

Pädagogiken der Verortung

Pedagogies of Belonging

With *Wasteland?* researchers are involved in the hunt for pedagogies of belonging^[1] in a four-year research process in affective relationships with landscapes, the elements (wind, water, earth), climate, municipal and local politics and traditions, global futures and local losses, with non-human actors, materials and technologies.^[2] Following various suggestions from partners in the co-operation, the search involved dealing with creative, affective and sometime pedagogically framed transformations in familiar regions. On the one hand, we examined the work done by cultural institutions and their respective relationship to the region – their belonging.^[3] On the other hand, we investigated the practices of actors from rural areas working with their cultural traditions and infrastructures. In doing this, we went more and more into the space and the landscape we explored, its particular mood^[4] and atmosphere and specific materiality. In this process, for example, we followed a (didactic) suggestion from one of our partners, Kenneth Anders and the Oderbruch Museum Altranft: “Humankind’s relationship to space – our development under the specific conditions of a place and a landscape – is becoming increasingly lost in our schools. An awareness about who I am and what this surrounding is doing to me can, however, be developed in a wonderful way in cultural education” (Anders 2019, 40, transl. B.A.).

We took an ethnographic approach, framed by neo-materialistic and theories of affect theory. In this process, we referred, for example to Sarah Pink’s concept of *sensory ethnography*^[5], and reflected the performative

1 The term ‘Pedagogies of Belonging’ was preferred here to the direct translation ‘Localisation Pedagogies’, as ‘localisation’ appeared to be too geographical or technological term. The term ‘belonging’, which is often used in postcolonial theory, seemed more appropriate.

● Affective Relationality
● Wind
● Sky and Clouds, p. 54

● Emplacement

● Atmosphere

● Senses, p. 258

●● Affektive Relationalität
● Wind

● Verortung

● Stimmung

●● Performative Materialität

Die *Wasteland*?-Forschenden sind auf der Suche nach *Pädagogiken der Verortung* im vierjährigen Forschungsprozess in affektive Beziehungen mit Landschaften, den Elementen (Wind, Wasser, Boden, Wetter), kommunalen und lokalen Politiken und Traditionen, globalen Zukünften und lokalen Verlusten, mit nicht-menschlichen Akteuren, Materialien und Technologien verwickelt worden.^[→ Index; → Glossar; → Himmel und Wolken, S.54] Gesucht wurde, dabei verschiedenen Anregungen unserer Kooperationspartner*innen folgend, nach dem kreativen, affektiven, manchmal auch pädagogisch gerahmten Umgang mit Transformationen in vertrauten Regionen. Zum einen wurde die Arbeit von Kulturinstitutionen und ihr jeweiliger Bezug zur Region – ihre Verortung^[→ Index] –, zum anderen die Praktiken von Akteur*innen aus dem ländlichen Raum im Umgang mit ihren kulturellen Traditionen, aktuellen Transformationen und Infrastrukturen befohrt. Wir setzten uns dabei immer mehr mit dem Raum und der Landschaft, in die wir uns begaben, ihrer besonderen Stimmung^[→ Index] und Atmosphäre und spezifischen Materialität auseinander. Dabei folgten wir z. B. einer (didaktischen) Anregung eines unserer Kooperationspartner, Kenneth Anders und des Oderbruch Museum Altranft: „Der Raumbezug des Menschen – unsere Entfaltung unter den konkreten Bedingungen eines Ortes und einer Landschaft – ist in unseren Schulen immer mehr verloren gegangen. Ein Bewusstsein darüber, wo ich bin und was diese Umgebung mit mir macht, kann allerdings in der kulturellen Bildung wunderbar entwickelt werden“ (Anders 2019, 40).

Wir gingen, gerahmt durch neomaterialistische und affekttheoretische Theorien, ethnographisch vor. Dabei bezogen wir uns etwa auf Sarah Pinks Konzept der *Sensory Ethnography*^[→ Sinne, S.258], und reflektierten die performative Materialität^[→ Index; → Glossar] der von uns in der jeweiligen Situation eingesetzten Medien ausgehend von deren affektivem Potenzial: Was zeigt ein Bild? Wann fühlen wir uns veranlasst, verpflichtet, herausgefordert, ein Bild

materiality^[→] of the media we use in the respective situation, based on its affective potential: What does an image show? When do we feel prompted, obliged, challenged to take a picture – and when not? When is a video a better option? What does the sound in the recording devices do with the noises we hear in the village? How does the village feel *here* anyway?

●● Performative Materiality

In the same way, we observed and heard how the different institutions and actors in these places reacted to the affective space surrounding them. How did they handle the current global challenges (the pandemic, climate and energy crisis, changes in the political atmosphere, the familiar landscape) and their local effects during our period of investigation? How did they react with their cultural programmes to these transformation processes? Which questions, discussion forums, spaces and methods did they offer, and when and what for? Who were these avenues and projects even open to? How, particularly in the villages, was the knowledge and experience of the older people used, or was it restricted to these people? How do we arrive at *situated knowledge*? With whom and how diversely did the cultural institutions work together on this project?

In this process, we observed very different affective pedagogics in the institutions and in the villages. For example, we particularly took into consideration artistic projects with children and young people, such as *Heim(at)arbeit* (Oderbruch), *talentCAMPus* (Wilhelmshaven) and *Holo Rampe* (Hohenlockstedt). The children and young people were asked: What do you like most

zu machen – und wann lieber nicht? Wann ist ein Video besser? Was macht der Ton in den Aufnahmegeräten mit den Geräuschen, die man vor Ort hört? Wie fühlt sich der Ort *hier* überhaupt an?

Genauso schauten und hörten wir, wie die unterschiedlichen Institutionen und Akteur*innen an diesen Orten auf den Affektraum reagierten, der sie umgab. Wie gingen sie mit aktuellen globalen Herausforderungen (der Pandemie, Klima- und Energiekrise, Veränderungen der politischen Atmosphäre, Transformationen der vertrauten Landschaft) und deren lokalen Auswirkungen während unseres Untersuchungszeitraums um? Wie reagierten sie mit ihren kulturellen Angeboten auf diese Transformationsprozesse? Wie boten sie welche Fragen, Diskussionsforen, Räume, Methoden wann und weshalb an? Wem standen diese Zugänge und Projekte überhaupt offen? Wie wurde, insbesondere in den Dörfern, auf das Wissen und die Erfahrung der Älteren als Formen lokalen Wissens zurückgegriffen und ist es auf diese beschränkt? Wie kommt man hier zum *situated knowledge*? Mit wem arbeiteten die Kulturinstitutionen dabei wie divers zusammen?

Wir beobachteten dabei sehr unterschiedliche affektive Pädagogiken in den Institutionen und in den Dörfern. Beispielsweise nahmen wir besonders künstlerische Projekte mit Kindern und Jugendlichen, wie *Heim(at)arbeit* (Oderbruch), *talentCAMPus* (Wilhelmshaven), *Holo Rampe* (Hohenlockstedt), in den Blick. Die Kinder und Jugendlichen wurden gefragt: Was mögt ihr besonders an diesem Ort? Was erhofft ihr euch? Womit habt ihr zu kämpfen? Und: Wie wollt ihr das ausdrücken, darstellen, performen? Wir konnten auch beobachten, dass die Kinder und Jugendlichen die Älteren zurückfragten: Was mögt ihr besonders an diesem Ort? Was bedrückt, verfolgt euch hier?

Wir wurden dabei unterstützt von unseren Partner*innen aus den verschiedenen Forschungsfeldern, von Künstler*innen und internationalen Kol-

about this place? What do you hope for? What are you struggling with? And: How do you want to express, represent, perform this? We also noticed that the children and young people returned the question to the older people: What do you like most about this place? What is depressing or haunts you here?

During this process, we were supported by our partners in various fields of research, by artists and international colleagues in our Method Labs, who were also working in various disciplines in the area of *Pedagogies of Belonging* including cultural geographers, curators, cultural and educational scientists. Our British colleagues supported us with their affect theoretical and educational research experience in reading local practices and spotting their *ghosts* (see Ivinson/Renold 2013a, 2013b, 2016, 2021). There were hints and corrections to our readings in feedback meetings with our theory partners. We tested our observational and writing skills in workshops on Nature Writing, and in our work with artists, we discovered the differences between scientific and artistic research. From all of this, we not only learned how necessary it is to have a *Pedagogy of Belonging*, but also that it already exists. It just needs to become more visible as such in the public sphere and in education studies and political debates. In addition, we learned from our cooperation partners' concepts, from landscape education in Altranft and from pedagogical theatre and artistic approaches that generated local references and situated knowledge.

leg*innen in unseren *Method Labs*, die in unterschiedlichen Disziplinen ebenfalls zu *Pädagogiken der Verortung* arbeiteten: Kulturgeograph*innen, Kurator*innen, Kultur- und Erziehungswissenschaftler*innen. Unsere britischen Kolleginnen unterstützten uns mit ihrer affekttheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungserfahrung dabei, örtliche Praktiken zu lesen und ihre *Geister* auszumachen (vgl. Ivins/Renold 2013a, 2013b, 2016, 2021). In Feedbacktreffen mit den Theoriepartner*innen gab es Hinweise und Korrekturen unserer Lesarten, in Workshops zum *Nature Writing* testeten wir unsere Beobachtungs- und Schreibkünste, und bei der Arbeit mit Künstler*innen erlebten wir die Unterschiede zwischen wissenschaftlicher und künstlerischer Forschung. Aus all dem erfuhren wir nicht nur die Notwendigkeit einer *Pädagogik der Verortung*, sondern zugleich, dass es sie schon gibt. Sie muss nur als solche noch breiter im öffentlichen Raum und in erziehungswissenschaftlichen und politischen Debatten sichtbar werden. Wir lernten dabei u. a. aus Konzepten unserer Kooperationspartner*innen, der landschaftlichen Bildung in Altranft oder von theaterpädagogischen und künstlerischen Ansätzen, die Ortsbezüge und situiertes Wissen erzeugten.

Eine *Pädagogik der Verortung* könnte dann z. B. umrissen werden als: zu wissen, wo man lebt, was dort traditionell gegessen, produziert und angebaut wird, welche Tiere und Pflanzen es gibt – das lernte man früher in der Grundschule in Heimatkunde, einem Fach, das in den 1970er Jahren abgeschafft wurde (vgl. Schwartz 1977; Hasse 1987). Kenneth Anders ist zustimmen, wenn er moniert, dass die stattdessen im weiterführenden Schulsystem etablierten Fächer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und *Umweltbildung* dies nicht ersetzen, da sie das Nachhaltigkeitsproblem eher als ein globales thematisieren und den konkreten Ort meist vernachlässigen (vgl. Anders 2019). In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft kritisiert man das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung hingegen als „Zuviel des

A Pedagogy of Belonging could then be described as: knowing where you live, what is traditionally eaten, produced and grown there, what animals and plants there are – this was something you used to learn in *Heimatkunde*, local history and geography, at primary school, a subject that was abolished in the 1970s (see Schwartz 1977; Hasse 1987). We can agree with Kenneth Anders's complaint that the alternative subjects of *Sustainable and Environmental Education* established in the secondary school system do not replace *Heimatkunde* because they address the issue of sustainability more as a global problem and usually neglect specific locations (see Anders 2019). On the other hand, in General Education Studies, the concept of education for sustainable development is criticised as “too much of a good thing” as “at the same time, the expression and catalyst of pedagogical hubris, a (self-) overestimation of the possibilities of pedagogical influence on others and the future on a socio-historical scale” (Hamburger 2023, 154). In 2006, Jürgen Hasse summarised from a discourse theory perspective that education's ‘meaningless politically rhetorical phrase’ for sustainability had “watered environmental education down into an educational policy consensus machine” (Hasse 2006, 29). Bob Jickling and Stephen Sterling, environmental and sustainability education scholars, understand “post-sustainability and environmental education” to be the need for “a rethink of the purpose, culture, content, and direction of education.... Perhaps it is time to get off the signifier bandwagon and do some fundamental rethinking of education and its purposes to a rapidly changing global context” (Jickling/Sterling 2017, 5–6; transl. B.A.).

Guten“, als „zugleich Ausdruck und Katalysator einer pädagogischen Hybris, einer (Selbst-)Überschätzung der Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme auf Andere und Künftiges in einem gesellschaftlich-geschichtlichen Maßstab“ (Hamburger 2023, 154). So resümiert Jürgen Hasse 2006 aus diskurstheoretischer Perspektive, dass die „politisch-rhetorische Leerformel“ der Bildung für Nachhaltigkeit die Umweltbildung „zu einer bildungspolitischen Konsensmaschine weichgespült“ habe (Hasse 2006, 29). Die Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildungswissenschaftler Bob Jickling und Stephen Sterling verstehen unter „Post-Nachhaltigkeit und Umweltbildung“ das Bedürfnis für „ein Überdenken von Zweck, Kultur, Inhalt und Ausrichtung der Bildung. [...] Vielleicht ist es an der Zeit, den Signifikanten-Blasmusikwagen zu verlassen und die Bildung und ihre Ziele in einem sich rasch verändernden globalen Kontext grundlegend zu überdenken“ (Jickling/Sterling 2017, 5–6, übers. B.A.).

Während die Bildung für Nachhaltigkeit somit in der Krise scheint und mit den eigenen Ansprüchen hadert, übernehmen mittlerweile Jagdvereine vor Ort, eher zufällig, die früher durch den Heimatkundeunterricht abgedeckte, konkrete Wissensvermittlung über lokale Flora und Fauna. ^[→ Im Wald, S. 32] Dabei ist es tatsächlich unabdingbar, ebenso lokal wie auch global bzw. planetar zu denken. Es ist wichtig, zu wissen, wozu das örtliche Klima die Menschen zwingt und wie Lokales – ganz konkret und materiell sichtbar – mit Planetarem verschränkt ist. Es ist entscheidend, welche Bodenqualitäten es gibt, wie stark der Wind vor Ort weht, ob er den Boden ^[→ Index] erodieren lässt, ob man in einer eher trockenen oder feuchten Region lebt und was das mit einem macht. Ob tatsächlich schon klimawandelbedingte ^[→ Index] Veränderungen sichtbar werden: Mehr Hitze im Sommer, mehr Regen im Winter? Was sagen die Älteren vor Ort dazu? Wie reagiert die Politik darauf? Was sagt die Kultur? Welche Traditionen gibt es vor Ort? Welche werden hochgehalten, welche warum verdammt? Wie reagiert man vor Ort auf soziale Transfor-

- Boden
- Klimawandel

Whereas sustainability education seems to be in crisis and is struggling with its own demands, rather by chance, local hunting clubs are now taking over, purely by chance, conveying the specific knowledge about local flora and fauna that used to be taught in *Heimatkunde*, the lessons on local history and geography.^[2] In fact, it is actually essential to think locally as well as globally and planetary. It is important to know how the local climate obliges people to behave, and how local matters – very specific and materially visible matters – are intertwined with the wider issues facing the planet. It is crucial to know about the soil quality, how strongly the wind blows locally, whether it erodes the soil^[3], whether you live in a dry or damp region and what effect that has on you. Are climate change-related conditions actually already visible^[3]: Is it hotter in summer, is there more rain in winter? What do the senior citizens in the village have to say about it? How are politicians reacting to it? What does culture have to say? What traditions are there locally? Which are upheld, and which are discarded, and why? How do people react locally to social transformations and identity politics and to changes to energy landscapes?^[2] Local, regional, federal level, European, cross-border, global ones? This makes a localized, sensual, physical, aesthetic knowledge of *belonging* desirable that is at the same time building democracy by creating accessible and specific programmes for all that encourage and invite everyone to participate. The interweaving of producing cultural and scientific knowledge and knowledge transfer appears to be particularly productive for *Pedagogies of Belonging*

● In the Forest, p. 32

- Soil
- Climate Change

2 Since Germany's decision to phase out nuclear energy and its associated expansion of renewable energies, a new perspective in landscape research has opened up (see Gailing, Leibenath 2013).

1 Seit Deutschlands beschlossenen Ausstieg aus der Atomenergie und dem damit verbundenen Ausbau erneuerbarer Energien hat sich eine neue Perspektive der Landschaftsforschung entwickelt (vgl. dazu Gailing, Leibenath 2013)

mationen und Identitätspolitiken und Transformationen zu Energieland-schaften?^[1] Lokal, regional, auf Bundesebene, europäisch, grenzübergreifend, global? Ein *verortetes*, sinnliches, körperliches, ästhetisches Wissen, das gleichzeitig demokratiebildend ist, indem es für alle zugängliche und konkrete Angebote schafft, die auffordern und einladen, mitzumachen. Dabei erscheint die Verschränkung von kultur- und naturwissenschaftlicher Wissensproduktion und Wissensvermittlung für *Pädagogiken der Verortungen* besonders produktiv, denn diese wirkt sinnlich-ästhetisch-körperlich – nachhaltig. Das zeigt sowohl die Kunsthalle Wilhelmshaven, die seit 2021 immer wieder Ausstellungen in Kooperation mit der Landesbühne Niedersachsen Nord & Julabü und lokalen Naturkunde-Institutionen zu den Elementen und zu lokalen Themen veranstaltet – 2021 *By the Sea*, 2023 *Gezwitscher – Kunst aus der Vogelperspektive*, 2023 *Oh Clouds, Oh Storms, Oh Winds – Kunst im Sturm*, 2024 *Fossile Energie/Fragile Zukunft* –, wie auch das Oderbruch Museum Altranft in seinen Jahresthemen-Ausstellungen, an denen die Community beteiligt wird, oder das Lokalprogramm des M.1.

Es geht bei den angedachten *Pädagogiken der Verortung* um ein lokales, situierendes Wissen, das alle brauchen, ob durchreisend, zugezogen, vor Ort geboren oder geflüchtet. *Pädagogiken der Verortung* suchen Beziehungen, zu Orten, Menschen, Tieren und Dingen, sind Verbindungen knüpfende, Traditionen und ihren Geistern nachspürende, affektive Pädagogiken, die gleichzeitig körperlich-sensorisch verortend und global agieren.^[→ Index; → Glossar] „Handle an Deinem Ort, denke mit der Welt“, fordert der Dichter und postkoloniale Theoretiker Édouard Glissant in seiner ‚Philosophie der Weltbeziehung‘ (Glissant 2021, 39). Denn „[d]ie Welt leben heißt: zuallererst deinen Ort prüfen, seine Schwächen, seine Energien, seine Eingebungen, seine Kraft zur Veränderung oder zum Bleiben. Das Politische. Den Ort leben bedeutet das Gleiche wie die Welt sagen“ (ebd., 75).

● ● Affektive Pädagogik

because it has a sustainability that is sensual, aesthetic and physical. This is on show both at the Kunsthalle/ Art Gallery Wilhelmshaven, which, since 2021, has been organising exhibitions in cooperation with the Landesbühne & Julabü and local natural history institutions on the elements and local themes – in 2021 *By the Sea*, in 2023 *Gezwitscher – Kunst aus der Vogelperspektive/ Chirping /Twittering – Art from a Birds-eye View*, in 2023 *Oh Clouds, Oh Storms, Oh Winds – Kunst im Sturm/Art in Storm*, in 2024 *Fossile Energie/ Fragile Zukunft – Fossil Energy – Fragile Future* and also the Oderbruch Museum Altranft in its annual themed exhibitions, in which the community is involved, and the M.1's local programme.

The proposed *Pedagogies of Belonging* deal with a local, situated knowledge that everyone needs, whether they are travelling through, moving here, born locally or have left. *Pedagogies of Belonging* seek relationships to places, people, animals and things, they are affective pedagogies that forge connections, trace traditions and their spirits, and at the same time behave physically and sensorially in a localised and global manner.^[→] In his “Poetics of Relation”, the poet and post-colonial theoretician, Édouard Glissant requires us to “work in your town, place, locally, think with the world”, (Glissant 2021, 39). For “to live in the world means, first of all to examine your place, its weaknesses, its energies, its inspirations, its power to make changes or to remain as it is. The Political. To live in the place/village means to say the same as the world” (ibid., 75).

● ● Affective Pedagogy

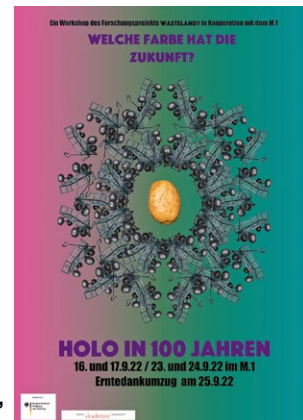


Dazu abschließend einen kurzen Einblick in eines der drei im Forschungsprojekt entstandenen partizipativen und künstlerischen Formate, hier in Hohenlockstedt.

Welche Farbe hat die Zukunft? Wie könnte Hohenlockstedt in 100 Jahren aussehen? Kann in Zukunft eigentlich alles ganz anders sein? Angeregt von diesen und weiteren Fragen veranstalteten Fiona Schrading und die Künst-

Finally, a brief look at one of the three participatory and artistic formats created in the research project here in Hohenlockstedt.

What colour is the future? What might Hohenlockstedt look like in 100 years? Could everything be completely different in the future? Inspired by these and other questions, Fiona Schrading and the artist and art mediator Insa Schülting, in co-operation with the M.1 Arthur Boskamp Foundation and the Hohenlockstedt youth centre organised a workshop for and with children and young people entitled ‘What Colour Is the Future? Holo in 100 Years’. The aim of the workshop was to build a cart for the harvest festival procession marking the Hohenlockstedter potato days, where various ideas for “Future Holo” can be thought out, invented and experimented with. The traditional harvest festival procession at which decorated carts, village associations, tradesmen, clubs, the voluntary fire brigade and many more travel through Hohenlockstedt, is the climax of the annual Hohenlockstedt potato days. As a result, the project is both a format of cultural education linked to the foundation’s already established art and mediation practice, and also a joint artistic intervention based on the traditions of the village.



166 Plakat zum Workshop „Welche Farbe hat die Zukunft?“ / Poster for the Workshop “What Colour Is the Future?” [Design: Insa Schülting]

lerin und Kunstvermittlerin Insa Schülting in Kooperation mit der M.1 Arthur Boskamp-Stiftung und dem Jugendzentrum Hohenlockstedt einen Workshop für und mit Kindern und Jugendlichen in Hohenlockstedt mit dem Titel „Welche Farbe hat die Zukunft? Holo in 100 Jahren“. Ziel des Workshops war es, gemeinsam einen Wagen für den Erntedankumzug der Hohenlockstedter Pellkartoffeltage zu bauen, auf dem unterschiedliche Ideen für ein „Zukunfts-Holo“ erdacht, erfunden und experimentiert werden können. Der traditionelle Erntedankumzug, bei dem die Dorfschaften, Gewerbetreibende, Vereine, die Freiwillige Feuerwehr u. v. m. mit eigenhändig geschmückten Wagen durch Hohenlockstedt fahren, ist Höhepunkt der jährlichen Hohenlockstedter Pellkartoffeltage. So bildete das Projekt einerseits ein Format kultureller Bildung, das an die bereits etablierte Kunst- und Vermittlungspraxis der Stiftung anschloss, andererseits auch eine gemeinsame künstlerische Intervention in die Traditionen des Orts.



