

Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren

Eine bildungswissenschaftliche Perspektive

Marvin Giehl

Der Mensch, das Augenwesen,
braucht das Bild.
(Leonardo da Vinci)

1. Einleitung

Auch wenn der Vegetarismus und der Veganismus in den letzten Jahren (zumindest im globalen Westen) mehr und mehr Einzug in die Mitte der Gesellschaft gehalten haben, sind Anhängerinnen und Anhänger dieser Ernährungs- und Lebensformen weiterhin als soziale Minderheit anzusehen: Je nach Quelle beläuft sich der Anteil an vegetarisch lebenden Menschen in Deutschland auf 7-10 %, während der Anteil an vegan lebenden Menschen bei 1-2 % liegt.¹ Als Norm im Umgang mit nichtmenschlichen Tieren² lässt sich demnach noch immer eine nicht nur karnistische, sondern darüberhinausgehend auch insbesondere speziesistische Haltung beobachten. Das Konzept des Karnismus stammt aus der Sozialpsychologie und bezeichnet ein unsichtbares gesellschaftliches Glaubenssystem, nach welchem bestimmte Spezies in »essbar« und andere in »nicht-essbar« eingeteilt werden.³ Der Terminus Speziesismus geht darüber hinaus und ist nach Richard Ryder als »die moralische Diskriminierung von Lebewesen aufgrund ihrer Artzugehörigkeit« zu verstehen.⁴ Das Leben und das Leiden dieser Individuen werden nicht oder we-

-
- 1 Vgl. Statista: Umfrage in Deutschland zur Anzahl der Vegetarier bis 2020. Diese beiden Prozentwerte summieren sich nicht auf, sondern der Anteil an vegan lebenden Menschen ist bei dem Anteil der vegetarisch lebenden Menschen bereits inkludiert.
 - 2 Grundlegend schließe ich mich dabei an die Überlegungen des Chimaira Arbeitskreises (2011) an. Deren biologischer Taxonomie folgend denke und konzeptionalisiere ich den Menschen als Tier und unterscheide infolgedessen zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Tieren.
 - 3 Vgl. M. Joy: Warum wir Hunde lieben, Schweine essen und Kühe anziehen.
 - 4 Vgl. R. Ryder: Specieicism, S. 1-2; vgl. Ders.: Animal Revolution.

niger stark berücksichtigt, weil sie nicht einer bestimmten, priorisierten Spezies (z. B. homo sapiens) angehören. Mit Peter Singer ausgedrückt ist der Speziesismus »ein Vorurteil oder eine Haltung der Voreingenommenheit zugunsten der Interessen der Mitglieder der eigenen Spezies und gegen die Interessen der Mitglieder anderer Spezies«⁵. Für diesen Artikel verspricht die Arbeit mit dem Begriff des Speziesismus (anstelle von Karnismus) somit einen globaleren und breiteren Zugriff.⁶

Auch wenn Grusin einen ›Nonhuman Turn‹ in den (Geistes-)Wissenschaften postuliert⁷, bezieht sich dieser doch primär auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Koexistenz des Menschen und seiner belebten und unbelebten Umwelt, unter anderem also auch mit nichtmenschlichen Tieren. Die – insbesondere für die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik – relevante Forschungsfrage, wie Haltungen gegenüber nichtmenschlichen Tieren jeglicher Couleur entstehen, konsolidieren oder brechen, ist bislang als frappierende Leerstelle zu charakterisieren. Dieser Artikel setzt sich daher mit der Frage auseinander, wie speziesistische Haltungen er- und verlernt werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der erziehungs- und bildungstheoretischen Beleuchtung der Thematik, welche bislang – insbesondere im deutschsprachigen Raum – praktisch inexistent und daher als Leerstelle zu markieren ist.⁸

Um naheliegende Verbindungen aufzuzeigen, werden in einem ersten Schritt die zentralen pädagogischen Begrifflichkeiten Lernen, Erziehung, Sozialisation und Bildung definiert und voneinander abgegrenzt. Anschließend findet ein Übergang in die Praxis statt: In welchen unterschiedlichen pädagogischen und sozialisierenden Settings werden speziesistische Orientierungen entweder explizit vermittelt oder implizit begünstigt? Im dritten Schritt findet eine Vorstellung von didaktischen, nicht-speziesistischen Alternativen für pädagogische Settings statt. Weiterhin wird anhand von eigener empirischer Forschung in diesem Abschnitt auch aufgezeigt, wie biographische Auswege aus speziesistischen Orientierungen und Haltungstransformationen nichtmenschlichen Tieren gegenüber stattfinden können. Bevor der Artikel mit einem zusammenfassenden Fazit endet, wird durch eine exemplarische Falldarstellung die Notwendigkeit einer begrifflichen Präzision und sensibilisierenden Differenzierung verdeutlicht.

5 P. Singer: *Animal Liberation*, S. 36.

6 Zum Zusammenhang von Karnismus und Speziesismus siehe auch Wrenn: *Carnism*; ders.: *What's Wrong with Carnism*, sowie Mahlke: *Das Machtverhältnis zwischen Mensch und Tier*.

7 Vgl. R. Grusin: *The Nonhuman Turn*.

8 Vgl. M. Giehl: *Der Speziesismus aus bildungsphilosophischer Perspektive*, S. 34–43.

2. Zentrale pädagogische Begrifflichkeiten unterscheiden lernen

Nachdem in der Einleitung erarbeitet wurde, warum die Haltung des Speziesismus als gesellschaftlich hegemoniale verstanden werden kann, geht es nun darum, wesentliche pädagogische Grundbegriffe zu definieren und voneinander abzugrenzen. Die so (lediglich sehr grob) umrissenen Begrifflichkeiten dienen im Folgenden der Analyse und Beleuchtung des Speziesismus in pädagogischen Praktiken sowie der Frage nach daraus erfolgenden Implikationen für die Handlungspraxis. Es handelt sich somit um Arbeitsdefinitionen, welche notwendigerweise unvollständig sind.

Als vier zentrale Grundbegriffe werden Lernen, Erziehung, Sozialisation und Bildung verstanden, wobei das Hauptaugenmerk aufgrund der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Ausrichtung des Autors und des Beitrags auf eben diesen beiden Konzepten liegt. Dem Bildungsbegriff kommt dabei aufgrund seiner Komplexität und Passung für die Auseinandersetzung mit der Entstehung und Änderung speziesistischer Haltungen eine besonders ausführliche Beachtung zu.

2.1 Lernen

Unter Lernen ist aus einer (entwicklungs-)psychologischen Perspektive ein Prozess zu bezeichnen, in dessen Verlauf »Erfahrungen relativ langfristige Änderung im Verhaltenspotenzial erzeugen«⁹. Auch wenn der Lernbegriff an sich wertfrei, also nicht normativ aufgeladen ist, kommt ihm doch eine zentrale erziehungswissenschaftliche Bedeutung zu: Da das Lernen elementar für menschliche (und nicht-menschliche) Entwicklung und Veränderung ist, weckt es besonderes pädagogisches Interesse.¹⁰ Lernprozesse können somit als Grundlage für die anderen, im Folgenden vorgestellten Konzepte angesehen werden.

2.2 Erziehung

Nach dieser relativ basal anmutenden Definition des Lernbegriffs wird es bei der Erziehung schon schwieriger: Hier geht es um ambivalente Erziehungsziele, Menschenbilder, Funktionalitäten, Beobacht- und Messbarkeiten sowie disziplinäre Technologiedefizite.¹¹

Für den Kontext dieses Artikels können wir uns darauf beschränken, dass Erziehung als eine sowohl historisch, als auch gegenwärtig vorzufindende soziale Praxis des Umgangs von Erwachsenen mit ihren Kindern verstanden werden

9 I. Koch: Konditionieren und implizites Lernen, S. 369.

10 Vgl. P. Vogel: Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, S. 106.

11 Vgl. ebd., S. 61ff.

kann, dessen Erfolg auf die selbsttätige Leistung des Zöglings durch Aneignung und Verinnerlichung angewiesen ist.¹² Es handelt sich demnach um einen Prozess menschlicher Handlungen mit dem Fokus auf der Förderung, Verhinderung oder Stärkung von Einstellungen, Handlungen und Überzeugungen der Edukanden. Als Erziehungserfolg wird somit die größtmögliche Annäherung an gesteckte Lernziele verstanden. Im Vergleich zum Lernbegriff erhält der Erziehungsbegriff dadurch eine normative Qualität.

2.3 Sozialisation

Der Begriff der Sozialisation beinhaltet die Konzepte des Lernens und der Erziehung. Hurrelmann beschreibt Sozialisation als einen »Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen«¹³. Erziehungs- und Lernprozesse sind also Teile der sozialisatorischen Praxis, machen diese aber auch nicht alleinig aus.

In der Soziologie wird darüber hinaus auch noch die funktionale Qualität von Sozialisation betont, welche einerseits darin besteht, Individuen zur Teilhabe am sozialen Leben zu befähigen, andererseits aber auch die Erkenntnisgenerierung im Sinne der Ausbildung einer personalen und sozialen Identität beleuchtet.¹⁴

2.4 Bildung

Der Bildungsbegriff erscheint von den vier zentralen Begriffen als derjenige, welcher die meisten Facetten, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten beinhaltet. Daher beschränken wir uns für unsere Forschungsfrage explizit auf einzelne Teile des bildungstheoretischen Diskurses.¹⁵ Weniger relevant sind für uns die primär quantitativ ausgerichteten Ansätze der empirischen Bildungsforschung. Anschlussfähiger erscheint demgegenüber die allgemeine Bildungstheorie, die Bildungsphilosophie und insbesondere die bildungstheoretisch ausgerichtete Biographieforschung.

Als Destillat dieser bildungstheoretischen Diskurse kann das Erreichen einer »kritischen Reflexivität« eines Subjekts als Kriterium für Bildungsmomente festgehalten werden.¹⁶ Dieser Zuwachs an kritischem Denken sollte sich jedoch nicht

12 Vgl. L. Wigger: Erziehung, S. 339.

13 Vgl. K. Hurrelmann: Einführung in die Sozialisationstheorie, S. 14.

14 Vgl. M. Grundmann: Sozialisation – Erziehung – Bildung, S. 64.

15 Für einen umfangreichen Überblick siehe Baumgart 1997; Dörpinghaus/Pönitsch/Wigger 2012 sowie Rieger-Ladich (2020).

16 Vgl. A. Dörpinghaus et al.: Einführung in die Theorie der Bildung, S. 9-11.

nur auf das Subjekt selbst beziehen, sondern auch die soziale und materielle Umwelt berücksichtigen. In der Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse hat sich für diese Unterteilung das Modell der Selbst-, Fremd-, und Weltverhältnisse etabliert.¹⁷ Es geht also um eine Perspektivänderung auf der Mikro-, Makro- und Globalebene.

Mit Rückgriff auf die zuvor erarbeitete Definition des Lernbegriffs lässt sich der Bildungsbegriff folgendermaßen kontrastieren: Während Lernen als Aneignung und Zugewinn von Wissen in einem stabilen Rahmen verstanden werden kann, bezeichnet Bildung auf einer Meta-Ebene eine Änderung der Art und Weise, wie sich Wissen angeeignet wird sowie eine Reflexion über bisherige (biographische) Lernprozesse. Bei diesen höherstufigen Bildungsprozessen werden die Lernbedingungen mit Marotzki gesprochen »disponibel«¹⁸. Als weiteres relevantes Kriterium benennt er die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Problemen sowie dazugehörige Problemlösungsversuche.¹⁹ Die Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse gewinnen somit durch die Auseinandersetzung mit der Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen ebenfalls an Komplexität. Dem Bildungsbegriff kommt somit – im Unterschied zu den wertfreien Begriffen des Lernens und der Sozialisation eine positive Konnotation zu.

Dass dem Bildungsbegriff somit eine normative Qualität inhärent ist, erscheint heutzutage unstrittiger und einleuchtender, als es sich im historischen Diskurs gezeigt hat.²⁰ Auch ethische Implikationen begleiten bildungstheoretische Debatten schon seit mehreren Jahrzehnten.²¹

Was in diesen Auseinandersetzungen jedoch meines Wissens nach bislang nicht explizit²² thematisiert worden ist, ist die Mensch-Tier-Beziehung;

17 Vgl. R. Kokemohr: Bildung als Begegnung?; vgl. R. Kokemohr: Bildung in interkultureller Kooperation; Vgl. W. Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie; vgl. H.-C. Koller: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung; vgl. H.-C. Koller: Anders werden; vgl. H.-C. Koller: Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung.

18 Vgl. W. Marotzki: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, S. 224.

19 Vgl. ebd., S. 53.

20 Vgl. L. Wigger: Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes; vgl. J. Drerup: Bildung und das Ethos der Transformation.

21 Vgl. W. Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts; vgl. D. Benner: Erziehung, Bildung und Ethik; vgl. O. Sanders: Bildung zum Bösen.

22 Dass bei einzelnen Theoretikern und Theoretikerinnen ein Umdenken stattzufinden scheint, zeigt die Arbeit von Micha Brumlik: Auch wenn sein Ansatz der advokatorischen Ethik zunächst (2004) primär im Hinblick auf menschliches Miteinander (und demnach auch per se anthropozentrisch) ausgerichtet war, erweitert er das Konzept ein knappes Jahrzehnt später um die diskursive Inkludierung und Berücksichtigung »anderer Tiere und Lebewesen«. Ein weiteres diskursiv zu beobachtendes Phänomen ist die Tatsache, dass der menschliche Umgang mit nichtmenschlichen Tieren erziehungs- und bildungswissenschaftlich vereinzelt zwar nicht aus ethischen, aber aus ökologischen Gesichtspunkten betrachtet wird (vgl. Delmestri 2019).

oder, präziser formuliert, bildungstheoretische und ethische Implikationen des menschlichen Umgangs mit nichtmenschlichen Tieren.²³

Im Zuge der Frage nach der Entstehung, Etablierung und Veränderung spezie-sistischer Haltungen untersuche ich nun im Folgenden acht verschiedene Bereiche pädagogischer und sozialisatorischer Praxis. Dabei bildet die in diesem Abschnitt erarbeitete begriffliche Definition und Abgrenzung pädagogischer Grundbegriffe eine Orientierung dahingehend, worauf die jeweiligen Settings abzielen, was vermittelt wird und wie diese Vermittlung pädagogisch verstanden und eingeordnet werden kann.

3. Pädagogische und sozialisierende Praxis in ihrem Zusammenhang zum Speziesismus reflektieren lernen

Die Vorstellung der Settings erfolgt grob nach dem Zeitpunkt, an welchem ein Mensch biographisch üblicherweise zum ersten Mal in Kontakt mit ihnen kommt.

3.1 Kinderspielzeug

Schon kurz nach der Geburt kommen Menschen mit den unterschiedlichsten Spielsachen in Kontakt. Ein Beispiel für Spielzeuge, welche eine spezie-sistische Haltung fördern können, sind die der niederländischen Firma ›kidsglobe‹. Schon im Firmennamen wird die Zielgruppe des Unternehmens deutlich, wessen Artikel nicht nur im Internet bestellbar, sondern auch im Einzelhandel in Deutschland, den Niederlanden und Großbritannien zu finden sind. Zwei besonders markante Beispiele im Bereich der Milchindustrie sind zum einen eine Miniatur-Kälberbox²⁴ und der Nachbau eines Stalls, in welchem Kühe stehen, fressen und an einem Rondell gemolken werden.²⁵ Von den negativen und traumatischen Einflüssen auf die Tiere durch die viel zu frühe Trennung von Kuh und Kalb sowie von den negativen gesundheitlichen Einflüssen serieller Schwangerschaften fehlt bei diesen Spielsachen jede Spur.²⁶ Die Kinder lernen somit nur, dass und wie die Tiere genutzt werden können, jedoch nichts über die Perspektive der Tiere und die Auswirkungen auf selbige.

Als auf Lernprozesse einflussnehmende Medien fallen diese Spielzeuge somit in die Kategorie der Sozialisation.

23 Ich beziehe mich mit dieser Aussage auf den deutschsprachigen Diskurs. Eine internationale Ausnahme stellen die lesenswerten Arbeiten von H. Pedersen (z.B. 2004) dar.

24 Vgl. <https://www.kidsglobe.eu/en/producten/calve-hut-set/> [Zugriff : 18.01.2021]

25 Vgl. <https://www.kidsglobe.eu/en/producten/cow-shed-with-milking-carousel/> [Zugriff : 18.01.2021]

26 Vgl. F. Flower/D. M. Weary: Effects of early separation on the dairy cow and calf.

3.2 Mediale Repräsentation von Tieren

Stellvertretend für die typische Repräsentation von nichtmenschlichen Tieren greife ich das Beispiel des bekannten Elefanten Benjamin Blümchen auf: In dieser fiktiven, sowohl literarisch, als auch im Rahmen von Fernsehformaten, einem Kinofilm und Hörspielen aufgearbeiteten Zeichentrickfigur geht es um die Abenteuer des Protagonisten Benjamin. Der sprechende und aufrecht gehende Elefant stellt nicht nur durch seine sprachliche Artikulationsfähigkeit, sondern auch seine Bekleidung sowie den artfremden Umgang mit Menschen ein Beispiel für Anthropomorphisierung²⁷ dar. Dass es in der fiktiven Welt von Benjamin Blümchen auch einen Zoodirektor namens Herr *Tierlieb* gibt, wird später im Unterkapitel zu Zirkus- und Zoobesuchen noch kritisch untersucht.

Hinzu kommt, dass nicht nur bei Benjamin Blümchen, sondern auch bei allen anderen auf (Klein-)Kinder abzielende Medien lediglich ›kindgerechte‹ Geschichten von und mit nichtmenschlichen Tieren erzählen. Selbst die als grausam und schrecklich zu bezeichnende Welt der Nutztiere wird so dargestellt, dass es ein ›Happy-End‹ gibt.²⁸ Explizite Gewaltdarstellungen und Fakten über das Leid der Tiere existieren in diesen Geschichten nicht.

Aus einer soziologischen Perspektive wiegen diese mediale Repräsentationen umso schwerer, wenn berücksichtigt wird, dass aufgrund des mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehende Phänomen der ›Landflucht‹ immer weniger Kinder reale Erfahrungen mit Tieren machen, die sie den fantastischen Konstrukten (menschliche oder gar übermenschliche Fähigkeiten der Tiere) der Bilderbücher kontrastiv entgegenstellen könnten. Es fehlt somit an Erlebnissen, Begegnungen und Erfahrungswissen aus dem Alltag.²⁹

Diese Vermittlungen versperren einerseits den Blick für die wahre Natur, die wirklichen Fähigkeiten und die echten Bedürfnisse der Tiere und hindern im gleichen Augenblick die aufklärerisch und kritisch orientierte Sozialisation heranwachsender Menschen. Weiterhin zeigt sich unter Berücksichtigung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, dass sich die Darstellungen oftmals daran orientieren, welche Funktion die nichtmenschlichen Tiere für die Menschen haben. Sie sind dadurch häufig nicht nur als anthropomorphisierend, sondern auch als anthropozentrisch einzustufen.

27 Als Anthropomorphisierung wird die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften an nichtmenschliche Subjekte und Objekte bezeichnet.

28 Vgl. J. Buchner-Fuchs: Tiere im Bilderbuch, S. 307.

29 Vgl. ebd., S. 318.

3.3 Design, Form und Verpackung tierischer Produkte

Vielorts ist das Verteilen von ›Kinderwurst‹ an Kinder an den Fleischtheken von (deutschen) Supermärkten üblich. Neben dem offensichtlichen Aspekt der Konditionierung hin zur Normalität vom Fleischverzehr hat diese soziale Praktik aber auch noch weitere Komponenten: Auf einer semantischen Ebene erleben die Kinder das Produkt durch den Namen ›Kinderwurst‹ als etwas speziell für sie produziertes. Weiterhin lösen diese kleinen Gaben durch ihren Geschenkcharakter positive Gefühle bei Kind und Elternteil(en) aus. Auf einer visuellen Ebene kommt häufig hinzu, dass Motive von lachenden und fröhlichen Bären (auch ›Bärchenwurst‹) oder anderen Tieren verwendet werden.

Wie bei den beiden vorherigen Beispielen auch werden Informationen hier lediglich gefiltert und teilweise auch verzerrt vermittelt.

Ein Beispiel für die sozialisatorische Einflussnahme von tierischen Produkten auf Kinder sind die Bratwürste der Firma ›Puttkammer Fleischwaren‹. Neben der auf Kinder abzielenden und damit pädagogisch relevanten rosa gefärbten und in Regenbogenfarben verpackten ›Einhorn-Bratwurst‹ bietet das Unternehmen seit 2017 auch eine in pink gehaltene ›Ladies-Bratwurst‹ sowie eine mit Bier angereicherte ›Kerle-Bratwurst‹ an.³⁰ Damit werden neben der speziesistischen Sozialisation auch Geschlechterstereotypen reproduziert: Männer sind ›Kerle‹, mögen natürlich Bier und essen Wurst. Frauen sind ›Ladies‹, lassen sich von der Farbe Pink, kleinen Herzen und einer geschwungenen Schrift auf der Verpackung ansprechen. Diese kleinen Details könnten Teil einer Korrelation zwischen mehreren unterschiedlichen Geisteshaltungen sein: In den letzten Jahren konnte im Bereich der Psychologie nachgewiesen werden, dass speziesistische Orientierungen mit sexistischen und rassistischen korrelieren.³¹ Die so gekoppelte Konnotation von Fleisch und Männlichkeit findet sich darüber hinaus auch im philosophischen Kontext, wo von phallogozentrischen und carno-phallogozentrischen Strukturen die Rede ist.³²

Während die bisherigen Beispiele allesamt nicht explizit pädagogischen, sondern sozialisatorischen Settings entstammen, wird der Blick nun auf klassisch pädagogische Praktiken gerichtet.

30 Für visuelle Eindrücke der Produktauswahl siehe: <https://www.facebook.com/Puttkammer.Wurst/photos/a.307848679278971/1435356409861520/?type=3> [Zugriff: 19.01.2021]

31 Vgl. L. Caviola et al.: The moral standing of animals towards a psychology of speciecism.

32 Vgl. J. Derrida: Das Tier, das ich also bin; vgl. L. Wright: The vegan studies project.

3.4 Tierische Produkte im schulischen Alltag & Curriculare Vorgaben

Beim Schulalltag ist aus der jüngeren Vergangenheit das EU-Programm ›Schulmilch‹ als Beispiel für die implizite Vermittlung speziesistischer Normen zu nennen. Ziel dieses vom Bundeszentrum für Ernährung geförderten Konzepts ist es, den Kindern »[...] die tägliche Portion Milch in die Schule oder Kita bringt«³³. Ein anderer zentraler Bestandteil dieses Programms ist die Verpflichtung der teilnehmenden Einrichtungen zu »pädagogischen Begleitmaßnahmen«³⁴, welche die »Akzeptanz der Kinder für Milch erhöhen«³⁵ sollen.

Potentielle Nachteile des Konsums tierischer Produkte, wie etwa der Einfluss auf unser Klima³⁶, Details zur Produktion von Milch (s.o.) sowie die Folgen der Massentierhaltung für menschliche und nichtmenschliche Tiere finden auch hier keine Erwähnung.

Dass die vorgestellten pädagogischen und sozialisatorischen Settings auch untereinander verwoben sind, wechselseitig miteinander interagieren und einander bedingen, zeigt die anthropomorphisierende Aufmachung des Schulmilch-Programms in Hessen. Bei diesem ist eine aufrechtstehende, zwinkernde Kuh zu sehen, welche zusätzlich noch eine Sonnenbrille trägt.³⁷

Diese Informationsvermittlung ist erneut als einseitig, verkürzt, unkritisch und unvollständig anzusehen. Auch die Umsetzung und Gestaltung der im Schulgesetz formulierten »Verantwortungsübernahme für Tiere«³⁸ als Teil des »Erziehungs- und Bildungsauftrags« der Schule kann hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung kritisch hinterfragt werden. Die so vermittelte Perspektive auf nichtmenschliche Tiere als dem Menschen unterstellte Nutztiere kann somit als Teil eines heimlichen Lehrplans verstanden werden, welcher auf ambivalente und nicht-intendierte Folgen pädagogischen Handelns verweist.³⁹

Dass das Thema aber (im Gegensatz zu manch anderen curriculären Inhalten) tatsächlich das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt, geht aus einer zwischen 2014 und 2015 durchgeführten und 2016 veröffentlichten deskriptiven Studie zum Thema Tierschutz als Unterrichtsinhalt an Gymnasien hervor: Obwohl das Interesse an der Thematik erkennbar war, gaben nur etwa ein Viertel aller befragten Kinder an, dass das Thema auch im Schulunterricht behandelt wurde.⁴⁰ Auch die dazugehörige Lehrkraftbefragung zeigte, dass ein Großteil der einbezogenen

33 Bundeszentrum für Ernährung: Schulmilch.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 Vgl. J. S. Foer: Wir sind das Klima.

37 <https://www.milchhessen.de/schumi> [Zugriff: 19.01.2021].

38 NRW SchulG: §2(2).

39 Vgl. J. Zinnecker: Der heimliche Lehrplan.

40 Vgl. P. M. Haimerl: Tierschutz an Schulen, S. 131.

Lehrkräfte weder während ihres eigenen Studiums, noch über umfassende Weiterbildungsangebote im Hinblick auf dieses Thema ausgebildet worden ist. Eine angemessene Vermittlung dieser Inhalte im Kontext des Unterrichts ist somit von hohem individuellen Aufwand und eigeninitiativem, außerdienstlichem Engagement abhängig.⁴¹

3.5 Zoobesuche von Schulklassen

Als Beispiel für eine schulische Praxis außerhalb des Klassenzimmers lassen sich Wandertage von Schulklassen in Zoos benennen. Zoos sehen sich selbst als wichtigste außerschulische Bildungseinrichtungen: »Bildung« ist eine der vier Säulen, auf denen das 2005 verabschiedete Konzept des Weltzooverbands fußt.⁴² Zoos verzeichnen nach eigener Aussage jährlich ca. 750 Millionen Besucherinnen und Besucher, von denen 60 % jünger als 14 Jahre sind. Demnach erscheinen Zoos insbesondere für (Klein-)Kinder attraktiv zu sein. In vielen großen deutschsprachigen Zoos existieren zudem Zooschulen, welche sich gezielt der Informationsvermittlung zu Zoo und Tieren widmen.⁴³ Diese orientieren sich jedoch eher an propagierten Wunschvorstellungen wie der Arterhaltung durch Zoos sowie vermeintlich artgerechter Haltung der nichtmenschlichen Tiere in Zoos. Exemplarisch kann dem entgegengehalten werden, dass sich parallel im wissenschaftlichen Diskurs aber längst der Terminus der Zoochöse etabliert hat, der als Derivat des Begriffs der Psychose neurotische und repetitive Verhaltensweisen von nichtmenschlichen Tieren in Gefangenschaft bezeichnet.⁴⁴

Diese pädagogisch vermittelten Inhalte und Darstellungen sind weiterhin als anthropozentrisch einzustufen, da Haltungen zugrunde liegen, welche eine Überordnung menschlicher (primär ökonomischer, aber auch kultureller) Interessen beinhalten. Auch wenn sich in der letzten Zeit immer mehr Zoos den Themen Tierwohl und artgerechter Haltung widmen, bleiben die meisten Bemühungen jedoch ineffektiv und die positiven Auswirkungen für die Tiere marginal.⁴⁵

Verglichen mit den bisherigen Settings fällt jedoch auf, dass dies das erste ist, bei welchem eine wirkliche, nahe Begegnung mit den Tieren stattfindet, und nicht eine mediale vermittelte Darstellung oder der Konsum der jeweiligen Produkte.

41 Vgl. ebd.

42 Vgl. C. Goldner/L. Zодrow: Zoo und Zirkus, S. 155ff.

43 Vgl. ebd.

44 Vgl. M. Bashaw et al.: A survey assessment of variables related to stereotyping in captive giraffe and okapi.

45 Vgl. C. Goldner/L. Zодrow: Zoo und Zirkus; vgl. D. Wawrzyniak: Tierwohl und Tierethik.

3.6 Tiergestützte Pädagogik

Tiergestützte Pädagogik bietet im Rahmen bestimmter pädagogischer und therapeutischer Zielsetzungen potenziell für den/die Menschen sinnvolle und bereichernde Möglichkeiten einer individuellen Förderung in Bereichen verschiedener Schwerpunkte wie beispielsweise dem Erlernen von Empathiefähigkeit, dem Aufbau von Vertrauen sowie dem Einüben prosozialer Verhaltensweisen.⁴⁶ Die Verfahrensweisen und die eingesetzten Spezies sind dabei vielfältig: Kleintiere wie Meerschweinchen und Hamster sind ebenso beliebt wie Lamas, die Arbeit mit Delfinen in der sogenannten Delfintherapie, die Nutzung von Hunden als »emotional support animals« sowie das pädagogische Reiten und Voltigieren.

Exemplarisch untersuche ich das (heil-)pädagogische Reiten und Voltigieren als Setting genauer, da die speziesistischen Elemente tiergestützter Pädagogik sich hier deutlich veranschaulichen lassen: Neben strukturellen Fragezeichen wie der passenden fachlichen Ausbildung des leitenden Personals sowie der empirischen Unklarheit über den Nutzen dieser Angebote sind insbesondere die physischen und psychischen Auswirkungen auf die Tiere (typischerweise Pferde, aber vereinzelt auch Esel) zu berücksichtigen. Auf der psychischen Ebene zeigen sich die im vorherigen Unterkapitel beschriebenen Anzeichen einer Zoochose auch bei den Pferden; vermutlich, weil sie entgegen ihrer Natur als Lauf- und Fluchttiere in beengten Ställen und Boxen eingesperrt werden.⁴⁷ Auf physischer Ebene sind abgesehen von der offensichtlichen Verletzung durch das Schlagen mit der Gerte auch die Schädigungen des Gebisses durch die Trense⁴⁸ und die Belastungen der Wirbelsäule durch das menschliche Gewicht⁴⁹ zu benennen. Diese wiegen häufig umso schwerer, da die Pferde und Esel häufig schon in einem Alter genutzt und belastet, in welchem das Skelett noch nicht vollständig ausgebildet und somit umso gefährdeter und verwundbarer ist.⁵⁰

Selbstverständlich sind diese psychischen und physischen Beeinträchtigungen der Pferde nicht dem pädagogischen Einsatz geschuldet, sondern kommen genauso beim *normalen* Reiten und Voltigieren vor. Jedoch ist hier erneut das zugrundeliegende pädagogische Moment entscheidend, in welchem eine Überlegenheit vom Menschen dem Pferd gegenüber postuliert wird, sodass das Pferd als Instrument und Objekt für menschliche Zwecke und Interessen erhalten muss und Schädigungen des nichtmenschlichen Tieres zugunsten des Menschen billigend in Kauf genommen werden. Neben den »offiziell« kommunizierten Zielen des heilpädagogischen Reitens kann dieser speziesistische Umgang im Sinne des zuvor bereits

46 Vgl. A.-L. Wibbecke: Tier-Mensch-Pädagogik, S. 90.

47 Vgl. ebd., S. 99.

48 Vgl. W.R. Cook: The Effect of the bit on the horse.

49 Vgl. A. Nevzorov: Nevzorov Haute Ecole Equine Anthology.

50 Vgl. D. Bennett: Timing and rate of skeletal Maturation in Horses.

thematisierten heimlichen Lehrplans erneut als impliziter Lehr- und Lerninhalt verstanden werden, welcher den oberflächlich kommunizierten Inhalten schattenhaft folgt.

3.7 Sezieren und weitere Tierversuche an der Schule und der Universität

In den Bildungssektoren der weiterführenden Schulen und Universitäten ist das Sezieren auch heutzutage noch üblich. Diese sowohl an lebenden, als auch an toten Tieren durchgeführten Untersuchungen sind zwar eher in den USA als in Europa verbreitet. Dennoch findet in Europa das Sezieren vor allem beim Biologiestudium als fester Bestandteil der Praxisphase und auch in Abschnitten des Medizinstudiums statt.

Viele der sezieren Tiere werden gezielt für die an ihnen geplanten Experimente gezüchtet. Dabei kommt es oft zu einem ›Überschuss‹ an Tieren, welche dann einfach so getötet werden.⁵¹ Neben dieser offensichtlichen ethischen Absurdität ist aus wissenschaftlicher Perspektive zusätzlich noch zu berücksichtigen, dass der häufig postulierte Erkenntnisgewinn vom Sezieren und anderen Tierversuchen wankt.⁵²

Zusätzlich weisen Untersuchungen aus dem US-amerikanischen Raum darauf hin, dass das Sezieren dort eher als eine auferlegte Pflicht angesehen wird, und nicht als frei gewählte Gestaltung des Unterrichts seitens der Schülerinnen und Schüler.⁵³ Falls diese die Partizipation am Sezieren in Unterrichtssituationen ablehnen, scheinen Lehrkräfte vereinzelt mit der Ausübung von Druck zur Teilnahme, dem kompletten Ausschluss vom Unterricht oder auch der Androhung der Vergabe schlechter Zensuren zu reagieren.⁵⁴

3.8 SDG's/BNE als anthropozentrische Folie

Als letzte Station in unserem Streifzug durch die explizite und implizite pädagogische Praxis sind wir bei *dem* Thema unserer Zeit angelangt, welches natürlich auch im Bildungssystem unseres Landes verhandelt werden soll: Nachhaltigkeit. Für die theoretische und didaktische Ausrichtung der ›Bildung für nachhaltige Entwicklung‹ findet dabei häufig eine Orientierung an den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung statt. Diese 2016 mit einer Laufzeit von 15 Jahren in Kraft getretenen politischen Zielsetzungen der Vereinten Nationen (UN) sollen weltweit der Sicherung

51 Vgl. J. Oakley et al.: Animal Encounters in Environmental Education Research.

52 Vgl. C. Gericke: Was Sie schon immer über Tierversuche wissen wollten.

53 Vgl. J. Oakley: ›I Didn't Feel Right About Animal Dissection‹.

54 Vgl. ebd., S. 372.

einer nachhaltigen Entwicklung auf ökonomischer, sozialer und ethischer Ebene dienen. Die 17 Ziele lauten⁵⁵:

- Keine Armut
- Kein Hunger
- Gesundheit und Wohlergehen
- Hochwertige Bildung
- Geschlechter-Gleichheit
- Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen
- Bezahlbare und saubere Energie
- Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum
- Industrie, Innovation und Infrastruktur
- Weniger Ungleichheiten
- Nachhaltige Städte und Gemeinden
- Nachhaltiger Konsum und Produktion
- Maßnahmen zum Klimaschutz
- Leben unter Wasser
- Leben an Land
- Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
- Partnerschaften zur Erreichung der Ziele

Neben der Tatsache, dass diese Ziele nicht nur von, sondern auch primär für Menschen erarbeitet worden sind, sprechen auch noch weitere Details für den inhärenten Anthropozentrismus und Speziesismus.

Statt auf den auf mehrere der Ziele (z.B. Gesundheit und Wohlergehen; kein Hunger; nachhaltiger Konsum und Produktion; Maßnahmen zum Klimaschutz; Leben unter Wasser; Leben an Land; Frieden; Gerechtigkeit und starke Institutionen) anwendbaren Komplex der Interspezies-Koexistenz zu verweisen, finden nichtmenschliche Tiere in dem Originaldokument der UN nur ein einziges Mal Erwähnung; und zwar unter Punkt 2 (›Kein Hunger‹). Naheliegender wäre aus meiner Sicht beispielsweise, auf die Möglichkeit, durch pflanzenbasierte Ernährung eine deutlich größere menschliche Population zu ernähren⁵⁶, zu verweisen. Zu lesen ist jedoch: »2.5: By 2020, maintain the genetic diversity of seeds, cultivated plants and farmed and domesticated animals and their related wild species [...]«⁵⁷. Paradoxiertweise sollen sowohl Haus-, als auch Nutz- und Wildtiere in ihrem Artbestand ge-

55 Die Ziele sind im Original in ›Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development‹ (2015, S. 14) zu finden. Ich habe mich an den deutschen Übersetzungen des ›Zukunftsvertrags für die Welt‹ (2017, S. 8f.) orientiert, welcher von dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung veröffentlicht wurde.

56 Vgl. E. Cassidy et al.: Redefining agricultural yields.

57 UN: The 2030 Agenda for Sustainable Development, S. 16.

schützt werden. Dass dies für die jeweiligen Spezies entweder fürsorgliche Pflege, das kontinuierliche Züchten, Schwängern, Töten und Verspeisen oder im letztgenannten Fall auch den respektvollen Umgang mit den Grenzen des Lebensraums bedeuten kann, ist ein Paradebeispiel für speziesistisches Gedankengut.

In diesem Abschnitt konnte also aufgezeigt werden, dass speziesistische Haltungen Kinder (aber auch ältere Menschen) in dieser Gesellschaft sowohl beim generellen Prozess des Aufwachsens, als auch in einer Vielzahl institutioneller pädagogischer Settings begleiten. Welche theoretischen und didaktischen Alternativen es zu diesen Herangehensweisen gibt sowie welche biographischen Auslöser es für Haltungstransformationen weg vom Speziesismus geben kann, wird im folgenden Abschnitt fragmenthaft nachgezeichnet.

4. Theoretisch-didaktische Alternativen und biographische Veränderungen berücksichtigen lernen

4.1 Theoretische Ebene

Wie ich im Unterkapitel zum Bildungsbegriff bereits dargelegt habe, gibt es derzeit keine Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum, welche die ethische Relevanz des Umgangs mit nichtmenschlichen Tieren explizit inkludiert. Aus dem vorherigen Unterkapitel ging zudem hervor, dass auch die als ›Bildung für nachhaltige Entwicklung‹ anthropozentrische und speziesistische Haltungen weder thematisiert, noch problematisiert, sondern im Gegenteil sogar begünstigt.

Es gibt jedoch im wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähige Konzepte und Ansätze, von denen mir insbesondere der ›kritische Posthumanismus‹ zentral erscheint. Diese Denkrichtung geht über anthropozentrische und humanistische Perspektiven hinaus und positioniert sich u.a. durch die Berücksichtigung des menschlichen Körpers, der materiellen Umwelt und anderer Lebensformen kritisch zu selbigen.⁵⁸ Neben einer alternativen Vorstellung des Menschen und der Diskussion einer Realität jenseits sprachlicher Grenzen ist auch der Bruch mit konventionellen Dichotomien (z.B. Körper/Geist, Natur/Kultur, Mensch/Tier) ein zentraler Bestandteil.⁵⁹ Ethische und gesellschaftspolitische Konsequenzen von Konzeptionen und Weltanschauungen werden nicht nur reflexiv berücksichtigt, sondern in das eigene Theoriefundament eingeflochten.⁶⁰

58 Vgl. S. Herbrechter: Posthumanistische Bildung?, S. 269.

59 Vgl. J. Loh: Trans- und Posthumanismus, S. 132ff.

60 Vgl. ebd., S. 162.

4.2 Strukturell-didaktische Ebene

Die Praxisbeispiele für Alternativen an der Schule und der Universität stelle ich ebenso chronologisch vor wie es oben bereits im dritten Kapitel der Fall gewesen ist.

In der Schule formierten sich in der letzten Zeit mehrere Vereine und Initiativen, die Erwähnung verdienen. Zu diesen zählen der Verein ›Schüler für Tiere‹, das Jugendprojekt ›Tierschutz in der Schule‹ des Vereins ›Ärzte gegen Tierversuche‹ oder auch Kooperationen wie etwa die ›Bildungskooperation zu Tierethik und Bildung für nachhaltige Entwicklung‹ des Innowego Forums für Bildung und Nachhaltigkeit und der Dr. Axe-Stiftung. Letztere fokussiert sich auf die Verbindung der Themen Tierethik und Bildung für nachhaltige Entwicklung und stößt damit in die zuvor in diesem Artikel erarbeitete Forschungslücke vor.⁶¹ Diese zwischen schulischen AGs und Freizeit der Schülerinnen und Schüler verzahnten Organisationsformen und Angebote fristen dennoch in Summe ein eher randständiges Dasein im deutschen Schulwesen: Der Verein ›Schüler für Tiere‹ beispielsweise zählt bundesweit lediglich 240 Mitglieder.⁶²

In der deutschsprachigen Universitätslandschaft sticht insbesondere die in Lüneburg ansässige Leuphana Universität hervor. Die Schwerpunkte der Forschung und Lehre dieser staatlichen Hochschule liegen in den Bereichen Bildung, Kultur, Nachhaltigkeit und Wirtschaftswissenschaften. Regelmäßig werden Lehrveranstaltungen und andere Seminare zu den Human-Animal-Studies und weiteren Fragestellungen im Kontext der Mensch-Tier-Beziehung angeboten. Es gibt beispielsweise Projektseminare des Studiengangs ›Nachhaltigkeitswissenschaft‹, in denen über Gerechtigkeitsvorstellungen anhand des Konsums tierischer Produkte debattiert wird.⁶³ Auch hier wird sich der Verbindung zwischen Nachhaltigkeit und dem ethischen Umgang mit nichtmenschlichen Tieren didaktisch angenähert: Die Studierenden sollten anhand des genannten Beispiels eine achtsame, forschende und wertfreie Auseinandersetzung mit eigenen Handlungen, Affekten und Routinen erlernen. Bei diesem erfahrungsbasierten Ansatz⁶⁴ bekam eine Gruppe der Studierenden unter anderem Aufnahmen aus Schlachthäusern zu sehen. Im Anschluss wurde das Erleben dieser Aufnahmen in Kleingruppen diskutiert. Laut Wigger spielt dieser reflexive Prozess des Dialogs eine zentrale Rolle, um eine ›bloße‹ ästhetische Erfahrung in einen Moment ästhetischer Bildung zu überführen.⁶⁵ Demnach ist nicht allein der sinnliche Kontakt mit den Dingen als bildend

61 Vgl. <https://www.innowego.de/arbeitsfelder-und-projekte/bildungskooperation-zu-tierethik-und-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/> [Zugriff: 25.01.2021].

62 Vgl. https://www.schueler-fuer-tiere.de/?page_id=146 [Zugriff: 25.01.2021].

63 Vgl. P. Frank/D. Fischer: Introspektion und Bildung für nachhaltigen Konsum.

64 Vgl. D. Kolb: *Experiential Learning*, S. 38.

65 Vgl. L. Wigger: *Die Dinge der Welt und die Sachen der Bildung*, S. 57.

zu verstehen, sondern erst die Addition von angeregtem Nachdenken und dem gemeinsamen Suchen nach einer verbesserten Kenntnis der Welt ermöglicht ein besseres, transformiertes und weiterentwickeltes Verständnis von sich. Weiterhin könnte hier wieder Marotzkis Stufenmodell der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse herangezogen werden. Es geht also nicht nur um ein Erlernen und Reproduzieren von Fakten und/oder Verhaltensweisen, sondern auch um Kontemplation, Meditation, Selbstachtsamkeit und Selbstreflexion. Dieser Ansatz könnte auch als ein *holistischer* bezeichnet werden.

Dass es bei den angestoßenen Reflexionsprozessen und potenziellen Haltungsänderungen jedoch keine automatischen Rückschlüsse und zwangsläufige Generalisierungen hinsichtlich bildungsrelevanter Momente gibt, zeige ich später im fünften Abschnitt. Zuvor stelle ich aber noch vorläufige Ergebnisse und Analyseansätze meiner bisherigen und gegenwärtigen empirischen Forschung vor.

4.3 Empirisch-biographische Schlaglichter

Im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojekts beschäftige ich mich mit der biographischen Entstehung und dem Wandel von Haltungen nichtmenschlichen Tieren gegenüber aus einer bildungstheoretischen Perspektive. Dabei gehe ich interpretativ-rekonstruktiv vor und habe insgesamt neun halbstandardisierte, leitfadengestützte Interviews geführt.

Die bisherige Analyse eröffnet folgende Homologien als vorläufige Ergebnisse:⁶⁶

- Keine der von mir befragten Personen wurde vegetarisch oder vegan erzogen, stets fand eine Haltungsänderung statt. Diese bildet sich im bewussten Verzicht auf Fleisch bzw. tierische Produkte insgesamt ab. Diskutabel erscheint zusätzlich, ob nicht schon der Konsum tierischer Produkte als eine erste Haltungsänderung angesehen werden kann und somit im biographischen Verlauf multiple Haltungsänderungen stattgefunden haben.⁶⁷
- Das körperlich-sinnliche Erleben des Leides nichtmenschlicher Tiere – sei es unmittelbar oder medial vermittelt; visuell und/oder auditiv – stößt initial eine emotionale Reaktion und dadurch später auch eine kognitive Reflexion an.
- Diese Reflexionen gehen häufig mit der Recherche über das Internet einher. Dieses Medium nahm dort als Informationsquelle eine aufklärerische, transformative und somit auch bildungswirksame Funktion ein.⁶⁸

66 Siehe auch M. Giehl: Ringen mit dem Gewissen für eine ausführliche Einzelfallanalyse.

67 In engem Zusammenhang damit steht die grundlegende Frage, ab wann ein Mensch überhaupt (bewusst) eine Haltung annehmen kann.

68 Zum bildungswirksamen Potenzial von Medien siehe auch Jörrisen/Marotzki (2009), Jörrisen/Meyer (2014), Verständig (2017) und Bettinger (2018).

- Die soziokulturelle Prägung, insbesondere durch die Familie und peer-groups, erweist sich als wesentlicher Einflussfaktor sowohl für die Genese und Konsolidierung, als auch für die Transformation von Haltungen. Irgendeine Form von Sozialität spielte bei allen Fällen meines Samples eine (mit-)entscheidende Rolle: Sei es als ImpulsgeberInnen für eine neue Ernährungsform, durch das Zusenden einer Dokumentation über die Massentierhaltung oder durch den persönlichen Austausch von Informationen.
- In pädagogischen Institutionen wie der Schule oder der Universität fand entweder keine oder eine rein technisch-funktionale Informationsvermittlung über nichtmenschliche Tiere statt. Mit Rückgriff auf die zentralen pädagogischen Begrifflichkeiten wird hier zwar gelernt und sehr wohl auch erzogen, aber verschwindend wenig gebildet.

Diese Haltungstransformationen erinnern durch ihren kritisch-emanzipativen Charakter von im Rahmen von Erziehung und Sozialisation erlernten Haltungen und Handlungen an die Kriterien für Bildungsprozesse. Dass dies aber nicht stets als gesetzt angenommen werden darf, zeigt der folgende Fall.

5. Exkurs: Der Fall ›Sonja‹⁶⁹ und die Notwendigkeit der Differenzierung

Nachdem nun deutlich wurde, wie speziesistische Haltungen entstehen, gefestigt und (didaktisch sowie biographisch) gebrochen werden können und wie diese Prozesse bildungstheoretisch rahm- und interpretierbar sind, geht es nun abschließend darum, anhand eines empirischen Beispiels Differenzierungsbedarfe und Ambivalenzen aufzuzeigen.

›Sonja‹ interviewte ich ebenfalls im Rahmen meiner Dissertation. Aus dem insgesamt knapp 90-minütigen Gespräch stelle ich hier nur einzelne Auszüge vor, um die oben definierten Grundbegriffe praktisch zu veranschaulichen, mit Leben zu füllen und auszudifferenzieren. Bei der Schilderung ihres Erlebens einer Dokumentation über den Umgang mit Nutztieren schildert sie:

[303] Und ich versteh auch nicht die Menschen die das machen, ich versteh nicht
 [304] wie man nem Tier Gewalt antun kann. Das find ich so furchtbar. Oder bei
 [305] den Kaninchen, das denen einfach das Fell einfach abgerissen wird und die
 [306] schreien vor Schmerz, och, das find ich so schlimm. Ich versteh das nicht,
 [307] also die Menschen, die das machen sollen alle in der Hölle verrecken.

69 Alle personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

Sonjas ›Coping-Strategie‹ beim Umgang mit den Menschen, deren Handlungen sie nicht versteht, erscheint radikal: Diejenige, die Tiere schaden, sollen selbst Schaden und Schmerzen erleiden. Gemäß dem Motto ›Auge um Auge – Zahn um Zahn‹. Ihr (fehlendes) Verständnis von Handlungsmotiven anderer führt demnach zu einer spiralförmigen Perpetuierung von Leid, Gewalt und Strafe.

Und später führt sie an anderer Stelle weiter aus:

[308] Also ich mein das klingt jetzt wirklich makaber, ich will auch diese Zeit nicht
 [309] als gut reden aber damals zum Beispiel zur Zeiten von Hitler beziehungsweise
 [310] zweiter Weltkrieg wurden ja auch Versuche an Menschen gemacht. Klar
 [311] auch an viele Unschuldige, ja fand ich auch nicht gut, aber es wurden
 [312] Menschen auch gemacht und warum kann man das nicht an Straftätern testen?
 [313] Warum an unschuldigen Wesen? Versteh ich nicht. Ja dann heißt es wieder
 [314] ›Dann haben wir wieder die Todesstrafe in Deutschland‹. Ja pff, dann ist das
 [315] halt so. Aber fände ich sehr, sehr gut. Also wenn man jetzt so den Vergleich
 [316] zieht, so als Beispiel Anis Amri oder dieser eine Amoktäter aus Norwegen.
 [317] Würde ich jetzt mal behaupten, ja definitiv haben die es mehr verdient, an
 [318] denen Tierversuche zu machen als an armen kleinen Mäusen oder Beagles
 [319] oder Affen.

Zwar reflektiert Sonja ihre eigenen Äußerungen hier als »makaber« (308), aber dennoch zeigt sich insgesamt in dieser Passage nicht nur ein erschreckend bagatellisierender Vergleich zum dritten Reich (309), sondern auch eine lapidare Haltung in Bezug auf die Möglichkeit, Todesstrafen wiedereinzuführen (315). Auch die bereits in der vorherigen Passage dokumentierte Haltung, dass Leid ›sich verdient‹ werden kann, ist hier erneut als Homologie zu finden (318).

Insgesamt wecken ihre Aussagen den Eindruck, als wenn sie dogmatisch, radikal und fundamentalistisch *für* Tierrechte eingestellt wäre und ihre Opposition bekämpft werden müsse; sei es verbal oder auch körperlich. Bezogen auf die zu Beginn des Artikels vorgestellten und definierten zentralen pädagogischen Begrifflichkeiten kann hier festgehalten werden, dass es bei Sonja zwar zu einer Haltungstransformation – von der Omnivorin zur veganen Aktivistin – kam, dieser aber nicht den ›Stufensprung‹ vom Lernen hin zur Bildung inkludiert. Ihre Perspektivänderung kann viel eher als ›Umlernen‹ auf der gleichen Komplexitätsebene verstanden werden. Ihr Fremdverhältnis differenzierte sich vielleicht in Bezug auf nichtmenschliche Tiere aus, hinsichtlich ihrer (andersdenkenden und andershandelnden) Mitmenschen scheint ihre Perspektive jedoch von Unverständnis, Starre und gewaltbereiter Ablehnung geprägt zu sein. Ob und inwiefern dies bildungstheoretisch einzuordnen ist, diskutiere ich im Fazit.

6. Fazit

Der Beitrag konnte anhand mehrerer Stationen aufzeigen, 1. was der Speziesismus ist und wie verbreitet dieses Phänomen in Deutschland ist, 2. wie pädagogische und sozialisatorische Settings die Entstehung dieser Haltung explizit und implizit begünstigen können, 3. welche didaktischen und strukturellen Alternativen dazu bestehen sowie welche biographischen Transformationen dieser Haltungen es gibt und 4. welche bildungstheoretischen Ambivalenzen und Risiken bei radikalen Haltungsänderungen auftreten können.

Dabei wurde besonders deutlich, dass die ethisch-moralische Berücksichtigung nichtmenschlicher Tiere in der eigenen Handlungspraxis durch eine vegane Lebensweise sowie durch Aktivismus zwar eine hohe, bisher diskursiv stark vernachlässigte bildungstheoretische Relevanz besitzen, im Umkehrschluss aber auch nicht unmittelbar mit individuell erfolgten Bildungsprozessen gleichzusetzen sind. Ich plädiere daher dafür, diese Haltung der ethischen Rücksichtnahme als ein notwendiger, aber kein hinreichender Bestandteil für Bildungsprozesse zu verstehen. Provokant formuliert könnte das Fehlen dieser Berücksichtigung Zweifel an der Bildung eines Menschen erlauben, während das Vorhandensein selbiger auf der anderen Seite nicht als monokausaler bildungstheoretischer ›Freifahrtschein‹ fungiert. Interspezies lernen bedeutet also nicht nur, keine anderen Spezies zu züchten, jagen, auszubeuten, verzehren etc., sondern auch, *nicht* die eigene Spezies zugunsten von anderen Spezies zu denunzieren, bekämpfen oder gar zu töten.

Wichtig erscheinen demgegenüber neben bereits Ansätzen wie dem kritischen Posthumanismus auch philosophische Konzepte wie der Biozentrismus⁷⁰ als geeignet für erste Ansätze einer holistischen und bildungstheoretisch relevanten Ethik. Entscheidend sind also Achtung, Mitgefühl, Respekt und Empathie; nicht nur den offensichtlich Hilfs- und Schutzbedürftigen, sondern auch und gerade denen gegenüber, deren Verhalten uns verärgert, abstößt und entrüstet. Vorsicht ist geboten vor Dogmatismus, Radikalität, Fundamentalismus, Extremismus und Militanz. Und zwar in alle Richtungen.

Literaturverzeichnis

- Bashaw, Meredith et al.: »A survey assessment of variables related to stereotypy in captive giraffe and okapi«, in: Journal of applied animal behavior science 73, 3 (2001), S. 235-147.
- Baumgart, Franzjörg: Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.

70 Vgl. Bruckner/Kallhoff: Biozentrismus.

- Benner, Dietrich: »Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44,2 (1998), S. 191-204.
- Bettinger, Patrick: *Praxeologische Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS 2018.
- Bruckner, Michael/Kallhoff, Angela: »Biozentrismus«, in: Johann S. Ach/Dagmar Borchers (Hg.), *Handbuch Tierethik*, Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 161-166.
- Brumlik, Micha: *Advokatorische Ethik. Zur Legimitation pädagogischer Eingriffe*, Berlin/Wien: Philo 2004.
- Brumlik, Micha: »Kindeswohl und advokatorische Ethik«, in: *EthikJournal* 1,2 (2013), S. 1-14.
- Buchner-Fuhs, Jutta: »Tiere im Bilderbuch: Mediale Sozialisierung und das Mensch-Tier-Verhältnis«, in: Renate Bruckner (Hg.), *Das Mensch-Tier-Verhältnis – Eine sozialwissenschaftliche Einführung*, Wiesbaden: Springer VS 2015, S. 299-326.
- Chimaira Arbeitskreis (Hg.): *Human-Animal Studies. Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen*, Bielefeld: transcript 2011.
- Delmestri, Giuseppe et al.: »Vegaphobie: Ein Hindernis auf dem Weg zur Nachhaltigkeit: Ökonomische und soziologische Perspektiven«, in: Fred Luks (Hg.), *Chancen und Grenzen der Nachhaltigkeitstransformation*, Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 201-229.
- Derrida, Jacques: *Das Tier, das ich also bin*, Wien: Passagen 2010.
- Drerup, Johannes: »Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik«, in: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6,1 (2019), S. 61-90.
- Dörpinghaus, Andreas/Pönitsch, Andreas/Wigger, Lothar: *Einführung in die Theorie der Bildung*, 4. Aufl., Darmstadt: WBG 2012.
- Flower, Frances M./Weary, Daniel M.: »Effects of early separation on the dairy cow and calf: II. Separation at 1 day and 2 weeks after birth«, in: *Applied Animal Behaviour Science* 70,4 (2001), S. 275-284.
- Foer, Jonathan Safran: *Wir sind das Klima! Wie wir unseren Planeten schon beim Frühstück retten können*, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2019.
- Frank, Pascal/Fischer, Daniel: »Introspektion und Bildung für nachhaltigen Konsum. Ein Lehr-Lern-Format zur systematischen Selbsterforschung in der Auseinandersetzung mit Argumenten zum Konsum tierischer Produkte«, in: Walter Leal Filho (Hg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre*, Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 469-485.
- Gericke, Corina: *Was Sie schon immer über Tierversuche wissen wollten: Ein Blick hinter die Kulissen*, Göttingen: Echo 2015.
- Giehl, Marvin: *Der Speziesismus aus bildungsphilosophischer Perspektive. Zum Einfluss pädagogischer Arrangements auf die Mensch-Tier-Beziehung*, Bochum: Projekt Verlag 2018.

- Giehl, Marvin: »Ringen mit dem Gewissen – bildungstheoretische Überlegungen zu Haltungen, Handlungen und Hürden einer Vegetarierin«, in: Zeitschrift für Kritische Tierstudien 3 (2020), Uchte: Animot, S. 145-165.
- Goldner, Colin/Zodrow, Laura: Zoo und Zirkus. Tiere in der Unterhaltungsindustrie, Aschaffenburg: Alibri 2017.
- Grundmann, Matthias: »Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung«, in: Rolf Becker (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag 2009, S. 61-83.
- Grusin, Richard A.: *The Nonhuman Turn*, Minnesota: University of Minnesota Press 2015.
- Herbrechter, Stefan: »Posthumanistische Bildung?«, in: Sven Kluge/Gerd Steffens/Ingrid Lohmann (Hg.), *Menschenverbesserung – Transhumanismus*, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2014, S. 267-282.
- Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Sozialisationstheorie*, Weinheim/Basel: Beltz 1986.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried: *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*, Stuttgart: UTB 2009.
- Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten: *Subjekt Medium Bildung (=Medienbildung und Gesellschaft 28)*, Wiesbaden: Springer VS 2014.
- Joy, Melanie: *Warum wir Hunde lieben, Schweine essen und Kühe anziehen: Karnismus – eine Einführung*, Münster 2013.
- Klafki, Wolfgang: »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme«, in: Ders. (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Basel/Weinheim: Beltz 1996, S. 43-81.
- Koch, Iring: »Konditionieren und implizites Lernen«, in: Müsseler, Jochen (Hg.), *Allgemeine Psychologie*, Berlin: Spektrum 2008, S. 338-374.
- Kokemohr, Rainer: »Bildung als Begegnung?«, in: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie 2: Problemgeschichtliche Orientierungen*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989, S. 327-373.
- Kokemohr, Rainer: »Bildung in interkultureller Kooperation«, in: Sönke Abeldt/Walter Bauer (Hg.), »... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein«, Mainz: Grünewald-Verlag 2000, S. 421-436.
- Kolb, David A.: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall: Upper Saddle River 1984.
- Koller, Hans-Christoph: *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*, Bielefeld: transcript 2007.
- Koller, Hans-Christoph: »Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse«, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich 2012, S. 19-33.

- Koller, Hans- Christoph: »Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung«, in: Friedrich Ackermann/Thomas Ley/Claudia Machold (Hg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 47-62.
- Loh, Janina: *Trans- und Posthumanismus (Zur Einführung)*, Hamburg: Junius Verlag 2018.
- Mahlke, Sandra: *Das Machtverhältnis zwischen Mensch und Tier im Kontext sprachlicher Distanzierungsmechanismen: Anthropozentrismus, Speziesismus und Karnismus in der kritischen Diskursanalyse*, Hamburg: Diplomica 2014.
- Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochmodernen Gesellschaften*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.
- Nevzorov, Alexander: *Nevzorov Haute Ecole Equine Anthology Vol. 4*, St. Petersburg: o.V. 2010.
- Oakley, Jan et al.: *Animal Encounters in Environmental Education Research. Canadian Journal of Environmental Education Vol. 15*, Yukon: Yukon College Publishing 2010, S. 86-102.
- Oakley, Jan: »I Didn't Feel Right About Animal Dissection«: *Dissection Objectors Share Their Science Class Experiences*«, in: *Society & Animals. Volume 21 (213)*, S. 360-378.
- Pedersen, Helena: »Schools, Speciesism, and Hidden Curricula: The Role of Critical Pedagogy for Humane Education Futures««, in: *Journal of Future Studies*, 8,4 (2004), S. 1-14.
- Rieger-Ladich, Markus: *Bildungstheorien (Zur Einführung)*, Hamburg: Junius Verlag 2020.
- Ryder, Richard: »Speciesism«, in: *Critical Society* 1,2 (1970), S. 1-2.
- Ryder, Richard: *Animal Revolution*, Oxford: Berg Publishers 1989.
- Sanders, Olaf: »Bildung zum Bösen. Eine bildungsphilosophische Annäherung an die US-Fernsehserie Breaking Bad vom Theater aus«, in: *Etum – eJournal Theater und Medien* 1 (2014), S. 65-78.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, o.O. 2005.
- Singer, Peter: *Animal Liberation*, Ditzingen: Reclam 1996.
- Vogel, Peter: *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Stuttgart: UTB 2019.
- Wawrzyniak, Daniel: *Tierwohl und Tierethik. Empirische und moralphilosophische Perspektiven*, Bielefeld: transcript 2019.
- Wibbecke, Anna-Lena: *Tier-Mensch-Pädagogik*, Wiesbaden: Springer VS 2013.
- Wigger, Lothar: »Erziehung«, in: Klaus-Peter Horn/Heidmarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs (Hg.), *Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 338-340.

- Wigger, Lothar: »Die Dinge der Welt und die Sachen der Bildung. Einige Überlegungen«, in: Pädagogische Rundschau 71 (2017), S. 51-60.
- Wigger, Lothar: »Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes«, in: Wolfgang Meseth/Anja Tervooren/Rita Casale/Jörg Zirfas (Hg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 183-202.
- Wright, Laura: The vegan studies project: food, animals, and gender in the age of terror, Georgia: University of Georgia Press 2015.
- Zinnecker, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim, Basel: Beltz 1975.

Online-Quellen

- Bennett, Deb: Timing and rate of skeletal Maturation in Horses, 2008, zuletzt abgerufen am 20.01.2021 unter: www.equinestudies.org/ranger_2008/ranger_piece_2008_pdf.pdf
- Bundeszentrum für Ernährung: Schulmilch. Das Programm im Schuljahr 2019/2020, o.A., zuletzt abgerufen am 08.01.2021 unter: <https://www.bzfe.de/bildung/gesunder-schulalltag/essen-und-trinken-in-der-pause/schulmilch/>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Der neue Zukunftsvertrag für die Welt. Der Zukunftsvertrag für die Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, 03/2017, zuletzt abgerufen am 18.01.2021 unter: https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf
- Cassidy, Emily S. et al.: Redefining agricultural yields: from tonnes to people nourished per hectare, o.A., zuletzt abgerufen am 21.01.2021 unter: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/8/3/034015>
- Caviola, Lucius et al.: The Moral Standing of Animals towards a Psychology of Speciesism, in: Journal of Personality and Social Psychology, o.A., zuletzt abgerufen am 18.01.2021 unter: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fpspp0000182>
- Cook, W. R.: The Effect of the Bit on the Behaviour of the Horse, o.A., zuletzt abgerufen am 20.01.2021 unter: <https://www.bitlessbridle.com/wp-content/uploads/2017/10/Article-8.pdf>
- Haimerl, Paula Michaela: Tierschutz an Schulen – Eine deskriptive Studie zum Unterricht des Themas Tierschutz an Gymnasien, o.A., zuletzt abgerufen am 22.01.2021 unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21105/1/Haimerl_Paula_M.pdf

- Statista: Umfrage in Deutschland zur Anzahl der Vegetarier bis 2020, o.A., zuletzt abgerufen am 08.01.2021 unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/173636/umfrage/lebenseinstellung-anzahl-vegetarier/>
- United Nations: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, o.A., zuletzt abgerufen am 21.01.2021 unter: <https://sdgs.un.org/2030/agenda>
- Verständig, Dan: Bildung und Öffentlichkeit: Eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität, o.A., zuletzt abgerufen am 22.01.2021 unter: <https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/10961/1/Bildung%20und%20%C3%96ffentlichkeit%20-%20Dissertation%20-%20Dan%20Verst%C3%A4ndig.pdf>
- Wrenn, Corey: Carnism is confusing, o.A., zuletzt abgerufen am 13.01.2021 unter: http://simorgh.de/niceswine/wp-content/uploads/2013/01/corey_wrenn_karnismus_ist_verwirrend.pdf
- Wrenn, Corey: What's Wrong with »Carnism«, o.A., zuletzt abgerufen am 13.01.2021 unter: www.coreylewrenn.com/carnism/