
- Grunder, H.-U. (2018). Alle gleich oder jede(r) anders? Erziehungs- und Bildungsideen in utopischen Konzepten. In I. Leser & J. Schwarz (Hrsg.), *utopisch dystopisch. Visionen einer ‚idealen‘ Gesellschaft* (S. 67–81). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grundmann, D. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Grüne, A. (2018). „Big Brother is still watching you“. Medien und Kommunikation in politischen Utopien/Dystopien. In I. Leser & J. Schwarz (Hrsg.), *utopisch dystopisch. Visionen einer ‚idealen‘ Gesellschaft* (S. 181–196). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Nr. 44, 1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 23–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/die_zwoelf_kompetenzen_der_bne_de_haan.pdf
- Haan, G. de (2018). *BNE ist vor allem eine Haltungsfrage*. Interview durch Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK).
- Haklay, M. (2018). Participatory citizen science. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel & A. Bonn (Hrsg.), *Citizen Science. Innovation in Open Science, Society an Policy* (1. Auflage, S. 52–62). London: UCL Press.
- Hallitzky, M. (2008). Forschendes und selbstreflexives Lernen im Umgang mit Komplexität. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 159–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamborg, S. (2018). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitsdiskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs* (Educational Governance, Bd. 40, 1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hauff, V. (1987). *Brundtlandbericht: Unsere gemeinsame Zukunft*. Greven: Eggenkamp Verlag.
- Heinisch, B. (2019, 28. Mai). *Disziplinen und Formen der Bürgerbeteiligung in Citizen Science- Projekten anhand einer Analyse von deutsch- und englischsprachigen Citizen Science-Projektplattformen*. [unveröffentlicht]. Zugriff am 16.07.2019. Verfügbar unter <https://osf.io/xqsr/>
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F., Schmidt, E. & Vielhaber, C. (2007). *Bildung und nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005-2014)* (Schriftenreihe Bildung und Nachhaltige Entwicklung, Bd. 4). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinze, R. G. (2013, Mai). *Erfolgskriterien und Restriktionen einer nachhaltigen Quartiersentwicklung. Kongress des Ministeriums für Bauen, Wohnen, Stadtentwicklung und Verkehr des Landes NRW: „Wir im Quartier – Heimat vor der Haustür“*, Düsseldorf. Verfügbar unter https://www.nrwbank.de/export/sites/nrwbank/de/corporate/downloads/Veranstaltungen/Wohnungsmarktbeobachtung/2013_Quartierskongress/Prof._Heinze_Quartierskongress_8._Mai_2013.pdf
- Heite, E., Rübler, H. & Stiel, J. (2015). Alter(n) und partizipative Quartiersentwicklung. Stolpersteine und Perspektiven für soziale Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 48(5), 415–425.
- Herb, U. (2016). *Citizen Science als Demokratisierung der Wissenschaft?* [Interview mit Dick Kasperowski], Heise Medien. Zugriff am 24.10.2019. Verfügbar unter <https://www.heise.de/tp/features/Citizen-Science-als-Demokratisierung-der-Wissenschaft-3304676.html>
- Herold, E. (2018). Keine Zeit für Utopien? Soziologische Utopiekritik und der Wandel utopischer Zukünfte. In I. Leser & J. Schwarz (Hrsg.), *utopisch dystopisch. Visionen einer ‚idealen‘ Gesellschaft* (S. 209–227). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Herriger, N. (2002). *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hohn, T. (Bündnis Zukunftsbildung, Hrsg.). (2015). *Bündnis Zukunftsbildung – Kommentierung Bundstagsdrucksache 18/4188: „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Mit dem Weltaktionspro-*

- gramm in die Zukunft“. Zugriff am 12.12.2018. Verfügbar unter http://www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/BNE_Kommentar_der_Bundestagsdrucksache_Mit_dem_Weltaktionsprogramm_in_die_Zukunft_2015.pdf
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz* (S. 30–42). Bielefeld: Janus-Software-Projekte.
- Holzinger, H. (2020). Mehr Effizienz allein reicht nicht. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 195–216).
- Hungerland, B. (2014). *Kindheit im Wandel: Kinder als Akteure und Rechtsträger* (Hochschule Magdeburg, Hrsg.). Magdeburg.
- Imhof, P. & Brock, R. (2014). Lernen, Wissen, Lehren. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren* (1. Auflage, S. 29–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Initiative D21 e. V. (2019). *D21-Digital-Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Zugriff am 05.05.2019. Verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf
- Irwin, A. (1995). *Citizen Science. A Study of People, Expertise, and Sustainable Development* (Environment and society). London: Routledge. Retrieved from <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=180038>
- Jauernig, H., Reichert, I., Breede, L. & Verhaert, T. (Spiegel Online, Hrsg.). (2017). *Wie wir 2037 leben werden. Wie leben wir in 20 Jahren? Diese Frage haben wir Zukunftsforschern gestellt. Ihre Antworten sind faszinierend*. Zugriff am 19.09.2019. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/wirtschaft/deutschland-in-der-zukunft-wie-wir-2037-leben-werden-a-1183331.html>
- John, R. (2013). Alltägliche Nachhaltigkeit. Zur Innovativität von Praktiken. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 103–132). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (2012). *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK* (EB Buch, 1. Aufl.). s.l.: Bertelsmann W. Verlag.
- Kaiser, H. (2006). *Die Sicherung von reflexionsleitendem Wissen*. Zugriff am 11.12.2019. Verfügbar unter http://www.hrkl.ch/typo/fileadmin/Texte/ILM/Sicherung_von_reflexionsleitendem_Wissen.pdf
- Kaltwasser, C. R. (2015). Transformationseliten. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 721–726). Wiesbaden: Springer VS.
- Kappelhoff, P. (2014). Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. In A. Windeler & J. Sydow (Hrsg.), *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven* (Organisation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 109–223). Wiesbaden: Springer VS.
- Keggenhoff, K., Krewer, A.-M., Hamm, R. & Lüpertz, L. (2019). Stärkung von Stadtteilökonomien durch einen transformativen Forschungsansatz. In O. Niermann, O. Schnur & M. Drilling (Hrsg.), *Ökonomie im Quartier. Von der sozialräumlichen Intervention zur Postwachstumsgesellschaft* (Quartiersforschung, S. 49–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kersting, N., Schmitter, P. & Trechsel, A. (2008). Die Zukunft der Demokratie. In N. Kersting (Hrsg.), *Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation* (S. 40–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Keupp, H. (2018). Empowerment. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (1. Auflage 2018, S. 559–571). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Klemisch, H., Schlömer, T. & Tenfelde, W. (2008). Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 103–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, U. (2019). Global Citizenship Education als Transformationsauftrag für die Erwachsenenbildung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 177–189). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Klessmann, J., Löhe, M. G. & Müller, L.-S. (Kompetenzzentrum Öffentliche IT, Hrsg.). (2014). *Digitale Teilhabe*, Fraunhofer-Institut für Offene Kommunikationssysteme FOKUS. Zugriff am 21.11.2018. Verfügbar unter <https://www.oeffentliche-it.de/documents/10181/14412/Digitale+Teilhabe>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kollewe, C. (2015). »Nothing about us without us«? – Partizipative Forschung und Beteiligungsformen alter Menschen am Beispiel Großbritannien. *Journal für Psychologie*, 23(1), 193–215.
- Kollmorgen, R. (2015). Sozialstrukturen und soziale Ungleichheiten. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 697–708). Wiesbaden: Springer VS.
- Kollmorgen, R. & Merkel, W. (2015). Pluralismus und Kombinatorik transformationstheoretischer Ansätze. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 207–218). Wiesbaden: Springer VS.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Transformation und Transformationsforschung: Zur Einführung. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Kölsch, M. (2011, 26. Oktober). *Integrative Kompetenz – Erfahrungsbasierte Professionalisierung in Wissensarbeit und Management*. Dissertation. Universität St. Gallen (HSG), St. Gallen, Schweiz.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.). (2000, 30. Oktober). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK(2000) 1832*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf
- Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. (Hrsg.). (2018). *Was ist transformative Bildung?* Zugriff am 26.08.2020. Verfügbar unter <https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/themen/bildung/was-ist-transformative-bildung/>
- Köster, D., Rüßler, H. & Stiel, J. (2012). Lebensqualität und Partizipation im Wohnquartier. *Neue Praxis*, 4, 409–425.
- Kreitz, R. (2007). Wissen, Können, Bildung - ein analytischer Versuch. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz* (S. 98–133). Bielefeld: Janus-Software-Projekte.
- Kroiß, K. (2020). Zukunften: Sich das Wünschenswerte vorstellen und es vorleben, um ihm näher zu kommen. In A. Brokow-Loga & F. Eckardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 320–329). München: Oekom Verlag.
- Krön, A., Rüßler, H. & Just, M. (2019). *Teilhabe und Beteiligen auf Quartiersebene. Aufbau von Partizipationsstrukturen mit älteren Menschen* (1. Auflage). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

- Kubisch, S. & Störkle, M. (2016). *Erfahrungswissen in der Zivilgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zum nachberuflichen Engagement* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, F. (2006). *Elektronische Partizipation. Digitale Möglichkeiten - Erklärungsfaktoren - Instrumente* (Forschung Politik, 1. Aufl.). Zugl.: Stuttgart, Univ., Diss., 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90379-8>
- Künemund, H. & Schroeter, K. R. (Hrsg.). (2008). *Soziale Ungleichheiten und kulturelle Unterschiede in Lebenslauf und Alter. Fakten, Prognosen und Visionen* (Alter(n) und Gesellschaft, Bd. 15, 1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, H. (2010). Innovationen im politischen Prozess als Bedingung substantieller Nachhaltigkeitsfortschritte. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, 1. Auflage, S. 199–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, M. (2014). *Befähigen, befähigt werden, sich befähigen - Eine Auseinandersetzung mit dem Capability Approach. Gerechtigkeitstheoretische Überlegungen zur Sozialen Arbeit* (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 78). Frankfurt am Main: Lang, Peter Frankfurt.
- Lang-Wojtasik, G. (2019a). Gesellschaftliche Transformation und transformatorische Bildungsarbeit - einleitende Gedanken. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 7–17). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Lang-Wojtasik, G. (2019b). Große Transformation von Gesellschaft und Mensch - differenztheoretische Überlegungen zum Weltkollektiv mit pädagogischem Interesse. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 19–31). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Lang-Wojtasik, G. (2019c). Große Transformation, Bildung und Lernen - Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 33–49). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Lauströer, A. & Rost, J. (2008). Operationalisierung und Messung von Bewertungskompetenz. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 89–101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lelong, B. (2013). *Durchsetzungsprozesse in der Stadtentwicklungspolitik. Eine vergleichende Netzwerkanalyse städtebaulicher Großprojekte* (Netzwerkforschung). Dissertation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhere Fachschule Pflege Olten (Lernplattform HF Pflege, Hrsg.). (2019). *Die vier Wissensarten*, Höhere Fachschule Pflege Olten. Zugriff am 06.08.2019. Verfügbar unter <https://www.hfpflege.ch/bildungszentrum/lernen-am-bz-gs-1/die-vier-wissensarten>
- Leser, I., Schwarz, J. & Hilpert, J.-C. (2018). Remapping Utopia. Interdisziplinäre Diskurse utopisch-dystopischen Denkens. In I. Leser & J. Schwarz (Hrsg.), *utopisch dystopisch. Visionen einer ‚idealen‘ Gesellschaft* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Leu, H. R. (2014). *Non-formales und informelles Lernen - unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens* (Deutsches Jugendinstitut e.V., Hrsg.). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Leu_web.pdf

- Lohan, C. (2020). Money makes the world go 'round? In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 35–48).
- Lorenz, S. (2008). Unsicherheit, Reflexivität und Prozeduralität. Zur Empirie und Methodik von Kompetenzkriterien in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 123–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loske, R. (2015). *Politik der Zukunftsfähigkeit. Konkrete Schritte zu einer nachhaltigen Entwicklung* (Allgemeines Sachbuch, 1. Auflage). Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Mandl, S. & Tröger, N. (2020). Handlungsmöglichkeiten und -grenzen von KonsumentInnen in der Kreislaufwirtschaft. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 81–109).
- Marquard, M. (2014). Lernen im Alter - Aktives Altern selbst gestalten! In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren* (1. Auflage, S. 113–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Maslow, A. H. (2016). *Motivation und Persönlichkeit* (rororo-Sachbuch, Bd. 17395, 14. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merkel, W. & Heyne, L. (2015). Transformationsphasen. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 733–740). Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2007). Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz* (S. 155–167). Bielefeld: Janus-Software-Projekte.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (Jossey-Bass higher and adult education series, 1. ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2019). *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schule in NRW* (1. Auflage) (9052). Düsseldorf.
- Ministerium für Wirtschaft, Energie, Bauen, Wohnen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2012). *Integrierte Handlungskonzepte in der Stadtentwicklung. Leitfaden für Planerinnen und Planer*. Düsseldorf.
- Mischke, W. & Kiper, H. (2008). *Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule* (Schulpädagogik). Stuttgart: W. Kohlhammer. Verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10791822>
- Mitscherlich, A. (2008). *Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mobilität-Werk-Stadt für die Metropole Ruhr. (2015). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 14.05.2020. Verfügbar unter <https://mobilitaetwerkstadt.de/was-wir-tun/bne/>
- Müller, E. (2002). Der Stellenwert sozialer Themen in der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie. In Bank für Sozialwissenschaft (Hrsg.), *Zivilgesellschaft und soziale Nachhaltigkeit. Forum zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie* (13-19).
- Müller-Christ, G. & Nikisch, G. (2013). Urbane Nachhaltigkeitsbeobachtung als innovativer sozialer Prozess. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 249–268). Wiesbaden: Springer VS.
- Mumm, G. (2016). *Die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Grundlagen - Evaluationen - Empfehlungen* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Berlin.

- Neuser, W. (2014). Lebenslanges Lernen in Leitungsverantwortung. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren* (1. Auflage, S. 263–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Newig, J. (2013). Produktive Funktionen von Kollaps und Zerstörung für gesellschaftliche Transformationsprozesse in Richtung Nachhaltigkeit. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 133–151). Wiesbaden: Springer VS.
- Nikel, J. & Müller, S. (2008). Indikatoren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, 233–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nowak, A. & Leymann, F. (Springer Gabler, Hrsg.). (2007). *soziale Nachhaltigkeit. Definition*. Gabler Wirtschaftslexikon. Verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/21339692/soziale-nachhaltigkeit-v2.html>
- Open Knowledge Foundation Deutschland e.V (Hrsg.). (2018). *Wie nachhaltig ist Deutschland? Ein nachhaltigeres Deutschland in 2030 - Wie nah sind wir dem Ziel?* [Internetpräsenz]. Zugriff am 11.12.2019. Verfügbar unter <https://www.2030-watch.de/>
- Opielka, M. (2015a). *Soziale Nachhaltigkeit aus soziologischer Sicht*. Berlin: Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung. Verfügbar unter https://www.izt.de/fileadmin/publikationen/IZT_TEXT_3-2015_SoNa.pdf
- Opielka, M. (2015b). *Was ist und wozu nützt Soziale Nachhaltigkeit?* Verfügbar unter https://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/LunchTalk/Opielka_Essay_Soziale_Nachhaltigkeit_IZT_2015.pdf
- Opp, K.-D. (2015). Mobilisierungsansätze in der Transformationsforschung. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 183–193). Wiesbaden: Springer VS.
- Ortmann, G. (2014). Können und Haben, Geben und Nehmen. Kompetenzen als Ressourcen: Organisation und strategisches Management. In A. Windeler & J. Sydow (Hrsg.), *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven* (Organisation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 19–107). Wiesbaden: Springer VS.
- Pettibone, L., Vohland, K., Bonn, A., Richter, A., Bauhus, W., Behrisch, B., Borchering. (2016). *Citizen Science für alle. Eine Handreichung für Citizen Science-Beteiligte*, Bürger Schaffen Wissen (GEWISS)-Publikation. Zugriff am 16.08.2019. Verfügbar unter https://www.buergerschaffewissen.de/sites/default/files/grid/2017/11/20/gewiss_citscifueralle_handreichung_web_0.pdf
- Pflüger, F., Dieckmann, A. & Stachelhaus, T. (2011). Digitale soziale Netzwerke in der Stadt, *2011*(10), 637–641. Zugriff am 25.01.2019. Verfügbar unter https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/lzR/2011/10_11/Inhalt/DL_PfluegerDieckmannStachelhaus.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Picht, C. (2018). *Formal, Non-Formal, Informell. Die Crux mit den Begriffen*. Zugriff am 23.10.2019. Verfügbar unter <http://neue-lernwelten.de/formal-non-formal-informell-die-crux-mit-den-begriffen/>
- Popov, V. (2015). Transformationsstrategien. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 741–748). Wiesbaden: Springer VS.
- Portal Globales Lernen. (2014). *Die zwölf Kompetenzen der BNE (n. Haan et. al. 2008)*. Verfügbar unter https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/die_zwoelf_kompetenzen_der_bne_de_haan.pdf

- Profijt, M. (2019). Mobilitätssuffizienz und lokale Ökonomie fördern sich gegenseitig. In O. Niermann, O. Schnur & M. Drilling (Hrsg.), *Ökonomie im Quartier. Von der sozialräumlichen Intervention zur Postwachstumsgesellschaft* (Quartiersforschung, S. 177–187). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Quandt, T. & Scheufele, B. (2011). Die Herausforderung einer Modellierung von Mikro-Meso-Makro-Links in der Kommunikationswissenschaft. In T. Quandt & B. Scheufele (Hrsg.), *Ebenen der Kommunikation. Mikro-Meso-Makro-Links in der Kommunikationswissenschaft* (1. Auflage, S. 9–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-93140-1.pdf>
- Rauch, F. & Steiner, R. (2012). Welche Kompetenzen braucht Bildung für Nachhaltige Entwicklung? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(1), 13–24.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz* (Juventa Paperback, 1. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Reichenbach, R. (2014). Soft skills - destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 39-57). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohlf, C., Haring, M. & Palentien, C. (2014). Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung. In C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 11–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa, H. (2018a). Lernen durch Resonanz. *Weiterbildung*, (6), 6–8. Interview mit dem Soziologen Hartmut Rosa. Zugriff am 10.12.2019. Verfügbar unter https://www.weiterbildung-zeitschrift.de/assets/documents/Weiterbildung/leseproben/wb_0618_6-8.pdf
- Rosa, H. (2018, 21. Februarb). *Die Quelle aller Angst und die Nabelschnur zum Leben: Erich Fromms Philosophie aus resonanztheoretischer Sicht* (Internationale Erich Fromm Gesellschaft e.V., Hrsg.). Stuttgart. Verfügbar unter https://www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-Dateien/Fromm-Preis_2018/2018-11_EF-Lecture.pdf
- Rost, J. (2008). Zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 61–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rückert-John, J. (2013). Die Nachhaltigkeit der Debatte um soziale Innovationen - Innovationsschub für den nachhaltigen Wandel. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 289–307). Wiesbaden: Springer VS.
- Rychen, D. S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen - ein Überblick. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Auflage, S. 15–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ryser, V. (2013). *Wissensformen*. Zugriff am 29.10.2019. Verfügbar unter <https://blog.zhdk.ch/trans/wissensformen/>
- Saam, N. J. (2008). Nachhaltigkeit transformativer Verfahren politischer Partizipation? Theoretische Unmöglichkeiten und Konsequenzen für die Evaluierung. In N. Kersting (Hrsg.), *Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation* (254-268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Sachs, W. (1993). Die vier E's. Merkposten für einen maß-vollen Wirtschaftsstil. *Politische Ökologie*, 11(33), 69–72.
- Sauer, F. H. (Enzyklopädie der Wertvorstellungen, Hrsg.). (2018). *Werte und Normen. Normen versus Werte: der Unterschied zwischen einem Wert und einer Norm*. Zugriff am 22.07.2020. Verfügbar unter <https://www.wertesysteme.de/werte-glossar/werte-und-normen/>
- Sauer, F. H. (Enzyklopädie der Wertvorstellungen, Hrsg.). (2020a). *Haltung (Geisteshaltung)*. Zugriff am 22.07.2020. Verfügbar unter <https://www.wertesysteme.de/werte-glossar/haltung/>
- Sauer, F. H. (Enzyklopädie der Wertvorstellungen, Hrsg.). (2020b). *Persönlichkeit*. Zugriff am 27.07.2020. Verfügbar unter <https://www.wertesysteme.de/werte-glossar/pers%C3%B6nlichkeit/>
- Schäfer, M. (2013). Inter- und transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung - Innovation durch Integration? In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 171–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Schally, H.-M. (2020). Einführung. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 3–7).
- Scherpe, K. R. (Hrsg.). (1988). *Die Unwirklichkeit der Städte. Großstadtdarstellungen zwischen Moderne und Postmoderne* (Rowohlts Enzyklopädie 471). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen - eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (1. Auflage, S. 63–74). Opladen: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Schmelzer, M. & Vetter, A. (2020). Stadt jenseits des Wachstums. Was kann Stadtforschung aus der Degrowthdebatte lernen? In A. Brokow-Loga & F. Eckardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 44–56). München: Oekom Verlag.
- Schmidt, G. (2014). *Urban Governance zwischen Inklusion und Effektivität. Lokale Partnerschaften in New Labours integrierter Stadtteilentwicklung* (Bürgergesellschaft und Demokratie, Bd. 40). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS.
- Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels* (Forum für Verantwortung, Bd. 70259, Originalausgabe). Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Schneidewind, U. (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH, Hrsg.). (2019). *Reallabore, Citizen Science, Service Learning & Co - Transformative Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Vortrag: Wissen, Fähigkeiten und Haltung - zur Orientierung in Zeiten der Großen Transformation*. [Originalfolien zum Vortrag]. Zugriff am 05.07.2019. Verfügbar unter <https://www.transformative-innovation-lab.de/tagung#>
- Schneidewind, U. & Scheck, H. (2013). Die Stadt als "Reallabor" für Systeminnovationen. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 229–248). Wiesbaden: Springer VS.
- Schönherr-Mann, H.-M. (2018). Ende und Wiederkehr der Utopie in der Involution. Protestbewegungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In I. Leser & J. Schwarz (Hrsg.), *utopisch dystopisch. Visionen einer ‚idealen‘ Gesellschaft* (S. 117–132). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schreiber, J.-R. & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016) (Engagement Global gGmbH, Hrsg.). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf

- Schwarz, M., Birke, M. & Beerheide, E. (2010). Die Bedeutung sozialer Innovationen für eine nachhaltige Entwicklung. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, 1. Auflage, S. 165–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarz, M. & Howaldt, J. (2013). Soziale Innovationen im Fokus nachhaltiger Entwicklung. Herausforderung und Chance für die soziologische Praxis. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 53–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Schweitzer, E. (2016). Digitale Spaltung und ihre Bedeutung für die Stadtentwicklung. In BBSR (Hrsg.), *Digitale Spaltung und ihre Bedeutung für die Stadtentwicklung. Expertenworkshop am 15. Juni 2016* (BBSR-Berichte kompakt, 2016/01, S. 4–6). Bonn: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR).
- Simonson, J. & Romeu Gordo, L. (2017). Qualifizierung im freiwilligen Engagement. In J. Simonson, C. Vogel & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 355–376). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Singer-Brodowski, M. (Universität Leipzig, Hrsg.). (2017, 8. November). *Transformatives Lernen und Resonanz - Bildung im Kontext der sozial-ökologischen Transformation*. Ringvorlesung Resonanz Universität Leipzig, Universität Leipzig. Zugriff am 10.12.2019. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/321625274_Transformatives_Lernen_und_Resonanz_-_Bildung_im_Kontext_der_sozial-okologischen_Transformation/link/5a2945e4a6fdcc8e86733771/download
- Singer-Brodowski, M. (2018, 1. Juli). *Non-formales und informelles Lernen für Nachhaltigkeit in Wert setzen - Executive Summary* (Freie Universität Berlin, Hrsg.). Berlin: Institut Futur.
- Solomon, S. G. & Kahn, L. I. (2000). *Trenton Jewish Community Center* (Building studies, vol. 6). New York: Princeton Architectural Press.
- Spangenberg, J. H. (2003). Soziale Nachhaltigkeit. Eine integrierte Perspektive für Deutschland. *UTO-PIE kreativ, Juli/August 2003*(153/154), 649–661.
- Speck-Hamdan, A. (2017, Oktober). *Lernmethodische Kompetenz - wissenschaftliche Grundlagen*. Fachforum V. ifp-Fachkongress "Bildung und Erziehung in Deutschland", München. Verfügbar unter https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/lernmethodische_kompetenz_wissenschaft_speck_hamdan.pdf
- Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.). (2013). *Stadterneuerungsgebiet Bochumer Straße. Eine zentrale Zukunftsaufgabe: Revitalisierung des Quartiers im Stadtsüden*. [Internetpräsenz]. Verfügbar unter https://www.gelsenkirchen.de/de/Infrastruktur/Stadtplanung/Stadterneuerung_Gelsenkirchen/Bochumer_Strasse/index.aspx
- Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.). (2014). *KreativWerkstatt. Eine Werkstatt mit 1.000 Angeboten*. [Internetpräsenz]. Verfügbar unter https://www.gelsenkirchen.de/de/bildung/bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung/kreativwerkstatt.aspx
- Stadt Gelsenkirchen. (2015). *Lernende Stadt! - Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung. Bewerbungsskizze Wettbewerb Zukunftsstadt - Vision 2030+ (1. Phase)* [unveröffentlicht]. Gelsenkirchen. Zugriff am 22.10.2019.
- Stadt Gelsenkirchen. (2016a). *Bewerbungsskizze für die Fördermaßnahme „Wettbewerb Zukunftsstadt - Planungs- und Umsetzungskonzept der Vision 2030+ (2. Phase)“*. Gelsenkirchen. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/57661940/111b9342e00a23b0fea2f65456efcf56/9_Bewerbungsskizze_Phase2.pdf

- Stadt Gelsenkirchen. (2016b). *Gelsenkirchen - Lernende Stadt Prozess und Vision 2030+*. Gelsenkirchen. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/57661940/90e51ec2dc3b75d73f8f0f7c9a24b85b/Lernende_Stadt_ExpertisenFachgruppen.pdf
- Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.). (2016, 9. Junic). *Gemeinsame Gelsenkirchener Erklärung. Lernende Stadt - Zukunft gestalten durch Bildung und Partizipation*. Zugriff am 09.07.2019.
- Stadt Gelsenkirchen. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Zukunftsbildung*. [unveröffentlicht]. Gelsenkirchen.
- Stadt Gelsenkirchen. (2018a). *Arbeitsziele und Meilensteine der Reallaborexperimente*. [unveröffentlicht].
- Stadt Gelsenkirchen. (2018b). *Gelsenkirchen - Lernende Stadt Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung. Wissenschaftliche Expertisen der Fachgruppenbegleitungen zum Planungs- und Umsetzungskonzept* (Stadt Gelsenkirchen, Hrsg.). Gelsenkirchen. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/57661940/90e51ec2dc3b75d73f8f0f7c9a24b85b/Lernende_Stadt_ExpertisenFachgruppen.pdf
- Stadt Gelsenkirchen. (2018c). *Inhaltlicher Sachbericht Wettbewerb Zukunftsstadt 2030+- Planungs- und Umsetzungskonzept der Vision (2. Phase) - Lernende Stadt - Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung*. [unveröffentlicht]. Gelsenkirchen.
- Stadt Gelsenkirchen. (2018d). *Reallaborkonzept der Lernenden Stadt*. [unveröffentlicht]. Gelsenkirchen.
- Stadt Gelsenkirchen. (2018e). *Schlussbericht zu Nr. 3.2 Wettbewerb Zukunftsstadt 2030+- Planungs- und Umsetzungskonzept der Vision (2. Phase) - Lernende Stadt - Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung*. [unveröffentlicht]. Gelsenkirchen.
- Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.). (2018f). *Stadtteilbüro Bochumer Straße. Ihr Ansprechpartner vor Ort*. [Internetpräsenz]. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter https://www.gelsenkirchen.de/de/infrastruktur/stadtplanung/stadterneuerung_gelsenkirchen/bochumer_strasse/stadtteilbuero_bochumer_strasse.aspx
- Stadt Gelsenkirchen. (2018g). *Zukunftsstadt 2030+. Planungs- und Umsetzungskonzept für die dritte Phase*. Gelsenkirchen. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/212923075/a84a37daff311d0237f42d9108485161/PUK_final.pdf
- Stahel, W. (2020). Warum ein Haushalten in Kreisläufen unsere Wirtschaft revolutionieren könnte. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 9–21).
- Stangl, W. (2016). *Soziale Kompetenz - Begriff*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/SOZIALE-KOMPETENZ/>
- Stark, R. & Klauer, K. J. (2018). Situiertes Lernen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Beltz Psychologie 2018, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 763–770). Weinheim: Beltz.
- Stark, R. & Mandl, H. (2000). Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situiereten Lernens. In U. Schiefele (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung ; [Andreas Krapp zu seinem 60. Geburtstag am 3. Juli 2000 gewidmet* (S. 95–115). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2018, 19. Juli). *Indikatoren der UN-Nachhaltigkeitsziele. Für Deutschland verfügbare Indikatoren der globalen UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*.

- Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Nachhaltigkeitsindikatoren/Publikationen/Downloads-Nachhaltigkeit/indikatoren-un-nachhaltigkeitsziele-2018-pdf.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2019a). *Indikatoren der UN-Nachhaltigkeitsziele*. Zugriff am 11.12.2019. Verfügbar unter <https://sustainabledevelopment-germany.github.io/>
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2019b). *Nachhaltigkeitsindikatoren. Das Indikatorenset - Entstehung und Weiterentwicklung*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Nachhaltigkeitsindikatoren/Internationale-Nachhaltigkeit/entstehung-entwicklung.html?__blob=publicationFile
- Sterbling, A. (2015). Kollektive Identitäten. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 581–586). Wiesbaden: Springer VS.
- Stuess, I. (2013). Synergien von Umwelt- und Sozialpolitik - Soziale Innovationen an der Schnittstelle von Umweltschutz, Lebensqualität und sozialer Teilhabe. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (Innovation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 33–51). Wiesbaden: Springer VS.
- Straßburger, G. (2014). Individuelle, institutionelle und politisch-rechtliche Voraussetzungen für Partizipation. Voraussetzungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 52–56). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stroß, A. M. (2001). "Wissensgesellschaft" und Reformpädagogik im aktuellen bildungspolitischen Diskurs. Über notwendige Synthetisierungsleistungen der Erziehungswissenschaft. *Der pädagogische Blick*, 9(4), 207–216.
- Süssmuth, R. (2014). Lebenslanges Lernen - Relevanz und Stellenwert. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren* (1. Auflage, S. 11–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Sydow, J. (2014). Kompetenzen, Konvergenzen, Divergenzen - Ein Rückblick nach vorn. In A. Windeler & J. Sydow (Hrsg.), *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven* (Organisation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 303–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Sylvester, D. E. & McGlynn, A. J. (2009). The Digital Divide, Political Participation, and Place. *Social Science Computer Review*, 28(1), 64–74. Zugriff am 13.12.2017.
- Tacke, K. H. (2014). *Gemeinwohl-Ökonomie? Was geht - und was nicht; Kritisch-konstruktive Betrachtung des gleichnamigen Buches von Christian Felber* (1. Auflage). Norderstedt: Books on Demand.
- Talò, C., Mannarini, T. & Rochira, A. (2014). Sense of Community and Community Participation: A Meta-Analytic Review. *Social Indicators Research*, 117(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0347-2>
- Teichert, V., Held, B., Foltin, O. & Diefenbacher, H. (Bündnis Zukunftsbildung, Hrsg.). (2018). *Warum redet niemand über Geld? Vorschläge zur Finanzierung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen*. Verfügbar unter http://www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/Zusammenfassung_BNE_Schule.pdf
- Textor, M. R. (2018). *Zukunftsorientierte Pädagogik. Erziehen und bilden für die Welt von morgen; Wie Kinder in Familie, Kita und Schule zukunftsfähig werden*. Norderstedt: Books on Demand.
- Thole, W. & Höblich, D. (2014). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte - Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 83–112). Wiesbaden: Springer VS.

- Transitionsblog. (2016, 22. Juni). *Definition Nachhaltigkeit: Kritik des Drei-Säulen-Modells aus ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit*. Verfügbar unter <http://www.transitionsblog.de/content/definition-nachhaltigkeit-kritik-des-drei-s%C3%A4ulen-modells-aus-%C3%B6kologischer-%C3%B6konomischer-und>
- Ulrich, E. (2014). Arbeitsinduziertes Lernen. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren* (1. Auflage, S. 65–72). Wiesbaden: Springer VS.
- UNESCO (Hrsg.). (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- United Nations (Hrsg.). (1987). *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*.
- Vereinte Nationen (Hrsg.). (1992). *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung*. Rio de Janeiro.
- Vereinte Nationen (Hrsg.). (2015a). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 1. September 2015*. Generalversammlung. Zugriff am 07.08.2019. Verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf>
- Vereinte Nationen (Hrsg.). (2015, 21. Oktoberb). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015*.
- Vereinte Nationen. (2016a). Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 23. Dezember 2016. 71/256. Neue Urbane Agenda. Zugriff am 20.02.2020. Verfügbar unter <https://www.un.org/Depts/german/gv-71/band1/ar71256.pdf>
- Vereinte Nationen (Hauptabteilung Wirtschaftliche und Soziale Angelegenheiten (DESA), Hrsg.). (2016b). *Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2016*. Zugriff am 26.11.2019. Verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/millennium/SDG%20Bericht%202016.pdf>
- Vohland, K. & Göbel, C. (2017). Open Science und Citizen Science als symbiotische Beziehung? Eine Gegenüberstellung von Konzepten. *TATuP Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 26(1-2), 18–24. Zugriff am 23.08.2019.
- Wachholz, C. (2020). Wird uns die zirkuläre Wirtschaftspolitik der EU zu einer nachhaltigen Entwicklung führen? In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 67–78).
- Webster, K. (2020). Wirtschaftliche Zukunft - die Kreislaufwirtschaft durchläuft eine Phase des Wandels. In S. Eisenriegler (Hrsg.), *Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz* (1. Auflage, S. 23–32).
- Wehmeier, S. & Röttger, U. (2011). Zur Institutionalisierung gesellschaftlicher Erwartungshaltungen am Beispiel von CSR. Eine kommunikationswissenschaftliche Skizze. In T. Quandt & B. Scheufele (Hrsg.), *Ebenen der Kommunikation. Mikro-Meso-Makro-Links in der Kommunikationswissenschaft* (1. Auflage, S. 195–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99–110.
- Weiss, S. (2019). Ein soziales und inklusives Quartier für Alle: zur Aktualität von Lucius Burckhardts Planungsverständnis und der Forderung nach demokratischer Teilhabe an Planungsprozessen. In O. Schnur, M. Drilling & O. Niermann (Hrsg.), *Quartier und Demokratie. Theorie und Praxis lokaler Partizipation zwischen Fremdbestimmung und Grassroots* (Quartiersforschung, 1. Auflage, S. 53–62). Wiesbaden: Springer VS.

- Weßels, B. (2015). Korporativakteure: Parteien, Verbände, Vereine. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagnere (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (1. Auflage, S. 587–592). Wiesbaden: Springer VS.
- Wimmer, J. (2011). Zwischen Subjekt und System. Politische Öffentlichkeit als multidimensionaler Kommunikationsprozess und Mehrebenenphänomen. In T. Quandt & B. Scheufele (Hrsg.), *Ebenen der Kommunikation. Mikro-Meso-Makro-Links in der Kommunikationswissenschaft* (1. Auflage, 163-191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Windeler, A. (2014a). Kompetenz. Sozialtheoretische Grundprobleme und Grundfragen. In A. Windeler & J. Sydow (Hrsg.), *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven* (Organisation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 7–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Windeler, A. (2014b). Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxistheoretische Perspektive. In A. Windeler & J. Sydow (Hrsg.), *Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven* (Organisation und Gesellschaft, 1. Auflage, S. 225–301). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (Hrsg.). (2004, 6. April). *Der aktuelle Begriff. Nachhaltigkeit*. 6. Verfügbar unter http://webarchiv.bundestag.de/archive/2008/0506/wissen/analysen/2004/2004_04_06.pdf
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (Hrsg.). (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Nationale Umsetzung: Strukturelle Verankerung und rechtliche Anbindung*. Sachstand WD 8 - 3000 - 042/17. Verfügbar unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/405040/7d71661c12f308f89f7e0872c33f0fa8/WD-8-042-17-pdf-data.pdf>
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.). (2011a). *Factsheet Nr. 4/2011. Transformation zur Nachhaltigkeit*. Transformation. Zugriff am 08.07.2019. Verfügbar unter https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/factsheets/fs4_2011/wbgu_fs4_2011.pdf
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.). (2011b). *Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (2., veränderte Auflage). Zugriff am 06.08.2019. Verfügbar unter https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.). (2016a). *Factsheet 6. Forschung für die Transformation der Städte zur Nachhaltigkeit*. Urbanisierungsforschung. Zugriff am 08.07.2019. Verfügbar unter https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/factsheets/fs6_2017/wbgu_factsheet_6.pdf
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.). (2016b). *Der Umzug der Menschheit: Die transformative Kraft der Städte*. [Hauptgutachten]. Zugriff am 08.07.2019. Verfügbar unter https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2016/wbgu_hg2016-hoch.pdf
- Wissenschaftspark Gelsenkirchen (Hrsg.). (2020). *Über uns*. [Internetpräsenz]. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter <https://www.wipage.de/ueber-uns/allgemein>
- Wortmann, V. (2018). Die Figuration der Vielen in der Darstellung von Zombiapokalypsen. Zur utopischen Grundierung eines dystopischen Narrativs. In I. Leser & J. Schwarz (Hrsg.), *utopisch dystopisch. Visionen einer ‚idealen‘ Gesellschaft* (S. 197–208). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zdi-Netzwerk Gelsenkirchen (Hrsg.). (2020, 29. April). *Was ist zdi?* Verfügbar unter <https://www.zdi-gelsenkirchen.de/ueber-uns/was-ist-zdi>

- Zech, R. & Braucks, D. (2004). Qualität durch Reflexivität. Lernerfolge, Entwicklungsbedarfe und Erfolgsfaktoren der Qualitätsentwicklung. In R. Zech (Hrsg.), *Qualität durch Reflexivität* (S. 11–38). Hannover: Expressum.
- Ziegeldorf, H. (2006). *Lokale Agenda 21 und Schule in NRW: Gelsenkirchen*. Zugriff am 23.10.2019. Verfügbar unter <http://www.agenda21-treffpunkt.de/lokal/stadt/gelsenkirchen/index.htm>
- Ziegler, D. & Pettibone, L. (2015). Potenzial für lebenslanges Lernen. *Weiterbildung*, 26(2), 18–21. Zugriff am 09.10.2019.
- Zuber, U. (2014). Der Arbeitsplatz der Zukunft - Entwicklungspfad für eine lern- und wandlungsfähige Institution. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren* (1. Auflage, S. 171–201). Wiesbaden: Springer VS.
- Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen. (2018a). *Aspekte von Zukunftsbildung GE. 2/2018*. [unveröffentlicht].
- Zukunftsstadt Büro Gelsenkirchen. (2018, 9. Aprilb). *Maßnahmebeschreibung. StartUp! Ückendorf*. [unveröffentlicht] (Stadt Gelsenkirchen, Hrsg.). Gelsenkirchen.

Anhang

Leitfaden des (narrativen) Experteninterviews

Stand: 09.10.2019

bearbeitet von Marc Just

INTERVIEWLEITFADEN

FORSCHUNGSKONTEXT:

Das Interview findet im Rahmen von Exploration im Hinblick auf Kontextfaktoren statt, die die Prozessgenese und den Startzustand der dritten Forschungsphase mithilfe der Innensicht eines Experten thematisiert. Wie der Prozess der Lernenden Stadt bzw. Zukunftsstadt angestoßen wurde, ist Teil des Erkenntnisinteresses, um den Beginn der nun anlaufenden dritten Phase – die der Umsetzung festgelegter Bausteine bzw. Reallabore – beschreiben zu können.

1. VORSTELLUNG, EINFÜHRUNG

- LEITFADENERLÄUTERUNG, ZUSICHERUNG DER FREIWILLIGKEIT

2. HAUPTTEIL – ERHEBUNG DER HISTORIE UND GENESE

1. Fragestellungen, die vorallem die ersten beiden Phasen betreffen:
 - 1.1. Wie kam es zur **Bewerbung** zur Zukunftsstadt 2030? Warum **Lernende Stadt**? (Bildung und Partizipation als Strategien sozialräumlicher Entwicklung)
 - 1.2. Was ist die grundlegende **Vision**?
 - 1.3. Was ist **Zukunftsbildung** und was nicht? Wie und warum kam es zu dieser **begrifflichen Bestimmung**? (Warum **Lern-** und **Gestaltungskompetenzen**, **Lern-** und **Gestaltungsfreude**, **Lern-** und **Gestaltungsbedingungen**)
 - 1.4. Was sind die **Stärken** und **Schwächen** der Stadt Gelsenkirchen hinsichtlich **BNE** und **Partizipation**?
 - 1.5. Wie geht das **aGEnda21-Büro** grundsätzlich mit **gesellschaftlichen Dynamiken** und **Entwicklungen** um? (Dynamik vs. Starrheit)
 - 1.6. Welche **Chancen** und **Risiken** ergaben sich bisher in den **ersten beiden Projektphasen** der Zukunftsstadt?
 - 1.7. Was hat sich im Laufe der zweiten **zur dritten Phase hin verändert**? (Prioritäten, Themen, Herausgefallenes etc.)
 - 1.8. [Wie wurde grundsätzlich mit unterschiedlichen **Prozess-/Umsetzungsgeschwindigkeiten** umgegangen? (**Krisenmanagement**) **Implikationen** (Unterschiedlichkeiten, Stolpersteine, Motivationen, Hemmnisse) Inwieweit betrifft dies die angestrebte **Verzahnung / Verstetigung**?
2. Fragestellungen, die sich auf die dritte Phase beziehen:
 - 2.1. Welche **Überraschungen** könnten in der Umsetzungsphase auftreten?
 - 2.2. Wie wird **Innovation**, **Partizipation** und **Bildung über die Projektlaufzeit hinaus** gefördert? (Verstetigung)
 - 2.3. Wie können **städtische Organisationsstrukturen** und **Wissenschaft** mit der **Praxis vor Ort** besser **verzahnt** werden, wenn du hypothetisch angenommen, weiterhin in der Leitungsfunktion wärst? (Citizen Science und Bildungslandschaften)
 - 2.4. Was ist für den **Prozess der Umsetzung wichtig** und welche möglichen **Potentiale** entstehen für die **Zukunft**? (Chancen und Risiken)
 - 2.5. Inwieweit werden die **umzusetzenden Bausteine** das Gelsenkirchen des Jahres 2030 **verändern/bereichern**?

3. SCHLUSS – VERABSCHIEDUNG, DANKSAGUNG

BIOGRAFIE DES INTERVIEWPARTNERS IM SCHWERPUNKT

Interviewtermin am 10.10.2019 um 10:00 Uhr