

I.L.A. Kollektiv



AUF KOSTEN ANDERER?

Wie die imperiale Lebensweise ein
gutes Leben für alle verhindert

Mit einem
Vorwort von
Ulrich Brand,
Barbara Muraca
und **Markus**
Wissen

... denn sie wissen nicht, was sie tun? Wissen und Bildung der imperialen Lebensweise

Moderne, westliche Bildung und ›Weißes‹ Wissen spielen eine problematische Rolle bei der Ausweitung und Aufrechterhaltung der imperialen Lebensweise. Zudem lassen sich verschiedene Formen von Ausbeutung im Bereich der Wissensproduktion feststellen. Gleichzeitig kann Bildung einen wichtigen Beitrag dazu leisten, diese Probleme zu überwinden.

Bildung hat einen ausgesprochen guten Ruf. Seit der Aufklärung wird sie mit Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung verbunden, sie gilt als Ideal des mündigen, weltoffenen Menschen. Bildung kann kritisch und emanzipatorisch sein und völlig neue Handlungsspielräume und Vorstellungswelten eröffnen. Für manche ist sie die Lösung schlechthin, egal für welches Problem. Mit großem Elan werden Maßnahmen für mehr und bessere Bildung diskutiert – von der Kommunalpolitik bis zu den Vereinten Nationen. Und sie verfügt über großen Einfluss: Unsere Weltsicht und Denkweise sind geprägt von dem Wissen, das wir in der Schule und manche an der Universität erhalten. Hier werden Grundlagen fürs ganze Leben gelegt. Deshalb ist die Analyse dessen, *was* wir lernen und *wie* wir lernen entscheidend, um unsere Lebensweise zu begreifen und zu erklären.

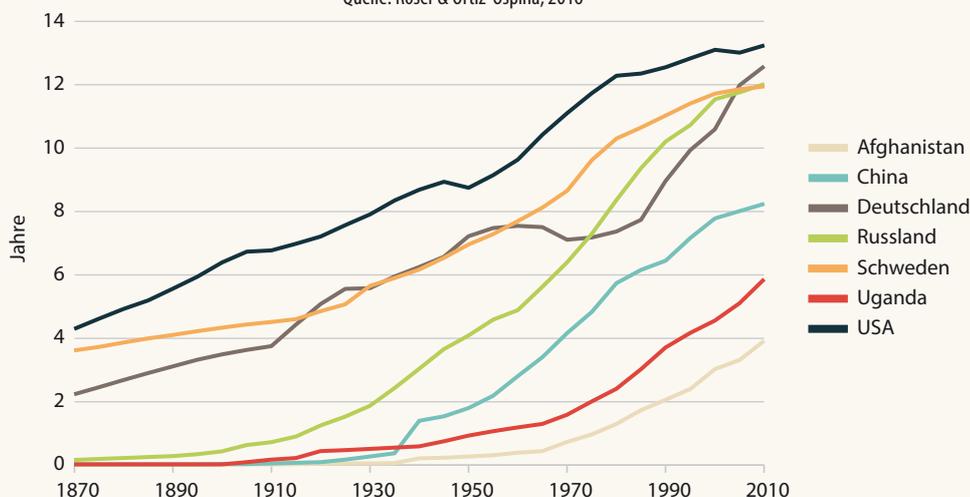
So ist Bildung fester Bestandteil unserer Gesellschaft. Immer mehr Menschen verbringen immer längere Phasen ihres Lebens in Bildungseinrichtungen und der weltweite Trend geht zu einem weiteren Ausbau des forma-

len Bildungswesens (siehe Abb. 6.1 und 6.2).¹ Gerade die Entscheidungsträger*innen in Politik und Wirtschaft haben in aller Regel hohe akademische Abschlüsse erworben. Dennoch bestehen soziale Ungerechtigkeiten in vielfältigen Formen fort, während die ökologischen Krisen sich verschärfen und allgemeine Ratlosigkeit darüber herrscht. Angesichts dieser Gleichzeitigkeit stellt sich die Frage: Hält Bildung was sie verspricht? Warum haben wir diese Probleme, wenn wir so gut gebildet sind und moderne Gesellschaften sich sogar als ›Wissensgesellschaften‹ bezeichnen? Was ist demgegenüber dran an Analysen, die feststellen, dass westliche Gesellschaften über eine besondere »Macht zur Unwissenheit«² verfügen, die es uns ermöglicht, globale Ausbeutungszusammenhänge einfach ignorieren zu können?³ Haben wir unsere Probleme, *obwohl* wir alle so gebildet sind – oder gerade *weil* wir es sind? Und warum ist und bleibt Bildung trotzdem wichtig?

Diesem Spannungsfeld wollen wir uns widmen und untersuchen, wie Bildung und Wissen mit unserer Lebensweise zusammenhängen. Zunächst richten wir den Blick auf ihre beiden wichtigsten Institutionen: Schule und Universität. Denn deren Abschlüsse sind es, an denen der Bildungsstand in der Regel festgemacht wird.¹ Somit ist klar: Wir sprechen von *formeller, historisch-europäischer* (›westlicher‹) Bildung und dem *dadurch vermittelten ›Weißen‹ Wissen* (siehe GLOSSAR), und damit gerade *nicht* von all dem, was alles über unsere Welt gewusst oder erfahren werden kann, oder zu allen Zeiten an allen Orten von älteren Generationen an Jüngere weitergegeben wurde.

Abb. 6.1: Durchschnittliche Schuljahre, 1870-2010

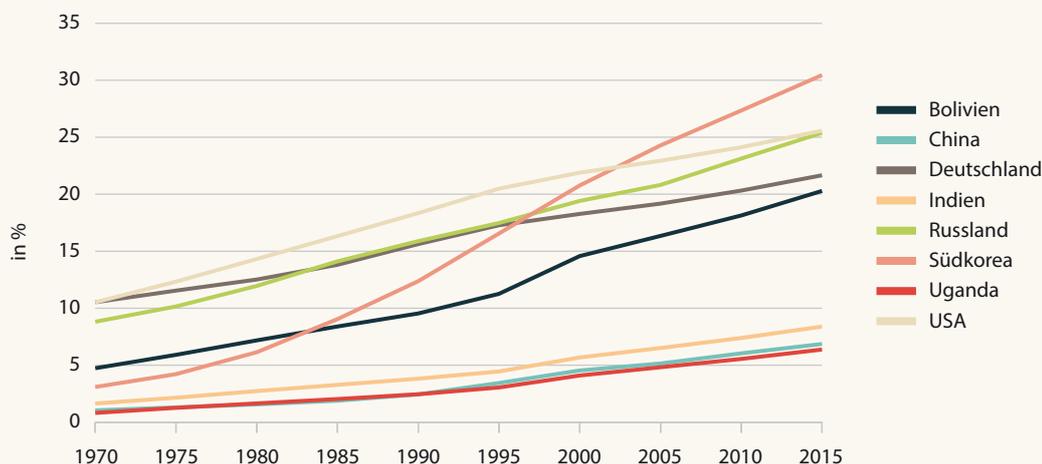
Quelle: Roser & Ortiz-Ospina, 2016



ⁱ So gilt allgemein als gebildet, wer eine formelle Schullaufbahn nach europäischem Vorbild durchlaufen und idealerweise einen Universitätsabschluss hat. Als ungebildet hingegen gilt, wer dies nicht hat, egal wie viel er oder sie wissen. Nur so ist zu erklären, dass Menschen in anderen Erdteilen überhaupt ein Mangel an Bildung unterstellt werden kann und Bildungs- und Entwicklungsprogramme sich so stark darauf konzentrieren, diesen ›Mangel‹ zu beseitigen.

Abb 6.2: Anteil der über 15-jährigen mit Hochschulabschluss in Prozent, 1970-2015

Quelle: Roser & Nagdy, 2016



Sowohl in der Schulbildung wie auch in der Wissenschaft erkennen wir Momente der globalen Ausbreitung und Festigung spezifisch westlicher gesellschaftlicher Verhältnisse. Zunächst fragen wir deshalb, inwiefern *Bildung als Ausbildung zur imperialen Lebensweise* sowohl in Schule als auch Wissenschaft zu verstehen ist. Dann wagen wir einen Blick hinter die Kulissen. Denn das in Bildungsinstitutionen vermittelte Wissen ist weder naturgegeben noch neutral – es wird von Menschen ermittelt und schon dieser Prozess vollzieht sich in Strukturen der Ungleichheit. So fragen wir als zweites, inwiefern *Wissensproduktion Ausbeutung* bedeuten kann. Wir kommen dabei in unserer Untersuchung regelmäßig auf historische Entwicklungen zurück, um das Verständnis dessen zu vertiefen, wie historisch geworden ist, was uns heute oft so selbstverständlich erscheint. Und nicht zu vergessen: Es geht auch anders. In Bildung steckt großes Veränderungspotential, das wir abschließend am Beispiel verschiedener Initiativen und Ansätze beleuchten.

Bildung als Ausbildung zur imperialen Lebensweise: Die Schule als Lehranstalt der imperialen Lebensweise?

Die Schule ist eine Institution, die alle Lebensläufe prägt – in Deutschland und Europa, zunehmend auch weltweit. Wir alle verbinden Erinnerungen mit ihren typischen Räumen, Tafeln, Tisch- und Stuhlreihen. Wo es sie gibt, ist die Schule die zentrale *Sozialisationsinstanz* (siehe GLOSSAR) neben der Familie. Ihre Prüfungen stellen die Kompetenzen eines jeden jungen Menschen fest, und ihre Zeugnisse haben weitreichende Konsequenzen für die Zukunft der Bewerteten. Wie aber fördert die Institution Schule die Ausweitung und Festigung der imperialen Lebensweise?

Schule macht Schule – weltweit

Nicht nur politische und wirtschaftliche Strukturen verändern sich im Laufe der Zeit: Auch, was als Wissen und Wahrheit gilt, und wer das wie vermittelt, ist nicht naturgegeben, sondern historisch gewachsen. Ein Blick in die Geschichte zeigt: Wissen und seine Vermittlung sind

vielfältig verknüpft mit Macht und Herrschaft. So sollte Schule stets auch Gesellschaften disziplinieren und sie war ein wichtiges Instrument der Nationalstaatsbildung, der Industrialisierung und des Imperialismus. Die Ausbreitung der Schule, die »Verschulung der Gesellschaft war ein europäisch-nordamerikanisches Programm des frühen 19. Jahrhunderts, das mit der Zeit weltweit zum Ziel staatlicher Politik erhoben wurde.«⁴ Parallel zur Ausweitung der Beschulung in Europa exportierten europäische Kolonialherren, Missionare und Beamte so auch schon im 19. Jahrhundert ihre Form der Schule in die besetzten Gebiete.⁵ Dort sollten Schulen die kolonialisierten Gesellschaften nach europäischem Vorbild radikal verändern, indem sie den jungen Generationen eine ganz andere Form des Wissens und damit des Weltverständnisses vermittelten. Einrichtungen wie die kanadischen »Residential Schools« (deren letzte erst 1996 geschlossen wurde) sollten Kinder darüber hinaus vorsätzlich aus ihrer traditionellen Lebenswelt entfernen.⁶

» Wir müssen gegenwärtig unser Bestes tun, eine Klasse von Vermittlern zwischen uns und den Millionen, die wir regieren, zu formen – eine Klasse, indisch nach Blut und Farbe, aber englisch in Geschmack, Meinungen, Moral und Intellekt.«

(Baron Macaulay, 1835)

Heute haben sich einige Vorzeichen verändert, nicht aber die Grundtendenz, wie Schule in Gesellschaften wirkt. Die Lebensweise der europäischen oder nordamerikanischen Mittelschicht, wie sie in unzählbaren Serien und Filmen über die Bildschirme der Welt flimmert, hat heute etwas Attraktives. Aus dieser »entwickelten« Lebensweise lässt sich Schulbildung nicht wegdenken. Und die offizielle Entwicklungspolitik orientiert sich nach wie vor an westlichen Werten und Praktiken.¹ Entsprechend bauen Organisationen von Bundeswehr bis UNICEF weltweit Schulen.

So gleichen sich Lebensläufe weltweit dem westlichen Modell an, beginnen mit einer Schullaufbahn und haben

ii Dass Organisationen und Strukturen der »Entwicklungshilfe« und »-zusammenarbeit« in der Regel nach den Werten und Vorstellungen Weißer Westler*innen gestaltet sind, stellen zum Beispiel Publikationen des *Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlags* und *global e.V.* anschaulich dar.

zum Ziel, auf abstrakte Erwerbsarbeit in Arbeitsmärkten vorzubereiten. Auch wenn uns das heute normal erscheint, waren solche Lebensentwürfe selbst in Europa vor 200 Jahren noch ein Novum. Dies gilt erst recht für andere Weltregionen. Denn auch dort, wo Kinder früher in ganz anderen Strukturen lebten und ganz anderes Wissen vermittelt bekamen, gehen sie heute stattdessen oft zur Schule – teils begeistert und freiwillig, teils gezwungenermaßen aufgrund der Schulpflicht. Historisch ist letzteres zum Beispiel den Kindern der indigenen Bevölkerung von Great Turtle Island (heute Nordamerika) widerfahren; heute weitet unter anderem das Programm ›Education for All‹ der Vereinten Nationen die Schulpflicht aus, etwa in Indien oder Nigeria. In der Schule lernen sie vieles, allerdings meist nicht das, was ihnen für die traditionelle Lebensweise ihrer Familien und Gemeinschaften hilfreich wäre. Während sich ihnen (so die Idealvorstellung) Türen auf dem Arbeitsmarkt öffnen, bleiben ihnen auf diese Weise andere Lebenswege versperrt. Die per Schulabschluss qualifizierten Arbeitskräfte versorgen sich stattdessen später über Erwerbsarbeit und den Kauf von Waren: Sie werden Konsument*innen. Falls es nicht genug Arbeitsplätze gibt, rutschen sie in Armut ab.⁷ Wenn sie aber Privilegien und gute Abschlüsse haben, steigen einige von ihnen sogar in die globale Mittel- und Oberschicht auf, die auch in den Gesellschaften des Südens beginnt, eine imperiale Lebensweise umzusetzen.⁸

Indem sich unsere ›entwickelte‹ Gesellschaft mit ihren Schulen in alle Winkel der Welt ausbreitet, verspricht sie immer mehr Menschen eine professionelle Karriere, eine gewisse soziale Mobilität und die Teilhabe an der globalen Warenproduktion. Wenn vom Menschenrecht auf Bildung die Rede ist, geraten aber zwei Problemfelder aus dem Blick: Einerseits die mangelnde sozial-ökologische Nachhaltigkeit der Lebensweise, die so exportiert wird. Andererseits das Zurückdrängen funktionierender traditioneller Lebensweisen, die auch durch die Schulpflicht bald restlos der Vergangenheit angehören könnten. Die Schule breitet sich also weltweit aus und hängt mit einer bestimmten Gesellschaftsordnung zusammen, deren Teil die imperiale Lebensweise ist. Wie aber stärkt die Schule dort, wo sie etabliert ist, den Status quo?

Was wird wie vermittelt – und mit welchem Effekt?

» Schon längere Zeit hat Mich der Gedanke beschäftigt, die Schule nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben.«

(Wilhelm II, deutscher Kaiser,
1. Mai 1889)

Die Schule war von Anfang an ein Steuerungsinstrument, das gesellschaftliche Verhältnisse mitformt und festigt. Das schafft Stabilität, reproduziert aber auch Probleme der älteren Generation in jeder neuen und erschwert grundlegende Veränderungen.⁹ So lernen junge Menschen heute kaum etwas darüber, was ihre Lebensweise damit zu tun hat, dass viele globale soziale und ökologische Probleme überhaupt existieren und wie das mit der zunehmenden Gefährdung ihrer unmittelbaren Lebensgrundlagen zusammenhängt. Und in den ehemaligen Kolonien wirkt auch die (zumindest formell) überwundene imperiale Herrschaft noch nach: Das Wissen und die Schulstrukturen dieser Länder orientieren sich nach wie vor am Globalen Norden.¹⁰

Mit dem offiziellen Lernstoff verwoben laufen in der Schule darüber hinaus Prozesse der Sozialisation ab: Die Schüler*innen sind nicht nur mit dem Was, sondern auch mit dem Wie der Vermittlung konfrontiert. Beispielsweise soll ein Kind die korrekte Lösung einer Hausaufgabe vortragen. Seine Mitschüler*innen hören zu und melden sich, wenn sie einen Fehler entdecken. Anhand dieses Vorgangs lernen sie viel darüber, wie das Miteinander in unserer Gesellschaft funktioniert, wer wie viel Macht hat und welches Verhalten belohnt wird. Sie lernen, dass es die Lehrkraft ist, die ansagt, was sie zu wissen haben. Sie lernen, dass es nicht richtig ist, ihrer Freundin eine Lösung vorzusagen, und dass sie gelobt werden, wenn sie einander korrigieren können. Sie lernen, dass alle eine Eins anstreben sollten – aber dass ganz wenige eine bekommen. Auf der Basis dieses Wissens gestalten Schüler*innen ihre Bilder von

Abb. 6.3: Wiedererkennbar trotz aller Unterschiede: Die typische Architektur des Klassenzimmers



sich, der Welt und ihren Beziehungen: leistungsorientiert, wettbewerbsförmig und hierarchisch.¹¹ Viele Formen von Gruppenarbeit regen zwar zu mehr Kooperation an. Doch auch diese münden in der Regel in individuelle Benotung, mit dem entsprechenden Anreiz, sich in Konkurrenz zu den Mitschüler*innen zu begreifen.

Diese Art impliziten Schulstoffs wird, zumindest seit Ende der direkten kolonialistischen Herrschaft, von keiner Institution gezielt geplant. Ebenso wenig aber ist sie zufällig. In kleinen Details bilden sich große Tendenzen ab: Die Lehrinhalte und -formen hängen eng mit Machtverhältnissen und Wirtschaftsstrukturen in unserer Gesellschaft zusammen, stützen sie und erhalten sie, ohne sie zu benennen. Der implizite Lernstoff schleicht sich über die Methoden und Strukturen der Schule ein, oft unsichtbar und unabhängig von den Absichten der Lehrkraft. Deshalb sprechen Erziehungswissenschaftler*innen auch vom »heimlichen Lehrplan«.¹²

» Im Herzen aller Disziplinarsysteme arbeitet ein kleiner Strafmechanismus.«

(Foucault, 1977, S. 230)

Ein wesentlicher Bestandteil des heimlichen Lehrplans ist die Disziplinierung der Schüler*innen. Der Philosoph Michel Foucault hat diesen Vorgang untersucht.¹³ Viele seiner Elemente sind im typischen Szenario einer Klassenarbeit zu beobachten:¹⁴ Jede*r Schüler*in sitzt an einem Einzeltisch. Die vorgegebene Zeit bestmöglich nutzend, arbeiten alle konzentriert Aufgaben ab, stets unter dem kontrollierenden Blick der Lehrkraft. Je nach Leistung bewertet die Lehrkraft die Schüler*innen später mit einer Note, die zwei Funktionen erfüllt. Erstens soll die Note durch Belohnung oder Bestrafung motivieren: Der Angst vor negativer Bewertung stellt sie die Hoffnung auf Besserung durch Anstrengung zur Seite. Das sorgt für ein Mindestmaß an Akzeptanz der Institution, die sich mit dem Glanz der Aufstiegschancen schmückt. Zweitens zeigt die Note an, wo die oder der Einzelne im Verhältnis zur Klasse und zur vorgegebenen Norm steht. Dadurch entsteht ein individuelles Selbstverständnis, eingebettet in eine Hierarchie: Des einen Vorteil ist der anderen Nachteil. Die Einzelnen lernen, um später eine gute Position im Erwerbsleben zu erlangen. Die so erworbenen Kompetenzen und Zeugnisse lassen sich nicht gut mit anderen teilen: Schulische Bildung lässt das Individuum seine Fähigkeiten entfalten, aber sie vereinzelt es auch.¹⁵

»Erziehung zur Arbeit« – Schule schafft Arbeitskräfte

Gerade in der Geschichte der Schule ging es darum, die Zöglinge zu gefügigen Subjekten für Staat und Industrie zu machen. Das moderne Verständnis von abstrakter Arbeit und abstrakter Zeit, das für die zeitoptimierte industrielle Produktion wesentlich war und ist, war damals alles andere als normal oder weit verbreitet. So halfen Schulen und Arbeitshäuser, das Volk zu Erwerbsfleiß, Zeitdisziplin, Ordnung und frühem Aufstehen zu erziehen und diese »Tugenden« nach und nach als »normal« zu etablieren.¹⁶ Auch im kolonialen Kontext galt das Motto der »Erziehung zur Arbeit«: Auch dort kombinierten die Kolonialherren den Schulunterricht nicht selten mit Zwangsarbeit.¹⁷

Das heute vorherrschende Schulsystem dient vielen Zwecken. Manch eine*r mag sich selbst darin gefunden oder den eigenen Horizont erweitert haben. Sicher ist:

Bildung lohnt sich wirtschaftlich.¹⁸ Grundlegende Qualifikationen wie die Alphabetisierung, das Rechnen, der Gehorsam gegenüber abstrakten Zeitvorgaben oder kommunikative Fähigkeiten in die betriebliche Ausbildung zu integrieren, wäre für die Unternehmen ein kaum vorstellbarer Mehraufwand. Sie sind also darauf angewiesen, dass der Staat die Grundlagenvermittlung organisiert.¹⁹ Entsprechend spiegeln sich ökonomische Bedarfe in den Kompetenzen, die erfolgreiche Schüler*innen an den Tag zu legen haben: Wer im Unterricht glänzen will, muss stillsitzen und zuhören, aber auch vor einer Gruppe reden können, sich an die schulische Alltagsstruktur anpassen, pünktlich, lernfähig und leistungsbereit sein. Hierin zeigen sich Parallelen von Schule und Betrieb. Wer die Schule absolviert hat, wird von den Hierarchien, den rigiden Zeitvorgaben und dem ständigen Wettbewerb im Betrieb nicht überrascht sein. Alltagshandlungen und Einstellungen der Schüler*innen sind also an die Produktionsbedingungen im Kapitalismus angepasst,²⁰ nicht kritisches Denken und das Wissen um globale Ausbeutungsverhältnisse, sondern die Arbeitsmarktfähigkeit ist entscheidend.

Die Zuordnung nach oben und unten

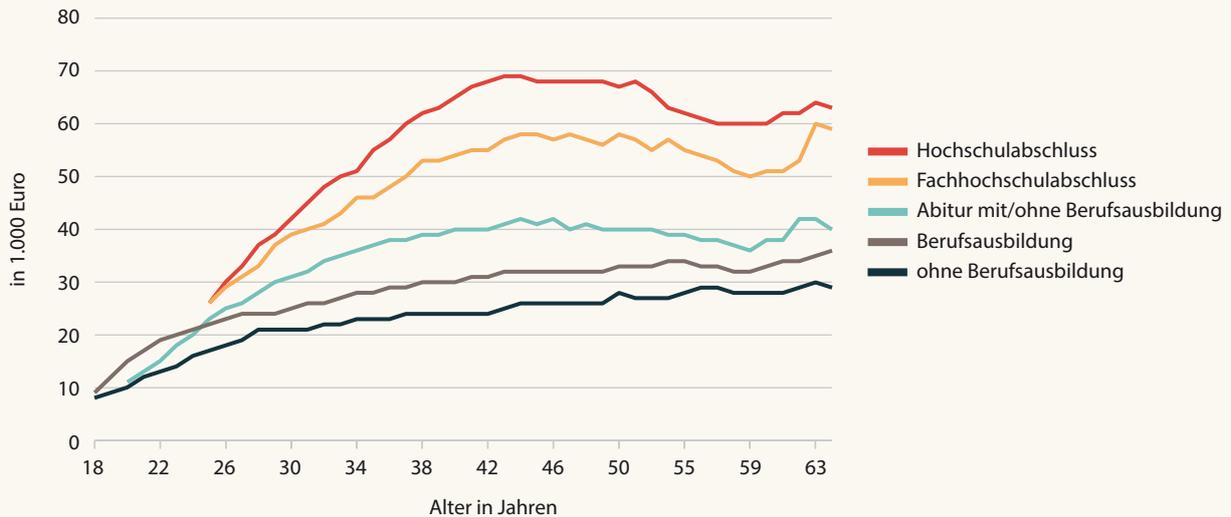
In unserer arbeitsteiligen Gesellschaft müssen verschiedene Positionen von Generation zu Generation neu besetzt werden: von der Psychotherapeutin bis zum Bäckereifachverkäufer. Welche Wahlmöglichkeiten jungen Menschen dabei offen stehen, darüber bestimmt ihr Erfolg im Bildungssystem. Das hat Folgen für Einkommen und soziale Anerkennung: Die Bildungslaufbahn hierarchisiert die heranwachsende Generation und an ihrem Ende stehen durchschnittliche Jahreseinkommen für Beschäftigte mittleren Alters zwischen 25.000 Euro (ohne Berufsausbildung) und 68.000 Euro (mit Hochschulabschluss) (siehe Abb. 6.4).²¹ Schulstudien wie PISA zeigen, dass schulischer Erfolg in Deutschland und anderswo eng mit sozialer Herkunft zusammenhängt. Kinder von Akademiker*innen können nicht nur auf mehr Ressourcen zurückgreifen, um die Schulanforderungen zu bewältigen; auch Lehrer*innen und Eltern basieren ihre Entscheidung über die Schulkarriere eines Kindes neben seinen Noten auch auf seine Herkunft.²² So helfen Noten und Abschlüsse dabei, die Privilegien bestimmter Gesellschaftsschichten zu erhalten, und Kinder lernen früh, ob sie eher zu den »Oberen« oder den »Unteren« gehören. Solange aber der Glaube vorherrscht, die Schule würde ausschließlich Anstrengung und Leistung belohnen, verdeckt der Schleier des fairen Wettkampfes die soziale Ungleichheit.



Grundlegender noch rechtfertigt der Konkurrenzkampf um die besten Noten gesellschaftliche Ungleichheit *an sich*: Wer unten gelandet ist, hätte sich eben in der Schule mehr anstrengen sollen. Dass strukturell bedingt gar nicht alle oben ankommen können, fällt in der Sorge um die eigene Platzierung unter den Tisch. Die soziale Un-

Abb. 6.4: Durchschnittliche Brutto-Jahresentgelte nach Lebensalter und höchstem Bildungsabschluss in Deutschland

Quelle: Schmillen & Stüber, 2014, S. 3



gleichheit lässt sich also nicht durch eine fairere Verteilung der Bildungschancen aus der Welt schaffen. Sie liegt in der gesellschaftlichen Hierarchie an sich begründet – nicht in den Details ihrer Verwaltung.²³

Das Bildungssystem als Spiegelbild der Gesellschaft

In der früher herrschenden Disziplinargesellschaft waren die gesellschaftlichen Anforderungen explizit und Widerstand dagegen wurde direkt sanktioniert. Heute wirken sie stärker verinnerlicht und individualisiert. Der Anpassungsdruck von einst wird zunehmend durch die »Angst vor dem eigenen Ungenügen ersetzt«, schreibt der Soziologe Zygmunt Bauman.²⁴ Der Ausweg daraus scheint zu sein sich selbst zu optimieren – mehr Fleiß, mehr Fitness, mehr Motivation. Die Schule von heute ist ein Ort, wo das gelernt wird. Entsprechend steigt der Leistungsdruck.

Schulbildung eröffnet neue Horizonte und die Hoffnung auf vielfältige Lebenschancen. Sie bildet aber auch Funktionseliten und Hierarchien aus, diszipliniert das »Humankapital« und erzieht zu Wettbewerb. Als Sozialisationsinstanz begleitet sie Kinder und Jugendliche bis zu eineinhalb Jahrzehnte lang. Sie erwirkt dabei bestimmte Haltungen: Geisteshaltungen, Körperhaltungen, Haltungen zu sich selbst und zur Welt. Im modernen Schulsystem sind diese Haltungen an das Funktionieren in der Arbeits- und Konsumgesellschaft angepasst, nicht an das kritische Reflektieren der imperialen Voraussetzungen dieser Gesellschaftsform. Gleichzeitig vermittelt die Schule stets aufs Neue die Vorstellung, dass das so ganz »normal« und kaum anders möglich ist. So fördert die Institution Schule die Ausweitung und Festigung der imperialen Lebensweise.

Bildung als Ausbildung zur imperialen Lebensweise: Wissenschaft – Objektives Wissen?

Inwiefern erweist sich nun nicht nur die Schule als Ort der Ausbildung zur imperialen Lebensweise, sondern auch die modernen Wissenschaftsinstitutionen? Wissenschaft und damit das Wissensmodell der Aufklärung erhebt üblicherweise den Anspruch darauf, objektiv, neutral und universal gültig zu sein, quasi als rationaler »Blick aus dem Nirgendwo«²⁵ (siehe ERNÄHRUNG UND LANDWIRT-

SCHAFT, S. 63).ⁱⁱⁱ So grenzt sich Wissenschaft von Mythen und Ideologien ab, die nicht die formalen Anforderungen an »Wissenschaftlichkeit« erfüllen. Andere Perspektiven gelten als »irrational« und »emotional«, »voreingenommen« und »politisch.«²⁶ Wissen ist allerdings keine »Sammlung von Erkenntnissen, welche sich nach wahr oder falsch, präzise oder unpräzise einordnen lassen. Vielmehr handelt es sich um einen historisch situierten Komplex aus Institutionen, Praktiken, Produktionsapparaten, Populärkultur und gesellschaftlichem Alltagsverständnis, der mit Macht verwoben ist.«²⁷ Genau diese Macht ist aber ungleich verteilt. Somit ist wissenschaftliches Wissen nicht neutral oder objektiv, sondern bildet nichts anderes ab als die Perspektiven privilegierter Wissenschaftler*innen in einem bestimmten historischen und gesellschaftlichen Kontext. Diese Machtverhältnisse ermöglichen die Dominanz »Weißen« Wissens. Europäische Standards werden in der Wissenschaft weltweit anerkannt und akzeptiert, alles nichteuropäische wird nach westlichen Standards bewertet.²⁸ Dadurch entsteht eine Hierarchie zwischen westlicher Wissenschaft und anderen Wissensformen.

Historisch reicht dieser Universalanspruch weit zurück: Seit der europäischen Aufklärung ging die Expansion ihrer Bildungs- und Wissenssysteme Hand in Hand mit der Kolonisierung der Welt. Die Weißen Herren führten nicht nur ihre politischen und ökonomischen Strukturen in den Kolonien ein, sondern erklärten auch ihre Art des Wissens für allgemeingültig. So klassifizierte die europäische Wissenschaft im 18. Jahrhundert die gesamte bekannte Tier- und Pflanzenwelt in Ordnungssysteme, die bis heute weltweit gültig sind. »Das 19. Jahrhundert formalisierte diese Herrschaft des Wissens durch die faktische Eroberung und Ausbeutung des Raumes.«²⁹ Besonders die Geographie war »Kopplizenfach« der imperialen Expansion. Wer heute einen Atlas aufschlägt, sieht immer noch das Ergebnis europäischer Landnahme, willkürlicher Grenzziehung und Neubenennung nach europäischer Vorstellung.³⁰ Im Geiste der Zeit legitimierten pseudo-biologische Rassenlehren und die Größen der europäischen Philosophie »rational« die europäische Vorherrschaft. Traditionelle oder indigene Verständnisse der Welt hingegen

iii Nach wie vor entspricht dies dem Selbstverständnis des Großteils der Wissenschaften und ihrem Bild in der Öffentlichkeit. Für einige Geistes- und Sozialwissenschaften gilt dies freilich nicht mehr.

wurden als Aberglaube verspottet.³¹ Nicht selten sorgten die Eroberer und Erkunder auch für die gezielte Auslöschung traditionellen Wissens, wohlwissend, dass damit ganze Sozialstrukturen ausgelöscht werden.³²

Im Zuge des Kolonialismus richteten die Imperialmächte in den Kolonien zudem nicht nur Schul-, sondern auch Hochschulsysteme ein. Akademische Eliten sollten geschaffen werden, um den Bedarf der Kolonialherren an Verwaltungskräften zu decken und neue »Kräfte der Modernisierung« auszubilden. Die Lehrinhalte wurden aus der Perspektive der westlichen Universitätszentren vermittelt, und als wirklich gebildet galt, wer in den nördlichen Metropolen der Macht studiert hatte. Entsprechend entfremdet waren und sind Hochschulen und ihre Absolvent*innen in vielen Fällen von lokalen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Lebensweisen.³³ Diese Festlegung ›Weißen‹ Wissens als Norm kann als »Kolonisierung des Geistes«³⁴ bezeichnet werden. Die Kolonialherren sahen sich dabei als »Träger des Geistes« in der Pflicht, »den Rest der Welt zu humanisieren«.³⁵ Hier zeigt sich die Verbindung der Ideen von ›Entwicklung‹, ›Fortschritt‹ und ›Modernisierung‹ mit europäischem Überlegenheitsdenken. Kolonialistische Kontinuitäten bestehen bis heute, etwa wenn Entwicklungspolitik auf der Vorstellung beruht, dass ›entwickelte‹ Länder mit ihren ›unabhängigen Experten‹ über relevantes und überlegenes Wissen für die Lösung von Problemen in Ländern des Südens verfügen (Stichwort ›Technologietransfer‹).³⁶ Wissenschaft ist also weder objektiv noch neutral, sondern das weltweit dominierende Wissenssystem.

»Wissen ist Macht« – Wissenschaftspolitik als ein Spielfeld der Außenpolitik

So hat das dem Vordenker der Aufklärung Francis Bacon zugeschriebene geflügelte Wort nichts an Gültigkeit verloren: Der moderne, kapitalistische Staat ist seit jeher auf Wissenschaft und Technik angewiesen, um im wirtschaftlichen und militärischen Wettbewerb zu bestehen.³⁷ Bereits im 19. Jahrhundert wurde Wissenschaftspolitik Teil systematischer Staatstätigkeit, die Verbindungen zwischen Wissenschaft, Krieg und imperialer Expansion immer enger (siehe Historischer Abriss).³⁸ Die Entwicklung der Raumfahrt während des Kalten Krieges zum Beispiel wurde nicht etwa vorangetrieben, um wissenschaftliche Neugier zu befriedigen. Undenkbar wäre auch die unablässige Steigerung von Produktivität und Produktion ohne die Erforschung von Antriebs- und Verbrennungstechnik oder die Taylor'sche wissenschaftliche Betriebsführung. Staat und Militär sichern Rahmenbedingungen und Rohstoffversorgung, die Industrie gibt Geld. Mehr als zwei Drittel der jährlichen Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in Deutschland (insgesamt 84 Milliarden Euro) wird von Unternehmen investiert.³⁹ Seit langem steigt zudem der Anteil von Drittmitteln an der Finanzierung deutscher Hochschulen, 20 % davon kamen 2012 aus der Wirtschaft.⁴⁰

Die enge Verflechtung von Wissenschafts- und Machtinteressen, um eine für den Globalen Norden vorteilhafte, imperiale Ressourcen-Weltordnung aufrechtzuerhalten,⁴¹ zeigt sich aktuell beispielhaft an der ›Hightech-Strategie‹ der deutschen Bundesregierung. In ihr wird betont, dass die »Zukunftstechnologien«, die den »Wissenschaftsstandort Deutschland« stärken sollen, auf »wirtschaftsstrategischen Hochtechnologie-Rohstoffen« basieren, die Deutschland größtenteils importieren muss (siehe DIGITALISIERUNG). Staatlich geförderte Forschung

und Entwicklung im Inland sowie Aus- und Weiterbildung ausländischer Funktionseliten, in enger Kooperation zwischen Forschung, Industrie und Staat, spielen dabei eine »Schlüsselrolle«.⁴² Im Zweifel steht nach eigener Aussage die Bundeswehr bereit, um etwaigen »Blockaden« in der Rohstoffversorgung »vorzubeugen oder ... [sie] zu beseitigen«.⁴³ Ein weiteres Beispiel ist die ›Rohstoffstrategie‹ der Bundesregierung, die ebenfalls den Wert ausländischer Studierender betont, die mit Stipendien und anderer Förderung in Deutschland ausgebildet werden und dann in ihre Heimatländer zurückkehren. »Durch ihren Aufenthalt in Deutschland dürften sie gegenüber deutschen Belangen aufgeschlossen sein«,⁴⁴ legt die Strategie dar. Es wird geplant, noch mehr Förderung für Aus- und Weiterbildung ausländischer Studierender anzubieten, um sie so für eigene Interessen zu gewinnen und die deutsche Wirtschaft dauerhaft mit Rohstoffen zu versorgen.⁴⁵

Darüber hinaus gab Deutschland 2011 im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildungsförderung 892 Millionen Euro für Hochschulbildung aus (von 1,3 Milliarden Euro insgesamt). Davon entfielen 690 Millionen Euro auf Studienplatzkosten von Studierenden aus Ländern des Südens in Deutschland.⁴⁶ 2013 studierten viermal mehr ausländische Student*innen in Deutschland als in den 1980er Jahren. Diese Entwicklung ist einerseits positiv einzuschätzen, da sie die Weltoffenheit und das Kennenlernen anderer Kulturen unterstützt. Andererseits geht es hier nicht nur um Austausch, sondern auch um den Einfluss auf ausländische Eliten in wichtigen Jahren der Persönlichkeitsbildung und Berufsfindung und somit letztlich um globalen Wettbewerb.⁴⁷ Es zeigt sich also, dass Wissenschaft und Forschung Kernbereiche der Außen- und Entwicklungspolitik darstellen und die Internationalisierung des Hochschulsystems strategischen Interessen dient. So wird Bildung zum Instrument der Ausbreitung westlicher Kultur (nach altem ›Rezept‹) und der Aufrechterhaltung einer imperialen Ordnung, die die imperiale Lebensweise ermöglicht, politisch-rechtlich und militärisch abgesichert.⁴⁸

Beispiel Wirtschaftswissenschaften: Wie hängt die universitäre Lehre mit der imperialen Lebensweise zusammen?

Die erwähnten politischen Strategien bauen unter anderem darauf, dass die Lehre an Universitäten die Denkweise der Studierenden prägt, die als zukünftige Eliten später wichtige Entscheidungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen treffen. Deshalb ist es entscheidend, welche Ideen an Universitäten vermittelt werden. Dies soll am Beispiel der Lehre in den Wirtschaftswissenschaften veranschaulicht werden, wobei ähnliche Entwicklungen auch in anderen Bereichen stattfinden. Die Lehre in den Wirtschaftswissenschaften ist deshalb so wichtig, weil sie die ideologische Basis heutiger Wirtschaftspolitik darstellt.

An den meisten Hochschulen wird *neoklassische Ökonomik* (siehe GLOSSAR) als theoretischer Kern der Wirtschaftswissenschaften gelehrt. Diese Theorie lässt praktisch keinen Raum für die kritische Betrachtung unseres Wirtschaftssystems. Sie versucht, das Wirtschaftssystem mit vereinfachten Modellen zu berechnen und blendet zentrale ökologische und soziale Aspekte der Produktion, Fragen der Ungleichheit sowie Machtverhältnisse aus. Allerdings sind es genau diese Aspekte, die in unserem Wirtschaftssystem imperial funktionieren und auf Ausbeutung basieren sowie mit Wirtschaftskrisen in Verbindung stehen. Die Rolle der Politik und von Institutionen wie Zentralbanken, dem Internationalen Währungsfond

oder Finanzmärkten werden ausgeblendet.⁴⁹ Circa 70 % der Ökonom*innen lehren an deutschen Universitäten in erster Linie neoklassische Ökonomik, wobei mehr als 92 % von ihnen die Lehre anderer Ansätze theoretisch auch wichtig fänden. »Von den Vorgaben abzuweichen, sei für Dozenten aber riskant. Im Extremfall drohten Klagen von Studierenden, die darauf bestehen könnten, im vorgeschriebenen Stoff geprüft zu werden.«⁵⁰ Daher werden andere, sogenannte *plurale* Ansätze benachteiligt; oftmals wissen die Studierenden nicht einmal, dass sie nur eine Theorie unter vielen möglichen lernen. Das bereitet die Studierenden nicht angemessen auf die Realität ökonomischer und gesellschaftlicher Probleme vor.

Warum aber sind neoklassische Theorien in der Ökonomik dominant? Die neoklassische Ökonomik verfügt über besondere institutionelle Macht: Ökonom*innen dieser Denkschule haben besseren Zugang zu Publikationsmöglichkeiten, Drittmitteln und Lehrstühlen als ihre *pluralen* Kolleg*innen. Sie verfügen über starke soziale Netzwerke und definieren, was gut und richtig in der Wirtschaftswissenschaft ist. Zum Beispiel wurden Ökonom*innen anderer Denkschulen aus der Royal Economics Association offiziell ausgeladen.⁵¹ Wichtige wissenschaftliche Zeitschriften mit neoklassischem Hintergrund akzeptieren meist keine Artikel mit *pluralen* Ansätzen.⁵² Die Dominanz der neoklassischen Wirtschaftswissenschaften basiert aber auch darauf, dass Studierende durch die einseitige Lehre die neoklassische Theorie akzeptieren und verinnerlichen. So trägt die vorherrschende, neoklassische wirtschaftswissenschaftliche Lehre dazu bei, die imperiale Lebensweise zu festigen, indem sie eine kritische Auseinandersetzung mit den strukturellen Mechanismen unseres Wirtschaftssystems und den Problemen, die es verursacht, verhindert. Absolvent*innen gelangen in einflussreiche Positionen, ohne grundlegende Zusammenhänge verstanden zu haben. Einige von ihnen kehren nach dem Studium im Globalen Norden in ihre Heimatländer zurück und arbeiten dort für Hochschulen oder führen Forschungsinstitute. So tragen sie die Werte und Inhalte, die sie – auch in anderen Studienfächern – erlernt haben, in ihre Gesellschaften und vermitteln sie weiter. Dies fördert letztlich auch die Verbreitung und Akzeptanz der imperialen Lebensweise im Globalen Süden.

Institutionelle, Weiße Wissenschaft ist also vielfältig verflochten mit Interessen und Macht, und sie kommt so ihrem Ideal objektiver Neutralität nur selten nah, weder historisch noch heute. Sie spielt eine bedeutende Rolle bei der Ausbreitung der imperialen Lebensweise und stabilisiert unsere Lebensweise viel stärker, als sie Raum dafür bietet, diese zu hinterfragen.

Ausbeutungsstrukturen in der Wissensproduktion

Westliche Schulbildung und Wissenschaft sind also nicht unproblematisch, objektiv oder ohne weiteres global verallgemeinerbar, sondern bereiten strukturell auf eine imperiale Lebensweise und deren Ausweitung vor. Zur Erinnerung: Als Kern der imperialen Lebensweise wurde die exklusive, systematische und prinzipiell grenzenlose Aneignung und Ausbeutung von Arbeit und Biosphäre in globalem Maßstab unter Zuhilfenahme rechtlicher und militärischer Mittel bestimmt.⁵³ iv Wir möchten daher nun im nächsten Abschnitt nach der Ausbeutungsdimension

der imperialen Lebensweise fragen: Inwiefern kommt es bei der ›Produktion‹ von Wissen zu Ausbeutung? Und wie wird sogar Wissen selbst ausgebeutet?

Die moderne Weltsicht...

Entscheidend dabei ist, welches Weltbild bestimmend ist und immer wieder neu vermittelt wird, wenn es um westliche Bildung und modernes europäisches Wissen geht. Mit der europäischen Aufklärung begann sich eine Weltanschauung durchzusetzen, die der Soziologe Max Weber als »Entzauberung der Welt« bezeichnete. Nicht länger bestimmte die Vorstellung von überirdischen Mächten die Geschehnisse der Welt. Bestimmend war nun die Überzeugung, dass die Welt grundsätzlich durch Wissenschaft und Technik bis ins kleinste Detail rational erfassbar und berechenbar, und dadurch beherrschbar ist.⁵⁴ Es wurde beispielsweise nicht länger geglaubt, dass Heilpflanzen Zauberkraft besitzen, sondern dass chemische Analysen alle ihrer Wirkstoffe in Erfahrung bringen können. Gleichzeitig stellte diese Weltsicht den Menschen ins Zentrum. Er allein galt und gilt als vernunftbegabt und einer abstrakten ›Natur‹ überlegen, die grundsätzlich von ihm getrennt und ihm gegenüber minderwertig ist (Anthropozentrismus). Alle nicht-menschlichen Lebensformen und Phänomene wurden so zu passiven Objekten der Wissenschaft. Reduziert auf eine Ansammlung seelenloser Materie, kann der Mensch sich die Welt uneingeschränkt für seine Zwecke aneignen.⁵⁵ Das neue, moderne Verständnis von Wissen war dabei ebenso nutzenorientiert wie das Weltverhältnis derjenigen, die dieses Wissen stetig neu produzierten.⁵⁶

...und ihr Nutzen

Eine Welt voll berechen- und beherrschbarer Objekte als Ressourcenlager für den Fortschritt: Mit diesem modernen Weltbild, verbunden mit Machtpolitik und Expansionsstreben seit der frühen Neuzeit (siehe HISTORISCHER ABRISS) sowie der Steigerungsdynamik, die für die europäische Moderne insgesamt kennzeichnend ist, kannte das Denk- und Machbare keine Grenzen mehr. So zielen moderne wissenschaftliche Forschung und die entsprechende Entwicklung technischer Mittel darauf ab, die Welt immer mehr zu kontrollieren und für den Menschen verfügbar zu machen.⁵⁷

Dies muss nicht per se problematisch sein, etwa wenn medizinische Forschung dazu beiträgt, Krankheiten zu verstehen. Auch gibt es kritische Forschung, die negative soziale Entwicklungen in den Blick nimmt, oder nutzenorientierte ›Orchideenfächer‹. Solche Forschungspraktiken sind hier nicht gemeint. Es ist allerdings problematisch, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse neue Möglichkeiten der Naturbeherrschung eröffnen, die zur gewaltsamen, maß- und rücksichtslosen Aneignung und Ausbeutung der Biosphäre genutzt werden. So konstruieren Ingenieur*innen Ölbohrplattformen oder Kohlebagger und Geolog*innen erstellen Gutachten für Bergbau oder Schiefergasförderung. Die Fischereiwissenschaft optimiert die Fischfangmethoden, um die ›Ressourcen‹ der Meere effektiver auszubeuten, und die Werkstoffwissenschaften erklären, was mit unbelebter Materie am besten anzufangen ist. Die Ökonomik errechnet, dass unendliches Wachstum auf einem endlichen Planeten wünschens-

iv Die direkte Ausbeutung von Arbeit im Bereich Wissenschaft und Schule ist in globalem Nord-Süd-Zusammenhang allerdings kaum festzustellen, daher sparen wir diesen Aspekt aus, obwohl die teils sehr prekären Arbeitsbedingungen in Wissenschaft und zunehmend auch Schule prinzipiell unbedingt zu kritisieren sind.

wert und möglich ist, und die Agrarwissenschaft erforscht Methoden zur Produktivitätssteigerung der Massentierhaltung. So ermöglicht und fördert die moderne Wissensproduktion systematisch den imperialen Zugriff auf die lebendige, natürliche Umwelt.^v

Bis heute misst sich der wissenschaftlich-technische Fortschritt an solchen Grenzverschiebungen und Steigerungen in der Wissensvermehrung zur Naturbeherrschung und -ausbeutung. Dabei kann man Forschung nur von ihren Taten und Ergebnissen trennen, wenn man ihr allgemein zugesteht, dass sie keine Grenzen anerkennen muss, dass sie ›wertfrei‹ operiert und nur ›objektive‹ Daten und Fakten schafft.⁵⁸ Weil auch die Wissenschaft im internationalen Wettbewerb steht, bedeuten ethische Einschränkungen oder demokratische Kontrolle der Forschung de facto Wettbewerbsnachteile.

Leben als Ressource zur Wissensgewinnung

Die Welt immer mehr zu durchdringen, beherrschbar und nutzbar zu machen, ist nicht nur Zweck, sondern auch Mittel moderner Wissensproduktion. Auch dies muss nicht zwangsläufig schlecht sein. Problematisch wird es aber dann, wenn Forschung in ihrer alltäglichen Praxis und ihren Methoden auf Instrumentalisierung und Aneignung der natürlichen Mitwelt beruht. Das Wissen über natürliche Phänomene und Lebewesen ermöglicht dann nicht nur ihre Kontrolle und optimale Ausbeutung, sondern wird ihnen auch noch, mitunter gewaltsam, abgerungen.

So sind zum Beispiel Lebewesen und lebendige Organismen gleichzeitig Objekte und ›Ressourcen‹ vieler Biowissenschaften; besonders bekannt aus dem Feld der Biotechnologie sind Verfahren zur Genmanipulation von Pflanzen und Tieren, wie beispielsweise das Klonen oder die gentechnische Veränderung von Saatgut. Tiere werden als Ressource der Wissensproduktion häufig instrumentalisiert: Vom Zoo (eine Einrichtung aus der Kolonialzeit) als angebliche Bildungseinrichtung über Naturkundemuseen bis zum Tierversuch in Schule und Wissenschaft. Tiere werden gefangen, zur Schau gestellt, ihre Körper seziiert, ausgenommen, präpariert und ausgestellt. Aus dem Versuchstier werden Daten extrahiert. Mindestens 2,8 Millionen Tiere wurden allein in Deutschland 2015 für Tierversuche benutzt und getötet, rund 1,1 Millionen Tiere davon waren genetisch verändert.⁵⁹ Die Zoologische Staatssammlung München lagert zu wissenschaftlichen Zwecken in 42.000 Kästen zwölf Millionen aufgespießte Schmetterlinge aus der ganzen Welt, und sie sammelt weiter.⁶⁰ Das US-amerikanische Militär erforscht bestimmte Zugvögel auf ihre Fähigkeit hin, tagelang zu fliegen ohne zu schlafen – eine Fähigkeit, die übertragen auf menschliche Streitkräfte große Vorteile brächte.⁶¹ Solchen Praktiken liegt die Annahme eines mechanistischen Weltbildes zugrunde, wonach man etwas nur dann wirklich verstehen kann, wenn man es aus dem Kontext entfernt, zerstört, auseinandernimmt, systematisiert und daraus isolierte Informationen, ›Daten‹ gewinnt.⁶²

In einigen Fällen mag der Nutzen für den Menschen so groß sein, dass sich über die Legitimität der Aneignung von Lebewesen zur Wissensgewinnung streiten ließe, beispielsweise in der medizinischen Forschung. In anderen

Fällen ist eher fraglich, ob nicht Industrieeinteressen im Vordergrund stehen. Eine gesellschaftliche Debatte darüber gibt es aber in den seltensten Fällen. Auch hier gibt sich Wissenschaft wertfrei, neutral und keinen ethischen Erwägungen unterworfen.

Erforschung und Ausbeutung ›exotischer‹ Menschen

Nicht nur Pflanzen und Tiere, auch Menschen und dabei besonders solche indigener Abstammung wurden immer wieder Forschungs- und Ausbeutungsobjekte Weißer Wissenschaft. Wissenschaftliche Forschung steht in Verbindung mit den »schlimmsten Exzessen des Kolonialismus«; das Wort ›Forschung‹ selbst ist »wohl eines der hässlichsten Wörter im Vokabular der indigenen Welt«,⁶³ wie Linda Tuhiwai Smith es formuliert. Wissenschaften wie zum Beispiel die Ethnologie, Anthropologie, Orientalistik, Archäologie, Tropenmedizin und später die Ökonomie waren vielfältig verstrickt in koloniale Ausbeutungspraktiken. Sie plünderten und enteigneten, um mit dem materiellen Besitz indigener Menschen und sogar menschlichen Körperteilen selbst westliche Museen und Sammlungen zu bestücken; vieles wurde bis heute nicht zurückgegeben. Vor Ort dienten die gewonnenen Erkenntnisse als koloniales Herrschaftswissen dazu, die Menschen besser »zu erobern, zu regieren und auszubeuten.«⁶⁴ Rassenlehre und Rassenbiologie vermaßen und klassifizierten menschliche Körper, wissenschaftliche Studien wie die medizinischen Langzeitexperimente an Kindern in kanadischen Residential Schools und indigenen Gemeinschaften waren kein Sonderfall.⁶⁵ Sogar bis in die jüngste Vergangenheit mussten sich Vertreter*innen indigener Völker gegen das *Human Geographic Project* wehren, in dem IBM und die National Geographic Society 40 Millionen Dollar investieren, um in weltweit zehn Forschungszentren mehr als 100.000 DNA-Proben indigener Menschen zu sammeln, aufzubewahren und zu analysieren.⁶⁶

Imperialer Zugriff auf Wissen: Piraten mit weißem Kragen

Die Welt wird also für und durch die Wissensproduktion instrumentalisiert und verfügbar gemacht, und wissenschaftliche Forschung spielt eine erhebliche Rolle in der Ausbeutung indigener Völker, ihrer Länder, ihrer Kulturen und ihres Wissens.⁶⁷ Denn auch traditionelles Wissen selbst wird für wissenschaftliche und kommerzielle Zwecke angeeignet und ausgebeutet. Interessiert daran, an spezifisches Wissen über Tiere, Pflanzen und Mikroorganismen sowie die entsprechenden ›genetischen Ressourcen‹ zu gelangen, sind besonders Unternehmen der Arzneimittel-, Agrar-, Chemie-, Kosmetik- und Biotechnologieindustrien sowie in diesen Bereichen tätige Forschungsinstitute.

Auch hier kommen die Parameter der imperialen Lebensweise zum Tragen: Weil kapitalistische Märkte nur aufgrund von Privateigentum und dessen rechtlicher Absicherung funktionieren, haben die Staaten des Globalen Nordens schon seit dem 19. Jahrhundert Eigentumsrechte auch im Bereich des Wissens eingeführt und dafür politisch-rechtliche Mittel durchgesetzt. Zahlreiche



» Mindestens 2,8 Millionen Tiere wurden allein in Deutschland 2015 für Tierversuche benutzt und getötet, rund 1,1 Millionen Tiere davon waren genetisch verändert.«

v In dieser Tradition stehen überwiegend selbst solche Disziplinen, die sich vermeintlich kritisch ökologischer Probleme annehmen und dabei im Grunde versuchen, ›hausgemachte‹ Probleme zu lösen (vergleiche Fahrzeug- und Verbrennungstechnik versus Klimaforschung). Von Ressourcenmanagement und nachhaltiger Entwicklung über Ökosystemdienstleistungen hin zum Anthropozän: Fächer und wissenschaftliche Konzepte fördern die gleiche Logik der Expansion, Naturbeherrschung und anthropozentrischen Nutzbarmachung.

verschiedene internationale Abkommen und Regeln zum ›Schutz‹ geistiger Eigentumsrechte wurden schließlich in den 1990er Jahren im TRIPS-Abkommen global vereinheitlicht, nach massiver Einflussnahme durch Industrieverbände. TRIPS schreibt im Rahmen der Welthandelsorganisation bindend und sanktionierbar Mindeststandards und die Einführung von Patentrecht vor. Dies gilt auch für ›genetische Ressourcen‹, die früher nicht patentierbar waren. Für viele Länder des Globalen Südens bedeutete das, dass die Idee von geistigem Eigentum und Rechten darauf (samt Patenten auf lebende Organismen) überhaupt erstmals eingeführt werden musste.⁶⁸

Das so international einheitlich gültige Patentrecht, auch auf biologische Ressourcen, leistete einer Praxis Vor-schub, die bald schon als Biopiraterie kritisiert wurde (siehe Abb. 6.5).⁶⁹ Es geht dabei um den Vorwurf der exklusiven Aneignung traditionellen Wissens über ›biologische Ressourcen‹, also Tiere, Pflanzen, Saatgut und deren Eigenschaften durch geistige Eigentumsrechte. Dies schließt die sogenannte Bioprospektion ein, also die systematische Suche nach genetischen Ressourcen in Gebieten großer Artenvielfalt in Ländern des Südens. Westliche Unternehmen oder Entwicklungsorganisationen⁷⁰ investieren dort Millionen, damit Forschungspartner gezielt ländliche traditionelle Gemeinschaften aufsuchen, um deren Wissen in Erfahrung zu bringen – samt der Mitnahme als wertvoll identifizierter ›Ressourcen‹.⁷¹ ›Biopatente‹ sind dann zu erwarten, wenn das gewonnene Genmaterial wissenschaftlich erfasst oder biotechnisch modifiziert wurde. Dies geschieht mit dem Ziel der ökonomischen Verwertung: Durch Patentvermarktung, Lizenzgebühren oder entsprechende Produktentwicklung können Unternehmen hohe Gewinne verbuchen.⁷²

Profiteure dieser imperialen Praxis sind Unternehmen und Forschungseinrichtungen des Nordens, die über entsprechende technische und finanzielle Möglichkeiten verfügen. Daneben profitiert die transnationale Konsument*innenklasse, der günstige und wirksame Medikamente, Kosmetika und andere Produkte zur Verfügung stehen. Produkte, die für die ursprünglichen Bewahrerinnen und Nutzer des Wissens nun oftmals unerschwinglich oder nicht mehr ohne weiteres zugänglich sind.⁷³ Vielfach geht mit dieser Praxis auch ein Verlust an Ar-

ten- und Sortenvielfalt von Tieren und Pflanzen einher, sowie die Gefährdung traditioneller Lebensweisen und die Verschlechterung der sozialen Stellung von Frauen.⁷⁴ Das Nagoya-Protokoll regelt im Rahmen der UN-Biodiversitätskonvention zwar einen ›Vorteilsausgleich‹, diese Regeln sind allerdings umstritten. Letztlich zeigt sich hier ein Konflikt über die unterschiedlich verstandene Natur von Wissen. Der Widerstand gegen westliche Ideen von individuellem geistigen Eigentum, Verwertbarkeit von Wissen und Natur, der Norm der Verschriftlichung, oder Eigentumsrechten auf Leben wird daher anhalten.⁷⁵

Westliche Bildung und Forschung sind also keineswegs menschen- und tierrechtlich unbedenkliche, ökologisch unproblematische, nur immaterielle ›Dienstleistungen‹. Die ganz normale, alltägliche Praxis der Wissensproduktion beruht vielfach auf der privilegierten und prinzipiell unbegrenzten Aneignung und Ausbeutung von Menschen, anderen Lebewesen und der gesamten Biosphäre sowie spezifischem Wissen. In diesem Sinne kann von imperialer Wissensproduktion gesprochen werden.

Das Humankapital schlägt zurück: Wege zur Überwindung der imperialen Bildungsweise

Unsere Demontage der europäischen Ideale von Bildung und Wissenschaft muss irritieren. Wurden wir denn durch unsere Bildung nicht nur Machtverhältnissen unterworfen, sondern auch mit Instrumenten zu ihrer Kritik ausgestattet? Tatsächlich haben Bildung und Wissen emanzipatorisches Potential. Gerade daran, dass sie so viel zur Ausweitung und Festigung der imperialen Lebensweise beitragen, lässt sich ihre Bedeutung für einen sozial-ökologischen Wandel ablesen. Daher wollen wir mit einem Blick auf positive Entwicklungen und notwendige Schritte in Bildungswesen und Forschung abschließen.

Wissen: Gemeingut oder Ware?

Wissensproduktion ist ein kollektiver Prozess: Alleine



Abb. 6.5: Das Who-Is-Who der Biopiraterie

Quellen: ETC Group 2006; ETC Group 2008; SynBioWatch o.D.

Der Negativpreis Captain Hook Awards for Biopiracy wird seit 2000 von der Coalition Against Biopiracy im Rahmen der Vertragsstaatenkonferenzen (COP) der UN-Biodiversitätskonvention (CBD) in unterschiedlichen Kategorien vergeben. Hier eine Auswahl.



»SCHLIMMSTE NEBELKERZE«

PLATZ I

Bonner Leitlinien über den Zugang zu genetischen Ressourcen und die gerechte und ausgewogene Beteiligung an den Vorteilen aus ihrer Nutzung **im Rahmen der CBD** für die Illusion, dass gerechter Vorteilsausgleich angegangen wird, während Biopiraterie erleichtert und geistiges Eigentum gefördert wird. ›Capacity building‹ soll es indigenen Völkern dabei ermöglichen, Partner in der Piraterie ihrer eigenen Ressourcen zu werden.

bringen Menschen keine großen Erfindungen zustande. Eine wachsende Bewegung trägt dem Rechnung und definiert Wissen als Gemeingut (oder *Commons*, siehe ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK). So ist Wikipedia entstanden, Entwickler*innen von Open Source-Software legen ihre Quellcodes offen, Open Access-Zeitschriften und -Datenbanken sowie Open Education-Projekte machen wissenschaftliche Debatten für alle zugänglich, und Creative Commons-Lizenzen erlauben es, Schriftwerke oder Bilder frei zu nutzen, wobei die Urheber*innen die Bedingungen bestimmen – zum Beispiel die nicht-kommerzielle Verwendung (siehe DIGITALISIERUNG). Solches Kooperieren, um den globalen Wissensschatz zu teilen, ist unverträglich mit der Idee von privatem geistigem Eigentum, also der künstlichen Verknappung von Wissen.

Wessen Wissen wird anerkannt?

» Die Welt ist stets nur so gerecht wie das Wissen, das ihr zugrunde liegt.«

(Kehinde Andrews)

Globale Gerechtigkeit gibt es nicht ohne Wissensgerechtigkeit. Das bedeutet, die Vielfalt an weltweit existierenden Wissensformen als gleichwertig anzuerkennen, die eigenen ›Wahrheiten‹ und Weltanschauungen aus dem Zentrum zu nehmen und vermeintlich universelle, ›Weiße Denkmuster‹ zu hinterfragen.⁷⁶ Entgegen der herkömmlichen Entwicklungslogik haben die Industrienationen viel von anderen Wissenssystemen zu lernen – und zwar nicht im Sinne der Entwendung und Verwertung dieses Wissens, sondern durch Offenheit und den Willen, die eigenen nicht-nachhaltigen Wege zu verändern. Weltweit werden, in ausdrücklicher Opposition zur Monokultur westlichen Wissens, bereits Alternativen erforscht. Besonders eine wachsende internationale Community indigener Akademiker*innen kann dabei auf eigene Wissenstradi-

tionen bauen und entwickelt eigene Forschungsprogramme und Methoden mit eigenen Zeitschriften.⁷⁷ In diesem Zuge können auch die Normen der internationalen Entwicklungsagenda hinterfragt werden, die alles andere als wertfrei und universal sind: Wie kann beispielsweise damit umgegangen werden, dass Alphabetisierung zwar das A und O globaler Entwicklungsbemühungen ist, dies aber die reichen oralen Wissenstraditionen missachtet, die seit Menschengedenken ohne Schrift auskommen?⁷⁸

Neue Werte für die Wissenschaft

In der ›unternehmerischen Hochschule‹ sind Forschungsprojekte gegenwärtig häufig am Wert der Drittmittel und der Anzahl von Publikationen orientiert. Ebenso könnten sie aber auch an anderen Werten ausgerichtet werden, woraus sich eine Reihe von Forderungen ergibt: (Selbst-)Kritische Lehre und Forschung sollten gestärkt, die Wissenschaft insgesamt ›dekolonisiert‹ werden. Inter- und Transdisziplinarität sollten gefördert werden, das heißt, dass Wissenschaft über Fachgrenzen hinweg und aus dem Elfenbeinturm hinaus wichtige Fragen aus umfassender sozial-ökologischer Perspektive betrachten, Verbindungen verstehen und mit der Gesellschaft darüber in Austausch treten sollte. Zudem sollte sie sich an ethischen und demokratischen Standards prüfen lassen (müssen). So könnte und sollte Forschung schließlich auch emanzipatorisch sein und dabei ihre Ansprüche und Interessen deutlich machen statt sich hinter pseudo-neutralen Glaubenssätzen zu verstecken.⁷⁹ Solche Ansätze werden heute schon verfolgt, etwa in den Queer- und Postcolonial-Studies, wichtige Grundsätze sind auch in die Charta der dekolonialen Forschungsethik eingegangen.⁸⁰ Bereits 23 Hochschulen haben aufgrund des Engagements kritischer Studierender, Wissenschaftler*innen und zivilgesellschaftlicher Organisationen trotz der lukrativen Fördermöglichkeiten Rüstungsforschung per Zivilklausel verbannt.⁸¹ Das renommierte Tyndall Centre setzt sich für eine CO₂-arme



»GRÖSSTE BEDROHUNG FÜR DIE ERNÄHRUNGSSOUVERÄNITÄT«

PLATZ I

Syngenta für sein Patent, welches das Auskeimen von Kartoffeln verhindert, falls kein chemisches Aktivierungsmittel eingesetzt wird.

syngenta



»BESCHÄMENDSTER AKT VON BIOPIRATERIE«

PLATZ I

US-Regierung für das Verhängen von Gesetzen über geistiges Eigentum auf Pflanzen im kriegsgeschundenen Irak im Juni 2004. Als die US-Besatzungstruppen ›Souveränität‹ auf den Irak übertragen, verhängten sie Anordnung Nr. 84, die es für irakische Bauern illegal macht, von bestimmten neuen Sorten geerntetes Saatgut wiederzuverwenden.



Forschungskultur gegen die akademische Vielfliegerei ein (siehe MOBILITÄT).⁸² Die Humanökologie, Teile der Nachhaltigkeitswissenschaft oder kritische Mensch-Tier-Studien erforschen den sozial-ökologischen Wandel. Und selbst die neoliberale Wirtschaftswissenschaft bekommt Gegenwind durch das Netzwerk Plurale Ökonomik mit seiner Lernplattform Exploring Economics.

Bildungsformen und Bildungsinhalte für eine lebenswerte Zukunft

» Was nützt eine gute Forschungsagenda ohne einen geeigneten Planeten für ihre Umsetzung?«
(Orr, 1992)

Welche Ziele sollte Bildung haben? Sind Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit und Selbstoptimierung die Kernkompetenzen der Zukunft? Oder brauchen junge Menschen vielmehr eine Haltung, welche die Sorge für sich selbst, einander und den Planeten zum Mittelpunkt hat? Es liegt an uns, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass sie einen tragfähigen, sozial-ökologischen Wandel mitgestalten können. Klar ist dabei: Lediglich mehr Bildung und Wissen, also nur Mehr vom Gleichen, wird nichts ändern; Bildung muss in Form und Inhalten transformiert werden. Aber welche Orientierungen, Fähigkeiten und Bildungsinhalte brauchen junge Menschen im 21. Jahrhundert?

Zielsetzungen wie Gerechtigkeit, Kooperation, Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung werden an dieser Stelle häufig genannt, ebenso die Organisation der Gemeingüter, Lebensmittelanbau oder Handwerk. Auch ei-

genständiges Denken, Hinterfragen und Mut zum Widerstand sind zentral. All dies wird aber ins Leere laufen ohne ein Grundverständnis davon, wie unsere Erde und unsere Gesellschaften auf ihr und mit ihr funktionieren, was das mit den globalen Krisen zu tun hat, warum sich sehr dringend etwas ändern muss, und wie man sozial-ökologisch verantwortlich und gut leben kann.⁸³ Solch eine ökologische Bildung muss durch alle Schulen und Studienfächer in die Gesellschaft kommen; die vereinzelt guten Anfänge hierfür sind bei weitem nicht ausreichend.^{vi} Dies erfordert natürlich auch Änderungen in den Lehrplänen und im Lehramtsstudium.

Aber wer schreibt eigentlich Lehrpläne? Und würden Schüler*innen und Studierende, wenn sie nach den Zielen von Bildung und Gesellschaft gefragt würden, nicht intelligentere Antworten finden als Leistung und Wachstum über alles? Schulen, Hochschulen und Forschung sollten daher stärker demokratisiert werden. Das gilt in Bezug auf die Mitbestimmung bei grundsätzlichen Fragen (siehe ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK), aber auch auf die Art des Unterrichts. Warum beispielsweise sind es nicht die Kinder, die in der Schule ihre eigenen Fragen stellen, statt die Antworten auf Fragen Anderer zu lernen? Indem Kinder Schule mitgestalten, können sie schon von klein auf Demokratie lernen und die Wirkungen ihres Handelns erfahren. Dass eine solche Lernkultur funktionieren kann, zeigen gute Beispiele weltweit – im Rahmen der Reformpädagogik und darüber hinaus.⁸⁴ Und ob junge Menschen, wenn sie darüber entscheiden könnten, auch für ein viergliedriges Schulsystem stimmen würden? Die inklusive Schule jedenfalls gilt spätestens seit der UN-Behindertenrechtskonvention nicht mehr als Utopie, sondern als zu er-

vi *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) beispielsweise ist völlig unzureichend und aus verschiedenen Gründen als problematisch einzustufen (Danielzik, 2013), könnte aber kritisch reformiert werden.



»SCHLIMMSTE NEBELKERZE«

PLATZ I

The Public Research and Regulation Initiative (PRRI) für das unermüdliche Vertreten und Verteidigen der Interessen der Biotech-Unternehmen unter dem Banner öffentlich finanzierter Forschung.

PRRI



»GIERIGSTE BIOPIRATEN«

UNENTSCHEIDEN

PLATZ I

Coca Cola für enorme Profite aus der Nutzung von Stevia in seinen Getränken, während die traditionellen Anbauer von Stevia, die Guarani in Paraguay und Brasilien, kaum profitieren, sowie für die Entwicklung von synthetischem Stevia, was die Lebensgrundlage der Kleinbauern noch mehr bedroht.

PLATZ I

Clarins für das Patentieren von afrikanischem medizinischen Wissen über den Harungana-Baum und dafür, einen Erlös von 7000 US-Dollar pro Kilo beim Verkauf zu bekommen, den afrikanischen Bauern aber nur 2 US-Dollar pro Kilo zu bezahlen – und dies dann »Fair Trade« zu nennen.



CLARINS

reichender Standard.

Solche Vorhaben müssen derzeit allerdings am Hochdruck scheitern, unter dem Lehrkräfte und Lernende im Alltag stehen. Demokratisierung, Inklusion und tiefes Verstehen brauchen vor allem Zeit beziehungsweise einen ganz anderen Umgang mit Zeit und mehr Freiräume.⁸⁵ So liegt schließlich großes Potenzial in der Entformalisierung schulischer Bildung, der Einsicht folgend, dass Lernen nicht nur innerhalb der Schule oder allein kognitiv geschieht. Der Besuch außerschulischer Lernorte, Elemente der Wildnispädagogik oder biographische Lernmethoden verbinden Lernstoffe mit der eigenen Lebenswelt: das gemeinsame Gärtnern im Schulgarten, der Biologieunterricht im Wald oder die Erkundung der Lebensgeschichte der Großeltern. Das Lernen aus den Schulmauern hinaus in die Welt zu versetzen und in tieferen Austausch miteinander, mit der sozialen Umwelt und der natürlichen Mitwelt zu treten – das ist zudem nicht nur kindgerecht.

Du siehst das ähnlich?

Dann werde aktiv, weitere Anregungen findest du auf unserer Homepage www.aufkostenanderer.org.

Endnoten

- 1 Roser & Nagdy, 2016; Roser & Ortiz-Ospina, 2016
- 2 Lessenich, 2016, S. 181
- 3 Lessenich, 2016, S. 180f, unter Rückgriff auf Rob Nixon, der von imperialem Provinzialismus spricht
- 4 Osterhammel, 2009, S. 1131
- 5 Adick & Mehnert, 2001, S. 33ff.
- 6 Gordon & White, 2014
- 7 Rutayuga, 1998
- 8 Sachs & Santarius, 2005
- 9 Fend, 1980, S. 5; Vorholt, 2011, S. 93; 96
- 10 für französische, spanische und britische Kolonien Feldmann, 2016; exemplarisch für Ghana und Elfenbeinküste, Quist, 2001
- 11 Fend, 1980, S. 6f
- 12 Zinnecker, 1975
- 13 Foucault, 1977, S. 181ff; 192ff
- 14 Foucault, 1977, S. 238; 240
- 15 Foucault, 1977, S. 220
- 16 Conze, 1972; Thompson, 1967
- 17 Adick & Mehnert, 2001, S. 33ff; 337f; Conrad, 2008, S. 57f
- 18 Reitz, 2015, S. 55
- 19 Fend, 1980, S. 14; Goodley, 2011, S. 144
- 20 Fend, 1980, S. 5
- 21 Reitz, 2015, S. 68ff; Schmillen & Stüber, 2014, S. 7
- 22 Ditton, 2010, S. 249; Muñoz, 2007; Neugebauer, 2010
- 23 Wigger, 2011, S. 33
- 24 Bauman, 2016, S. 60
- 25 Plumwood, 2002, S. 43
- 26 Dürmeier, 2012, S. 5; Plumwood, 2002, S. 43
- 27 Danielzik, 2013, S. 26
- 28 Selvaratnam, 1988, S. 42–45
- 29 Herren, 2009, S. 128
- 30 Osterhammel, 2009, S. 1160–1167
- 31 Farr, 2009; Piesche, 2009
- 32 Santos, 2014, der dies als Epistemizid bezeichnet
- 33 Adick & Mehnert, 2001, S. 337ff; Alvares, 1993, S. 453; für französische, spanische und britische Kolonien Feldmann, 2016; Selvaratnam, 1988, S. 42–45
- 34 global, 2013, S. 12; Nandy, 1983; Wa Thiong'o, 1986
- 35 Farr, 2009 zitiert nach Bendix & Ziai 2015, S. 164
- 36 Bendix & Ziai, 2015
- 37 Plumwood, 2002
- 38 Osterhammel, 2009, S. 1106f
- 39 Research in Germany, 2016
- 40 Hochschulwatch, o. J.
- 41 Brand & Wissen, 2011
- 42 Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012
- 43 Bundesministerium der Verteidigung, 2016
- 44 Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, 2010, S. 18
- 45 Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, 2010, S. 18, 23f
- 46 Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, o. J.
- 47 Kleinwächter, 2014
- 48 Alvares, 1993, S. 453; Brand & Wissen, 2011
- 49 Ötsch & Kapeller, o. J., S. 17; Spash, 2012
- 50 Hans Böckler Stiftung, 2016
- 51 Dürmeier & Euler, 2013, S. 29
- 52 Dobusch & Kappeller, 2012, S. 1042
- 53 Brand & Wissen, 2011
- 54 Weber, 1919
- 55 Plumwood, 2002; Santos, 2014
- 56 Osterhammel, 2009; Rosa, 2016
- 57 Plumwood, 2002; Rosa, 2016
- 58 Plumwood, 2002
- 59 Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, 2016
- 60 Kölmel, 2016
- 61 Crary, 2013
- 62 Tuiavii, 1981
- 63 Tuhiwai Smith, 2012, S. 1
- 64 Osterhammel, 2009, S. 1163
- 65 Mosby, 2013
- 66 ETC Group, 2006
- 67 Tuhiwai Smith, 2012
- 68 Delgado, 2002; Herren, 2009, S. 127f; Sanchez, 2012; Wuppertal Institut, 2005, S. 115–124
- 69 ETC Group, 2006, 2008, SynBioWatch, o. J., o. J.
- 70 GIZ, o.J.
- 71 Sanchez, 2012; Wuppertal Institut, 2005
- 72 Delgado, 2002, S. 305; Herren, 2009, S. 127; Sanchez, 2012
- 73 Herren, 2009, S. 128; Sanchez, 2012, S. 18; Wuppertal Institut, 2005, S. 119
- 74 Wuppertal Institut, 2005, S. 118
- 75 Delgado, 2002; Sanchez, 2012; Santos, 2014
- 76 Danielzik, 2013; Santos, 2014, S. 207
- 77 Santos, 2014, S. 205–211; 236–240; Tuhiwai Smith, 2012, S. 4f
- 78 Osterhammel, 2009, S. 1162f; Santos, 2014, S. 202–204
- 79 Plumwood, 2002
- 80 Decoloniality Europe, 2013
- 81 Braun, 2015
- 82 Le Quéré et al., 2015
- 83 Orr, 1992
- 84 Gribble, 2012; Von Reeken, 2001, S. 49ff
- 85 Hedtke, 2017

Alle reden von Missständen und Krisen: Hier die Klima- und Rohstoffkrise, dort die sozial-politische Dauerkrise Griechenlands oder die menschenverachtende Ausbeutung in der Textilindustrie. Die Probleme sind vielen bewusst – dennoch scheint sich wenig zu ändern. Warum? Das Konzept der »Imperialen Lebensweise« erklärt, warum sich angesichts zunehmender Ungerechtigkeiten keine zukunftsweisenden Alternativen durchsetzen und ein sozial-ökologischer Wandel daher weiter auf sich warten lässt.

Dieses Dossier stellt das Konzept der imperialen Lebensweise vor und erläutert, wie unsere derzeitige Produktions- und Lebensweise Mensch und Natur belastet. Dabei werden verschiedene Bereiche unseres alltäglichen Lebens beleuchtet, unter anderem Ernährung, Mobilität und Digitalisierung. Schließlich werden sozial-ökologische Alternativen und Ansatzpunkte vorgestellt, wie wir ein gutes Leben für alle erreichen – anstatt ein besseres Leben für wenige.

Der gemeinnützige Verein **Common Future e.V.** aus Göttingen arbeitet in verschiedenen Projekten zu globaler Gerechtigkeit und sozial-ökologischem Wirtschaften. Vom April 2016 bis zum Mai 2017 veranstaltete er die »I.L.A. Werkstatt« (Imperiale Lebensweisen – Ausbeutungsstrukturen im 21. Jahrhundert).

Hieraus ist das interdisziplinäre **I.L.A. Kollektiv**, bestehend aus 17 jungen Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, hervorgegangen. Das erklärte Ziel: ein Jahr gemeinsam zum wissenschaftlichen Konzept der imperialen Lebensweise zu arbeiten und dieses für eine breite Öffentlichkeit aufzubereiten.



19,95 Euro [D]
20,60 Euro [A]
www.oekom.de

 **oekom**