

# Tierrechtsbildung

## Eine pädagogische Perspektive

---

*Kai Horsthemke*

### 1. Einleitung: Tiere und Ethik

Jahrhundertlang ereignete sich das Lehren und Lernen über nichtmenschliche Tiere in Bildungseinrichtungen im Wesentlichen in den medizinischen und biologischen Wissenschaften und in der vergleichenden Psychologie, mit Schwerpunktbereichen wie Tier-Anatomie/-Physiologie, Verhalten und Kognition. Seit den frühen 1970er Jahren ist die Tierethik ein einflussreicher Bereich wissenschaftlicher Belange und Forschung unter professionellen Philosophen.<sup>1</sup> An Universitäten ist sie unterdessen eine zunehmend beliebte Studienoption, während humane Bildung in zahlreichen Schulen eingeführt worden ist. Es ist daher unverstänlich, dass Tierpsychologie und Tierethik als Themen- und Praxis-Bereiche von der Bildungsphilosophie lange ignoriert worden sind. Erst seit Kurzem befassen sich Bildungsphilosoph\*innen und Ethikdidaktiker\*innen mit den pädagogischen Implikationen der psycho-physischen Kontinuität zwischen Menschen und Tieren.<sup>2</sup>

Als Grundlage meiner Ausführungen dient der ethische Individualismus.<sup>3</sup> Dieser Ansatz ist von der Evolutionstheorie inspiriert, welche den Glauben an den besonderen Status des Menschen untergräbt. Manche Tiere unterscheiden sich in größerem Maße von uns als andere. Es gibt keine qualitativen Unterschiede zwischen Menschen und nichtmenschlichen Tieren, nur quantitative. Auch andere Tiere sind Individuen, die Zustände und Prozesse bewusst erleben. Sie empfinden Schmerz und ihnen kann physisches und psychisches Leid zugefügt werden. Viele besitzen konative und kognitive Fähigkeiten und sogar ein Selbstbewusstsein. Wie Menschen haben sie sowohl biologische als auch konative Interessen und

- 
- 1 Vgl. z.B. S. Godlovitch/R. Godlovitch/J. Harris: *Animals, Men and Morals*; P. Singer: *Animal Liberation*; T. Regan: *The Case for Animal Rights*.
  - 2 Vgl. K. Horsthemke: *Non-Human Animals*; K. Horsthemke: *Animal Rights Education*.
  - 3 Der ethische Individualismus sollte von ethischem Egoismus unterschieden werden. Im Gegensatz zu letzterem bietet er eine konsequente Sichtweise und ist nicht von Rechtfertigungen des Eigeninteresses geleitet.

ein Leben, das *für sie* besser oder schlechter sein kann. Jedes Tier ist ein Erfahrungszentrum mit einer einzigartigen Perspektive, aus der es die Welt betrachtet oder wahrnimmt. Moralische Entscheidungsfreiheit, Selbstbestimmung und Autonomie sind Fragen des Grades. Tiere können zwar anspruchsvollere Ebenen des philosophisch-reflektierten Handelns nicht erreichen. Gleichwohl sind sie wie tugendhafte Menschen von Zärtlichkeit, Zuneigung, Besonnenheit, Ehrfurcht, Altruismus, Aggression und Dominanz geleitet und motiviert. Sie besitzen erwie-senermaßen die Grundlagen der Entscheidungsfreiheit, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Sie sind moralische Subjekte, da sie geschädigt und begünstigt werden können, und ihr Tod stellt die Beendigung eines subjektiv gelebten und erfahrenen Lebens dar. Und selbstverständlich sind sie moralische Rezipienten, die es verdienen, entsprechend ihren Eigenschaften, Bedürfnissen und Fähigkeiten behandelt und berücksichtigt zu werden.

Relevante Theorien, die grundsätzlich Argumente für tierliche Instrumentalisierung, also für die Nutzung von Tieren für menschliche Zwecke und Nutzen liefern, während sie anerkennen, dass die Behandlung von Tieren moralisch nicht trivial ist, sind der deontologische Ansatz der so genannten ›indirekten Pflichten‹ und der Kontraktualismus. Erstere Theorie behauptet, von unseren ›pflichten‹ gegenüber Tieren zu sprechen sei eine elliptische Art, sich auf die Pflichten zu beziehen, die wir gegenüber unseren Mitmenschen, Gott usw. haben. In ähnlicher Weise vertritt der Kontraktualismus mit seiner Idee der ›Gerechtigkeit als Gegenseitigkeit‹ die Annahme, dass Erwägungen der Gerechtigkeit, der Rechte und der entsprechenden Verpflichtungen ausschließlich ethische Agenten betreffen, d.h. solche, die nach moralischen Grundsätzen handeln können, ihre Motive überdenken usw. – mit anderen Worten, normale erwachsene Menschen. Diese und ähnliche Ansichten, die Tieren bestenfalls moralischen Objektstatus zuweisen, sind unter dem Etikett des (moralischen oder ethischen) Anthropozentrismus oder der ›menschenzentrierten Ethik‹ subsumierbar. Sie erweisen sich als anfällig entweder für das sogenannte Randfälle-Argument oder für das Speziesismus-Argument – oder beides. Ersteres besagt, dass jeder Ansatz, der darauf abzielt, Tiere aus dem Bereich (direkt) moralisch erheblicher Wesen auszuschließen, auch bestimmte Menschen ausschließen wird: also Säuglinge, Kinder und Menschen mit entsprechenden Behinderungen. Das letztgenannte Argument besagt, dass der Ausschluss von Tieren, einfach weil sie nicht menschlich sind, ein irrationales Vorurteil ist, das dem Sexismus und Rassismus nicht unähnlich ist.

Tiere, zumindest Säugetiere, Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische und sogar bestimmte wirbellose Tiere wie Kraken, gelten als ›moralische Subjekte‹, welche die gleiche (wenn auch nicht unbedingt identische) Behandlung und Berücksichtigung verdienen, die auch menschlichen moralischen Subjekten gebührt. Nicht-anthropozentrische Theorien, die Tiere im Prinzip in der erforderlichen Weise betrachten, umfassen sowohl die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben, der Güte, der

Empathie, des Mitgefühls als auch konsequentialistische Theorien wie den Utilitarismus. Eine Diskussion darüber, ob sie zwingende Moraltheorien und/oder effiziente Handlungsanweisungen darstellen, geht leider über den Rahmen des vorliegenden Essays hinaus<sup>4</sup>. In den folgenden Bildungsansätzen werden jedoch verschiedene Aspekte dieser unterschiedlichen Theorien aufgegriffen. Zunächst folgen einige praktische Vorschläge, wie die tierethischen Themen in den Unterricht eingeführt und Schüler\*innen nicht nur zu einem Um-Denken sondern auch zu einem Um-Handeln animiert werden können.<sup>5</sup>

## 2. Erziehung, Bildung und Tiere – Kindheitserfahrungen reflektieren lernen

Vielleicht besteht eine erste pädagogische Aufgabe darin, Fragen zu stellen, die sich auf Kindheitserfahrungen mit nichtmenschlicher Natur beziehen und die an Kinder, Jugendliche und Student\*innen (auch an Erwachsene) gleichermaßen gerichtet werden können:

- Was sind (waren) deine Lieblingsorte (Lieblingsspiele; Lieblingsbücher)? Warum?
- Welche Wildnis-Erfahrungen (Outdoor-Erlebnisse; andere Erfahrungen) haben dich mit nichtmenschlicher Natur in Kontakt gebracht? Wie würdest du diese Erfahrungen auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten? (1=extrem negativ; 10=extrem positiv)
- Was bedeuten dir Darstellungen der Natur (Dokumentarfilme über die Natur; Cartoons; Video- oder Computerspiele und Simulationen natürlicher Umgebungen; Stofftiere; Schleich-Tiere und andere Plastiktiere; ausgestopfte Tiere)?
- Hast (hattest) du Tiergefährt\*innen? Führe deine Antwort näher aus.
- Was bedeuten dir Tiere im Allgemeinen? (1=extrem negativ; 10=extrem positiv) Begründe deine Antwort.

Sobald die Befragten ihre persönlichen Erzählungen aufgeschrieben oder darüber berichtet haben, könnte man ihnen entweder bei der Bewertung und Analyse helfen (im Falle von jüngeren Kindern) oder sie bitten, ihre Erinnerungen selbst zu analysieren (im Falle von älteren Lernenden und Student\*innen; sogar von Erwach-

4 Ausführliche Diskussionen sind enthalten in K. Horsthemke: *Moral Status and Rights of Animals*, S. 170-229, und in K. Horsthemke: *Animal Rights Education*, S. 65-108.

5 Dieser Gedanke stammt von Stephanie Wirth, während des *Minding Animals Germany-Symposiums* in Bielefeld am 02.07.2017.

senen). Diese Übung ebnet dann den Weg für eine tiefergehende, kritischere und philosophischere Befragung.

- Welche Unterschiede und welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen Menschen und nichtmenschlichen Tieren? Handelt es sich dabei um radikale oder graduelle Unterschiede? Sind diese Unterschiede moralisch und ethisch relevant? Warum bzw. warum nicht?
- Sind alle als Menschen »Personen« zu bezeichnen? Gelten (zumindest einige) Tiere als »Personen«? Wenn ja, welche und warum?
- Welchen Status haben jene Menschen in unserer Gesellschaft, die nicht für sich selbst sorgen können?
- Sind die Prinzipien der Inklusion von Kindern und Menschen mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen auch auf nichtmenschliche Tiere anwendbar? Warum bzw. warum nicht?
- Ist Fürsorge teilbar? Ist es also vertretbar, sich mehr um die eigenen Familienmitglieder und Freunde/Freundinnen zu kümmern als um andere Menschen? sich mehr für Angehörige der eigenen Gesellschaft, Kultur und ethnischen Herkunft zu sorgen als für Fremde? sich mehr für Mitglieder des eigenen Geschlechts einzusetzen als für Mitglieder des anderen Geschlechts; für Menschen als für nichtmenschliche Individuen; für Tiere als für Pflanzen und Ökosysteme?
- Was sind Rassismus und Sexismus?
- Warum sind Rassismus und Sexismus verwerflich?
- Kann man in diesem Sinne auch von »Speziesismus« sprechen? Warum bzw. warum nicht?
- Gebührt dem Hund ein Platz im Rettungsboot?<sup>6</sup>
- Ist es moralisch zulässig, Tiere in der biomedizinischen Forschung zu nutzen, sie zu Kleidungs Zwecken zu verwenden und in Zirkussen und Zoos zu halten? Warum (nicht)?
- Ist es in Ordnung, Tiere als Nahrung zu verwenden? Warum (nicht)?

Unter Bezugnahme auf verschiedene Unterrichtsebenen rät Moacir Gadotti<sup>7</sup> zur Verwendung verschiedener Strategien. So sind in der Vorschule und in der Grundschule z. B. diejenigen Erlebnisse der Kinder wichtig, die Bedürfnisse von Pflanzen und Tieren und deren Lebensräume kennenzulernen, den achtsamen Umgang mit

6 Diese Frage bezieht sich auf das folgende Gedankenexperiment: Wenn ein Rettungsboot nur vier Personen aufnehmen kann, es aber vier Menschen und einen großen Hund zu retten gibt, wer sollte dann geopfert werden? Dies Gedankenspiel ließe sich beliebig variieren – einer der Menschen hat eine erhebliche körperliche bzw. geistige Behinderung, ist ein entfloherer Schwerverbrecher oder Psychopath, ist der kürzlich abgewählte Präsident der USA usw.

7 Vgl. M. Gadotti: Education for Sustainability, S. 54.

bzw. das Intakt-Halten von Ökosystemen zu erleben und auch mitzuerleben, wie von ihnen bereits verwendete Materialien reduziert, wiederverwendet und recycelt werden können.

Auf einem fortgeschritteneren Niveau werden neben den eigenen praktischen Erfahrungen kritische Diskussionen zunehmend wichtig, über den Klimawandel, Umwelt-, Arten- und Tierschutz, biologische Vielfalt und Energiealternativen. Auf Hochschul-Ebene geht es neben der Vermittlung wissenschaftlicher Umwelt-Forschung auch darum, neues Wissen über die anstehenden Fragen zu entwickeln und Forschung zu betreiben, die auf neue Entwicklungsparadigmen ausgerichtet ist.

Reingard Spannring<sup>8</sup> bietet eine anschauliche, umfassende Übersicht über tier- und umweltzentrierte Initiativen in Bildungskontexten. Dazu gehören:

- die verkörperte, sinnliche Erfahrung anderer Wesen und unsere Verbindungen zu ihnen, die sich vor allem im Freien entfaltet, mit viel Zeit und Raum für Kommunikation und Kontemplation;
- die Umsetzung einer »bedächtigen Ortspädagogik«, in der die Schüler\*innen über einen längeren Zeitraum einen bestimmten Ort (in diesem Falle im Central Park in Manhattan, New York) aufsuchen, Beobachtungen machen und ein Naturtagebuch führten, ein Projekt, das sie auf all die nichtmenschlichen Tiere aufmerksam macht, die im Park leben, und zu vielen »Aha!-Erlebnissen« führen kann, durch Erfahrungen aus erster Hand, die greifbar machten, was im Unterricht vielleicht abstrakt oder unklar gewesen sein mag, wie z.B. die tierliche Handlungsfähigkeit;
- das tägliche Beobachten eines Tieres und die Anfertigung eines Tagebuchs über die wachsende oder sich verändernde Beziehung zwischen Schüler\*in und Tier;
- der Ausdruck von Schüler\*in-Tier-Begegnungen oder -Erfahrungen durch die unterschiedlichen Medien von Rap, Bilderbüchern oder Tanz (Breakdance) – allesamt Praktiken, in denen antihegemoniale Seins- und Beziehungsweisen thematisiert werden können;
- das mimetische Nachahmen von Tieren und Rollenspiele von und mit kleinen Kindern;
- eine »Studie des Artensterbens«, die darauf abzielt, lokale Phänomene aufzudecken und sie mit globalen Phänomenen einerseits und den individuellen Lebensstil-Entscheidungen der Lernenden andererseits zu verknüpfen;
- ein Workshop über Konsum-Entscheidungen und tierethische Fragen (Spannring bezieht sich hier auf eine Untersuchung durch brasilianische Sekundarschüler\*innen einer heruntergekommenen Lagune und ihrer nichtmenschlichen Bewohner, die nicht nur zu Diskussionen über Umweltverantwortung und

---

8 Vgl. R. Spannring: Animals in Environmental Education Research.

- Nachhaltigkeit führte, sondern auch zu Gemeinschafts-Aktivismus und Interessenvertretung);
- die Verwendung von Bildern, Filmen und Kunst als Ausgangspunkte für mögliche Empathie und kritische Infragestellung von Mensch-Tier-Beziehungen;
  - eine Diashow, die darauf abzielt, emotionale Reaktionen auf Tiere auszulösen und die Wahrnehmung der Schüler\*innen von Tieren als zahm/wild, freundlich/gefährlich, Ressourcen, Ware usw. auf Tiere als Verwandte, empfindungsfähig und individuell zu verlagern;
  - die Verwendung von Beispielen aus der Kunst, um sogenannte ›Gewissheiten‹ über Mensch-Tier-Grenzen und Tier-Spielzeug-Kind-Konstruktionen zu hinterfragen; und
  - die Einbeziehung der Medienkompetenz in die kritische Umwelterziehung zur Dekonstruktion vorherrschender Naturvorstellungen und Darstellungen nicht-menschlicher Tiere in den Mainstream-Medien.

Spanning weist jedoch darauf hin, dass die Verwendung von Fotografien und Filmaufnahmen von Tierquälerei nicht nur eine augenöffnende Wirkung haben kann, sondern gleichsam auch Depressionen, Abwehrmechanismen oder Verzweiflung bei Schüler\*innen auslösen kann. Um diesen Folgen entgegenzuwirken, ist die Einrichtung sicherer Orte zum Teilen und Bewältigen ihrer Gefühle wichtig, Orte an denen auch die kritische Reflexion über die eigene Verstrickung in repressive Strukturen ermöglicht wird und die zu offenem Dialog über Lösungen, aber auch zu aktivem Handeln, einladen.

Das Lernen über Tiere ist ein integraler Bestandteil der Bildung. Freiwillig oder unfreiwillig, direkt oder indirekt tragen Tiere zur Erziehung und Bildung bei, was bedeutet, dass bislang Menschen die Hauptnutznießer dieser Lehr- und Lerntätigkeit gewesen sind, was z.B. das Studium der Anatomie und des Verhaltens von Tieren betrifft bzw. deren Rolle in der Agrarwirtschaft und zu Kriegszeiten. Aber die Beziehungen zwischen Mensch und Tier, insbesondere die pädagogischen Begegnungen zwischen Mensch und Tier, haben das Potenzial, auch den Tieren zu nützen, jenseits von veterinärmedizinischer Versorgung. Menschen können lernen, auf moralisch vertretbare Weise mit anderen Tieren zu interagieren und sich mit ihnen zu beschäftigen, ihre Fähigkeiten zu würdigen und ihre Bedürfnisse und Interessen zu respektieren, um mit ihnen in einer fürsorglichen, nicht-invasiven Weise zusammenzuleben.

Laut der Anthropologin Margaret Mead<sup>9</sup> ist eines der gefährlichsten Dinge, das einem Kind passieren kann, dass es ein Tier quält oder tötet, ohne dafür zur Rechenschaft gezogen zu werden. Viele Philosophen haben sich mit dem Zusammenhang zwischen Tiermissbrauch und Gewalt gegen Menschen, insbesondere

---

9 Vgl. M. Mead: Cultural Factors, S. 21.

»schwächeren Menschen«, beschäftigt.<sup>10</sup> Es erwies sich jedoch lange als schwierig, logische und empirische Beweise dafür zu finden, dass die Güte gegenüber Tieren Menschenfreundlichkeit mit sich bringt bzw. dass Tierquälerei zur Grausamkeit gegenüber Menschen führt, abgesehen von anekdotischer Beweisführung und »bloßer Beobachtung«<sup>11</sup>. Erst in den letzten Jahren sind auf der Grundlage psychologischer, medizinischer und statistischer Forschung Anzeichen und Beweise zusammengetragen worden, die nun stützen, was lange bestenfalls als interessante Hypothese galt. Jüngste Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Häftlinge, die wegen Misshandlung und Gewaltverbrechen zu Haftstrafen verurteilt wurden, in jungen Jahren oft Tiere gequält bzw. getötet hatten.<sup>12</sup>

Wenn aber Menschen, die als Kinder nichtmenschliche Tiere misshandelt haben, nachweislich eher zu gewalttätigen Erwachsenen (sogar Serienmördern) geraten, dann werden mutmaßlich Kinder, die sich um Tiere kümmern (und in einem Klima mitfühlender Gemeinschaft mit Tieren aufwachsen), sich in den meisten Fällen zu fürsorglichen, mitfühlenden Erwachsenen entwickeln. Es ist klar, dass die empirischen Belege dafür wesentlich schwieriger (wenn nicht gar unmöglich) zu erbringen sind als bei kindlichen Tierquälern, die später zu Serienmördern werden. Es ist zumindest sehr wahrscheinlich, dass das Vertrautmachen von Kindern mit den Bedürfnissen und Interessen von Tieren nicht nur den betroffenen Tieren zugutekommt, sondern auch bei den Kindern eine Haltung der Empathie, des Mitgefühls, der Verantwortung und des Respekts fördert – was sie mutmaßlich zu besseren Menschen machen wird.<sup>13</sup> Diese empirischen Befunde erweisen sich als von großer pädagogischer Bedeutung, da sie auch hochrelevante Themen für den Biologie-, Geographie- und Geschichtsunterricht liefern. Ich wende mich nun tierethischen Bildungstheorien zu.

---

10 Vgl. A. Linzey: *Animal Abuse*, S. 1f.

11 A. Linzey: *Animal Abuse*, S. 2. Wie im Abschnitt über humane Erziehung erläutert wird, bilden Appelle an Güte und gegen Grausamkeit weder eine Grundlage für Moral noch für moralische Erziehung. Bezeichnend ist, dass diese Appelle, wenn sie sich auf die mentalen Zustände, Motive oder Absichten der Agenten beziehen, unsere positiven und negativen Pflichten nicht berücksichtigen. Solche Rechtsanktionen und Anordnungen kennzeichnen höchstens die Feststellung einer Tugendethik von »Recht« oder »Unrecht«, ohne dass diese notwendigerweise in die Tat umgesetzt werden.

12 Vgl. A. Linzey: *Link Between Animal Abuse and Human Violence*.

13 Vgl. K. Horsthemke: *Non-human Animals*, S. 1413.

### 3. Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung, Biophilie und Ökophilie – Bildungsziele unterscheiden und reflektieren lernen

Seit mehreren Jahrzehnten warnen Experten vor einer übermäßigen Ausbeutung natürlicher Ressourcen. In den letzten Jahren hat das Streben nach Lösungen mit der Anhäufung von Fakten über den Klimawandel und insbesondere über die globale Erwärmung ein neues und tiefes Gefühl der Dringlichkeit in der Bildung, wie auch anderenorts, erlangt. Es geht hier um nichts Geringeres als das Überleben unseres Planeten in seinem gegenwärtigen Zustand als bewohnbar und damit auch um das Überleben aller Arten, die ihn bewohnen. Zumindest geht es um die Lebensqualität und die Lebensumstände von Menschen und Tieren, gegenwärtig und zukünftig. Wenn dies richtig ist, dann wäre eine der Prioritäten aller akademischen (wissenschaftlicher, philosophischer, pädagogischer und anderer) Forschung, den gegenwärtigen Niedergang aufzuhalten und möglicherweise umzukehren.

Die Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung<sup>14</sup> stehen mittlerweile vielerorts an vorderster Front bei pädagogischen Initiativen und erfreuen sich großer Aufmerksamkeit und Popularität. Der Gedanke, dass die Erde unser einziges Zuhause ist, das in bislang nie dagewesenem Maße bedroht wird, hat zu Lehrplänen, Modulen und Kursen geführt, die auf Umweltbewusstsein, ökologische Achtsamkeit und die Förderung eines nachhaltigen Lebensstils ausgerichtet sind. Es überrascht nicht, dass die Popularität dieser Initiativen auf ihre allgemein anthropozentrische Ausrichtung zurückzuführen ist. Es sind die Menschen, die im Mittelpunkt der Umwelt und der Ökosphäre stehen und von einer nachhaltigen Entwicklung und Nutzung natürlicher Ressourcen, einschließlich nichtmenschlicher Tiere, profitieren werden. Eine derartige menschenzentrierte Ausrichtung ist für all jene sehr problematisch und letztendlich inakzeptabel, die um Tiere und die natürliche Umwelt an und für sich selbst besorgt sind, d.h. unabhängig von menschlichen Interessen, welche in den meisten Bereichen vom Profitdenken und -streben getrieben werden.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass umwelt- und nachhaltigkeitspolitische Bildung mehr auf kollektive bzw. kommunale Interessen als auf das Wohl Einzelner, also menschlicher und nichtmenschlicher Individuen, ausgerichtet ist. Die Biophilie und die Ökophilie zeichnen sich in ähnlicher Weise durch Kommunalismus und Holismus in Gesellschaft und Bildung aus. Sie lassen sich als ›Liebe zum Leben‹, ›Liebe zum Lebendigen‹ bzw. ›Lebensweltliebe‹ oder ›Naturliebe‹ definieren. Der Unterschied besteht darin, dass sich die Biophilie ausschließlich auf die organische, lebende Natur bezieht, während die Ökophilie auch nicht-organische, nicht-lebende Natur umfasst, die Teil der Ökosphäre ist. Dieser gemeinschaftliche, ganzheitliche Ansatz legt mehr Wert auf das Kollektiv, auf eine intakte Ökosphäre

14 Vgl. z.B. M. Gadotti: Education for Sustainability.

und auf harmonische Beziehungen als auf einzelne Naturwesen wie Tiere. Diese Orientierung ist nicht besonders reizvoll oder überzeugend für diejenigen, die behaupten, die richtige Art, sich um seltene oder gefährdete Spezies zu sorgen und sich für sie einzusetzen, bestehe darin, ihre Mitglieder als Individuen zu betrachten, deren Wohlbefinden und Leben bedroht sind. Sie wird auch diejenigen nicht überzeugen, die der normativen Kraft von Gefühlen wie Liebe skeptisch gegenüberstehen.

#### 4. Humane Bildung und Theriophilie/Tierliebe kombinieren lernen

Die Grundidee, die dem Unternehmen der humanen Bildung zugrunde liegt, ist bemerkenswert einfach und plausibel. Die Rolle der Humanpädagog\*innen besteht darin, auf dem inhärenten Interesse von Kindern an Tieren, ihrer Neugier und der ursprünglichen Anziehungskraft, die Tiere auf Kinder ausüben, aufzubauen, indem sie letzteren genaue Informationen über Tiere und deren Pflege und Schutz vermitteln, ein Gefühl von Empathie und Mitgefühl gegenüber allen fühlenden Wesen fördern und die Lernenden befähigen, ihr Wissen und ihre Begeisterung zu nutzen, um in ihrer Gemeinschaft im Namen der Tiere zu handeln – und nicht nur zum Wohl und Schutz von Tieren. Kindern beizubringen, andere Tiere liebevoll, mit Güte und Respekt zu behandeln werde sie auch ermutigen, ihre Mitmenschen ähnlich liebevoll, gütig und respektvoll zu behandeln, sobald sie älter und reifer, einflussreicher und überhaupt handlungsfähiger sind.

Eher beunruhigend ist jedoch, dass die Theriophilie (Tierliebe) durchaus mit dem Verzehr von Tieren und ihren Produkten vereinbar sein kann, wie Kathy Rudy<sup>15</sup> deutlich macht, und auch mit der Verwendung von Tieren in der wissenschaftlichen Forschung<sup>16</sup>, mit der Jagd<sup>17</sup> und der Fischerei<sup>18</sup>. In ähnlicher Weise sagt der Fuchsjagdapologet Roger Scruton, er fühle sich von seiner »Liebe zu Tieren genötigt, sie zu verspeisen«<sup>19</sup>. Man erfährt weiterhin, dass der Jäger dazu neigt, einen besonderen Respekt vor seiner Beute zu haben<sup>20</sup>, seine Beute anbetet<sup>21</sup> und sich die »ewige Wiederkehr des Fuchses« wünscht, »den der Jäger liebt und kennt«<sup>22</sup>. Das Problem sowohl mit der Theriophilie als auch mit Appellen an die Güte ist, dass

15 Vgl. K. Rudy: *Loving Animals*, S. 75; 77.

16 Vgl. ebd., S. 157, 170f.

17 Vgl. ebd., S. 194f.

18 Vgl. auch K. Lyndgaard: *Developing a Bioregional Pedagogy*, S. 88; M. Gadotti: *Education for Sustainability*, S. 40, 41.

19 R. Scruton: *Animal Rights and Wrongs*, S. 100.

20 Vgl. ebd., S. 115.

21 Vgl. ebd., S. 197.

22 Ebd., S. 154.

sie Gefühle als moralisch und ethisch ausschlaggebend bzw. wegweisend darstellen. Aber das empfundene Gefühl der ethischen Agent\*innen bei dem, was sie tun, unterscheidet sich logisch von der moralischen Beurteilung dessen, was sie tun. Die Konzentration auf Liebe und Güte bzw. Grausamkeit lenkt davon ab, was am Rezipienten, in diesem Fall dem einzelnen Tier, ethisch wertvoll und wichtig ist, und was in dieser Hinsicht eine angemessene Reaktion wäre. Was aus der Perspektive des ethischen Individualismus für das Individuum selbst wichtig ist und auch moralisch zählt, ist, ob es gedeihen und ein Leben in Übereinstimmung mit seinen natürlichen Bedürfnissen, Instinkten und Fähigkeiten genießen kann, oder ob es eine Existenz zu erleiden hat, die ihm dieses vereitelt. Das Argument, dass liebevolle und gütige bzw. grausame Handlungen notwendigerweise fühlende Individuen betreffen (und dass Liebe, Güte und Grausamkeit daher direkt Tiere betreffen) geht an der Sache vorbei. Eine Handlung als gütig oder grausam zu beurteilen ist nicht dasselbe wie sie als richtig oder falsch zu beurteilen. In der Tat gibt es keine Garantie dafür, dass eine gütige Handlung (motiviert, beispielsweise, durch Mitgefühl, das sicherlich als Tugend angesehen werden kann) eine moralisch richtige oder ethisch gute Handlung ist. Handlungen, die aus Liebe und Güte begangen werden, können sich als schadhaft erweisen. Ebenso stellt das bloße Fehlen von Grausamkeit (ob in den eigenen Motiven oder Absichten oder in den eigenen Handlungen) nicht sicher, dass man vermeidet, das moralisch Falsche zu tun. Eine zusätzliche Überlegung ist, dass eine Handlung, die aus grausamer Absicht und Motivation entspringt, überhaupt keinen Schaden verursachen und sich in der Tat als nützlich erweisen kann. Ebenso wie Wohlwollen und Wohltätigkeit ziemlich scharf unterschieden werden sollten, so sollte auch zwischen Böswilligkeit und Schädlichkeit differenziert werden – so moralisch abstoßend und unerwünscht letztgenannte beide auch sein mögen. Daher können Fragen in Bezug auf (moralisches) Recht und Unrecht nicht *endgültig* durch den Rückgriff auf Erwägungen der Motivation oder Absicht beantwortet werden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Erwägungen der Liebe, Güte und Grausamkeit ethisch unerheblich sind oder keinen Platz in der moralischen Bewertung haben. Derartig charakteristische Gefühle besitzen oftmals genuinen moralischen Inhalt und begleiten oft menschliches Handeln.

Die Phänomene von Empathie und Mitgefühl kommen der Frage schon näher, was an Tieren ethisch wichtig und zu berücksichtigenden ist. Sich-Einfühlen und Mit-Leiden deuten auf ein Unterfangen hin, das über einen Fokus auf den handelnden Menschen hinausgeht. Sie schöpfen ihre epistemische und ethische Kraft aus der Tatsache, dass es etwas gibt, in das sich ethische Agent\*innen hineinversetzen und einfühlen können und Mitgefühl generiert, nämlich individuelle, subjektive Perspektiven, aus denen das Leben und die Welt erfahren und wahrgenommen werden. Genau genommen besteht das Problem sowohl mit Empathie als auch mit Mitgefühl allerdings darin, dass es, wie bei der Liebe und Güte, keine Garantie dafür gibt, dass ein/e einfühlsame/r oder mitfühlende/r Agent\*in am Ende auch das

moralisch Richtige tut. So wie man jemanden mit Liebe und Güte töten kann, kann man auch jemanden mit Mitgefühl ersticken. Auch ein Mangel von Empathie und Mitgefühl wird nicht notwendigerweise dazu führen, dass falsch gehandelt wird. Dennoch können Empathie, Mitgefühl und Güte die aktive Anerkennung und Achtung von Rechten und Interessen ergänzen.

Die Auswirkungen auf die Bildung sollten nun offensichtlich sein. Es ist selbstverständlich wichtig, Kindern beizubringen, einfühlsam, mitfühlend und gütig zu sein. Aber es ist noch wichtiger, dass sie lernen, das Richtige zu tun und zu vermeiden, das Falsche zu tun, und dass sie die Gründe dafür verstehen.

## 5. Philosophischer Posthumanismus – anthropozentrifugal denken lernen

Im Zentrum des philosophischen Posthumanismus steht das Bestreben, den Humanismus zu transzendieren. Dabei sollen die philosophischen und pädagogischen Implikationen der Erweiterung des Bereichs der moralischen Sorge und der Anerkennung von Subjektivitäten jenseits der menschlichen Spezies untersucht werden. Mit anderen Worten, der philosophische Posthumanismus und verwandte Ansätze wie Transhumanismus, Antihumanismus und Ahumanismus nehmen den Anthropozentrismus ins Visier, der beispielsweise in der Philosophie, Ethik und Bildung so allgegenwärtig ist. In diesem Sinne postuliert Patricia McCormick<sup>23</sup> einen radikalen Ansatz der Nichteinmischung in Bezug auf andere Tiere, um den Kreislauf von Unterdrückung und Ausbeutung zu beenden.

Das Problem des radikalen Mandats des Sich-Heraushaltens in der Tierpädagogik besteht jedoch darin, dass Kinder dadurch vermutlich wenig bzw. nichts über Tiere lernen. Dies würde zwar missbräuchliche Praktiken im Lehren und Lernen eindämmen, aber es wäre auch zu erwarten, dass damit jede Grundlage für Fürsorge, Empathie und Mitgefühl in zukünftigen Generationen untergraben würde. MacCormack ist vermutlich bereit, diese unwillkommene Konsequenz zu akzeptieren, weil sie der Aufhebung oder Beseitigung des Menschen über jeglichen Wunsch, das Tier zu ›kennen‹, pädagogische Priorität einräumt. Ein weiteres Problem ist die implizite Leugnung, dass didaktische und pädagogische ›Interventionen‹ oft für beide Seiten von Vorteil sind. Sie kommen nicht nur Menschen (beim Lernen über Tiere) zugute, sondern oft auch den nichtmenschlichen Individuen, die gegenwärtig existieren. Die vielleicht plausibelste Einsicht des Posthumanismus besteht darin, sich eine Welt ohne ihre disruptivste, aggressivste und zerstörerischste Spezies vorzustellen: »Die Welt braucht die Menschen nicht;

23 Vgl. P. MacCormack: Gracious Pedagogy; P. MacCormack: Ethics, Animality and Ahuman Theory [Online-Dok.]; s. auch K. G. Dinker/H. Pedersen: Critical Animal Pedagogies.

ganz im Gegenteil – sie würde in der Abwesenheit von Menschen gedeihen und aufblühen.«<sup>24</sup> Dies deckt sich mit Steven Bests Behauptungen<sup>25</sup>, dass z.B. Regenwürmer, Mistkäfer, Schmetterlinge und Bienen für die Integrität und Vielfalt der Natur unabdinglich sind, die Beseitigung der Menschen aus den Ökosystemen der Erde dagegen aber eine durchaus positive Auswirkung hätte: *homo sapiens* sei »die einzige Spezies, auf die die Erde gut verzichten könnte«. Würde die Erde, die Welt, aber auch ohne menschliche Erziehung und Bildung gedeihen und aufblühen? Solange *homo sapiens* existiert, bleibt die menschliche Bildung wohl weiterhin ein wichtiger Bestandteil im Kampf gegen Disruption, Aggression und Zerstörung.

## 6. Kritische Pädagogik und Ökopädagogik – Bildungstheoretische Modelle kontextualisieren lernen

### 6.1 Kritische Pädagogik

Auf der Suche nach ganzheitlichen, ökologischen und tierzentrierten pädagogischen Modellen haben Philosoph\*innen und Erziehungstheoretiker\*innen auf Paulo Freires kritischer Pädagogik aufgebaut und eine Reihe von Ansätzen verteidigt, wie revolutionäre kritische Pädagogik<sup>26</sup>, kritische Tierpädagogik<sup>27</sup> und Ökopädagogik<sup>28</sup>. Die revolutionäre kritische Pädagogik kritisiert die Ansicht, dass Bildung und Gesetzgebung die einzigen vertretbaren Instrumente im Kampf gegen Unterdrückung und zum Ziel der Befreiung seien. Revolutionäre kritische Pädagogik, wie sie von diesen Autoren verteidigt wird, beinhaltet den Dialog mit Radikalen, Militanten und Dissidenten und ist untrennbar mit der Motivation oder der Inspiration zum Handeln verbunden.

Wie der philosophische Posthumanismus beinhaltet auch die kritische Tierpädagogik einen »epistemologischen und pädagogischen Schritt zur Seite hin« und das Unterfangen, sozusagen »unser parasitäres Selbst« undenkbar bzw. unvorstellbar zu machen, d.h. »den Menschen wegzudenken«<sup>29</sup>. Sie stellt einen alternativen Ansatz zur Bildung dar, »bei dem die Lernenden auf allen Ebenen des Lehrplans aufgefordert werden, sowohl eine kritische Analyse als auch einen radikal transformativen Ansatz für Tiere und Auswirkungen auf die Bildung zu erforschen«<sup>30</sup>. Ka-

24 H. Pedersen/B. Pini: Educational Epistemologies, S. 1053.

25 Vgl. S. Best: Politics of Total Liberation, S. 119 bzw. 166.

26 Vgl. S. Best/P. McLaren/A. J. Nocella III: Revolutionary Peacemaking.

27 Vgl. K. G. Dinker/H. Pedersen: Critical Animal Pedagogies.

28 Vgl. R. Kahn: From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy; R. Kahn: Towards an Animal Standpoint.

29 K. G. Dinker/H. Pedersen: Critical Animal Pedagogies, S. 416f.

30 Ebd., S. 418.

rin Gunnarsson Dinker und Helena Pedersen geben zu, dass MacCormacks ›Hände-weg«-Ansatz für die Tierpädagogik von vornherein »die Möglichkeit von Begegnungen mit Tieren oder Intersubjektivität in Mensch-Tier-Beziehungen«<sup>31</sup> auszuschließen droht. Es ist daher rätselhaft, warum auch Dinker und Pedersen »für die *Abwesenheit* ... von Tieren in der Bildung« plädieren: das »Wegdenken des Menschen [...] fordert uns auf, [die Tiere] in Ruhe zu lassen, nicht einzugreifen«<sup>32</sup>. Als rein emanzipatorisches Projekt ist dies vielleicht sinnvoll, auch im Freireschen Sinne einer kritischen Pädagogik, die zur Befreiung der Pädagog\*innen oder Forscher\*innen führt.<sup>33</sup> Allerdings ist unklar, was dann von Bildung, vom Lernen über Tiere, mit und von Tieren und für Tiere noch übrigbleibe.

## 6.2 Ökopädagogik

Die Ökopädagogik ist eine kritische Antwort auf die herkömmliche Umwelt- und Nachhaltigkeitserziehung<sup>34</sup>, die sowohl deren romantisierte und idealisierte Darstellungen der »wilden Natur« als auch ihre Nähe zu (im Wesentlichen kapitalistischen) politischen und unternehmerischen Interessen ins Visier nimmt. Leider setzen Kahns Hinweise<sup>35</sup> auf »die unterschiedlichen epistemologischen Beziehungen der unterschiedlichen Kulturen zur Natur«, »Formen des Umweltwissens, die lediglich mit westlichen Wissenschafts- und Staatsbürgerschaftswerten übereinstimmen«, »kulturelle Wissenswege«, »traditionelles ökologisches Wissen« und »multikulturell relevantes Wissen« als selbstverständlich voraus, was eigentlich durch sorgfältige Argumente begründet werden müsste. So wird einfach angenommen, dass die Ideen der unterschiedlichen Epistemologien bzw. der erkenntnistheoretischen Vielfalt, des indigenen, lokalen oder traditionellen Wissens und der kulturspezifischen Wissenswege sinnhaftig sind. Ein zentrales Problem ist die Unbestimmtheit der Bedeutung oder des Verständnisses von ›Epistemologie‹ und ›Wissen‹. Häufig wird zwischen ›Fähigkeiten‹ und ›Wissen‹ unterschieden – was in Ermangelung einer jeweiligen Definition darauf hindeutet, dass zumindest ein Teil des oben problematisierten Verständnisses theoretisches (propositionales oder faktisches) Wissen betrifft, also neben praktischem Wissen. Soweit ›Wissen‹ in diesem Sinne von ›Wissen-dass‹ den Verweis auf ›Wahrheit‹ einschließt<sup>36</sup>, ließe sich an dieser Stelle folgern, dass letztere auch ›indigen‹, ›traditionell‹ oder ›kulturell

31 Ebd., S. 416f.

32 Ebd., S. 426.

33 Vgl. A. J. Nocella II: Unmasking the Animal Liberation Front, S. 6.

34 Vgl. R. Kahn: From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy; M. Gadotti: Education for Sustainability.

35 Vgl. R. Kahn: From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy, S. 10.

36 Dies entspricht dem klassischen philosophischen Verständnis von Wissen als gerechtfertigter, wahrer Meinung.

bedingt/bestimmt« sein kann. Ein Problem, das angegangen werden müsste, ist das des Relativismus (über Wissen und Wahrheit) und der (nicht zuletzt pädagogischen und didaktischen) Implikationen des erkenntnistheoretischen Relativismus.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der Grundlage – sofern es nach diesen Ansätzen überhaupt eine gibt – auf der innerhalb indigener oder traditioneller Glaubenssysteme zwischen Wissen und Aberglauben unterschieden werden kann. Kahn<sup>37</sup> ist der Ansicht, dass eine »kritische Ökobilddung, wie sie von der Ökopädagogik eingesetzt wird, letztlich darauf abzielen würde, verschiedene Völker zu mobilisieren, sich mit kulturell angemessenen Formen ökologischer Politik zu beschäftigen und sich durch kritischen Dialog und konstruktive Bündnisse zu organisieren«. »Auf diese Weise«, fügt er hinzu, »können Menschen und Gruppen dann ihre eigene Ökopädagogik als eine Form ethischer Epiphanie erkennen, die dazu dient, den Zustand der globalen Ökologie innerhalb eines bestimmten historischen Zeitraums zu individualisieren«. Würde der Begriff der jeweils »eigenen Ökopädagogik« von Völkern und Gruppen die Ökopädagogik nicht relativieren und letztendlich bedeutungslos und unbrauchbar machen?

Sicherlich geht es nicht nur darum, »grundlegende Kosmologien, die ideologisch auf eine Weise funktionieren, die weniger nachhaltig bzw. lebensstützend ist«, »Technologien, die weniger geeignet sind, die biologische Vielfalt und das gesellschaftliche Gedeihen quer durch die Geschichte zu unterstützen« und »Traditionen und Institutionen, die weniger demokratisch sind und ein integraler Bestandteil der täglichen Lebenserfahrungen der Menschen und der Orte, deren Vermittlung dieses Wissen unterstützen soll«<sup>38</sup> zu verstehen. Es geht vielmehr auch darum, diese *kritisch* zu beurteilen und durch die Bildung deren jeweilige Verbesserung oder Erneuerung zu ermöglichen und vielleicht sogar zu erzwingen.

## 7. Kritische Tierstudien und Tierliche Standpunkttheorie einbeziehen lernen

### 7.1 Tierstudien und Kritische Tierstudien

Die Kritischen Tierstudien<sup>39</sup> entwickelten sich als Befreiungsbewegung in der Hochschulbildung gewissermaßen als Reaktion, nachdem nämlich das fachübergreifende Gebiet der herkömmlichen Tierstudien zunehmend als korrupt, als von Organisationen und Einzelpersonen ohne ernsthaftes oder wirklich effektives

37 Vgl. R. Kahn: From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy, S. 11.

38 Ebd., S. 10.

39 Vgl. S. Best: The Rise (and Fall) of Critical Animal Studies [Online-Dok.]; S. Best/P. McLaren/A. J. Nocella II: Revolutionary Peacemaking; H. Pedersen: Animals in Schools.

Engagement für Tierrechte und Tierbefreiung, für einen veganen und allgemein antispeziesistischen Lebensstil usw. domestiziert und kolonisiert entlarvt wurden. Diese neue Bewegung der Kritischen Tierstudien ist jedoch ebenfalls nicht unproblematisch. Wie Best selbst einräumt<sup>40</sup>, sind sie – wie die Mainstream-Tierstudien – von Kooption, Aneignung und Domestizierung durch Akademiker und »Universitätsbürokraten« bedroht und von Vereinnahmung »in persönlichen Agenden und konservativen Paradigmen und Programmen«. In dieser Hinsicht ist Bests pauschale Ablehnung des Individualismus<sup>41</sup> ebenso fragwürdig wie unglücklich für jemanden, der sich vermutlich für Tiere nicht als Gruppen oder Arten sondern als Individuen einsetzt.<sup>42</sup> Tiere sind »Wesen, die jetzt leben und leiden«<sup>43</sup>. Wenn »der Speziesismus Tieren jeglichen intrinsischen Wert abspricht, um sie auf lediglich instrumental wertvoll zu reduzieren, auf bloße Objekte und Werkzeuge, deren kosmischer Zweck es ist, menschliche Zwecke zu erfüllen«<sup>44</sup>, warum prangert Best dann den Individualismus an – der eben diesen intrinsischen Wert anerkennt und würdigt? Insbesondere die Tatsache, dass auch Tiere bewusste Individuen sind, Subjekte eines Lebens, das *ihnen* wichtig ist, das *für sie* besser oder schlechter sein kann, indem sie begünstigt und geschädigt werden können, Individuen mit Bedürfnissen und Interessen, erklärt am besten die ursprüngliche Intuition hinter dem »tierlichen Standpunkt«<sup>45</sup>.

## 7.2 Tierliche Standpunkttheorie

Die Tierliche Standpunkttheorie gliedert sich in ihrem Bestreben an andere Standpunkttheorien an, die Perspektiven und Standpunkte derjenigen darzustellen, die historisch marginalisiert, unterdrückt und ausgebeutet wurden und es noch immer sind. Der Einwand der cartesianischen Skeptiker und der Behavioristen, dass Tiere keinen Standpunkt haben, ist schnell entkräftet. Es gibt eine beeindruckende, stetig wachsende Palette von empirischen Beweisen, die belegen, dass Tiere ein reichhaltiges bewusstes und konatives Leben sowie Erfahrungen und Fähigkeiten haben, die oft denen von Menschen entsprechen – und manchmal sogar über diese hinausgehen. Die ethisch bedeutsamen Aspekte tierlicher Standpunkte sind nicht unzugänglich. Sie betreffen die Fähigkeit und auch die Notwendigkeit, in Frieden zu leben, ohne körperliche und psychische Beschwerden, Stress, Qual oder Trauma

40 Vgl. S. Best: The Rise (and Fall) of Critical Animal Studies [Online-Dok.], S. 29.

41 Vgl. ebd., S. 32f.

42 Vgl. auch ebd., S. 7; 11; 27; S. Best/P. McLaren/A. J. Nocella II: Revolutionary Peacemaking, S. 515.

43 S. Best: The Rise of Critical Animal Studies, S. 22.

44 S. Best: The Rise (and Fall) of Critical Animal Studies [Online-Dok.], S. 7.

45 S. Best: Revolutionary Implications [Online-Dok.]; S. Best: Politics of Total Liberation; R. Kahn: Towards an Animal Standpoint.

erleiden zu müssen, und ohne dass ihr Leben vorzeitig beendet wird. Diese Bedürfnisse und Interessen sind wesentliche Merkmale der Standpunkte der Tiere, die leicht bestimmbar sind und Kindern und älteren Lernenden beigebracht bzw. nahegelegt werden können als Grundlage dafür, sich mit ihnen zu beschäftigen, sie zu verstehen und zu schätzen.

Es gibt jedoch andere Bedenken, z.B. Bests Plädoyer für den Perspektivismus betreffend, welcher kaum von erkenntnistheoretischem und moralischem Relativismus zu unterscheiden ist. Bests Ablehnen von »absolutistischen Wahrheiten« und »universellen Werten«<sup>46</sup> ist aus mehreren Gründen problematisch. Zum einen wird das Ablehnen universeller, absolutistischer Wahrheiten und Werte und objektiven Wissens durch Bests eigene Wissen- und Wahrheitsansprüche widerlegt. Wenn diese ebenfalls perspektivhaft, subjektiv, ohne objektiven und allgemeinen gültigen Gehalt sind, dann ist nur schwer nachvollziehbar, warum er sich überhaupt bemüht, diese zu artikulieren. Darüber hinaus steht das Ablehnen universeller Werte in krassem Widerspruch zu Bests Antispeziesismus, seinem revolutionären Umweltschutz und seiner »Politik der totalen Befreiung«<sup>47</sup> – all diese drücken Werte aus, die kaum weniger als universell sind. Anders ausgedrückt: Es ist sicherlich höchst ungewöhnlich für jemanden, der absolute und universelle Werte ablehnt, eine »Politik der totalen Befreiung« zu beschwören. Es mag richtig sein, dass unsere Untersuchungen und unser Wissenserwerb notwendigerweise durch bestimmte Annahmen und Neigungen begrenzt sind, aber dies bedeutet nicht, dass sie nicht auch auf guten Gründen beruhen und sich gegen konkurrierende oder rivalisierende Argumente behaupten können.

Ein weiteres Problem ist die hermeneutische und begriffliche Überfrachtung des »tierlichen Standpunkts«. Wenn Best<sup>48</sup> von der »gerechten Wut und profanen Ausbrüchen« der Tiere gegen uns (Menschen) spricht, dann entspringen diese Emotionen nachvollziehbarerweise seinem eigenen antispeziesistischen Standpunkt und reflektieren diesen. Der jeweilige tierliche Standpunkt ist dagegen bestenfalls eine von Unverständnis, Ratlosigkeit und Hilflosigkeit geprägte Perspektive angesichts nahezu unüberwindlicher Hindernisse und Widrigkeiten. Und wenn Best vom »Standpunkt der Erde« spricht<sup>49</sup>, ist hier eine Schwächung der betreffenden Konzepte deutlich erkennbar. Kann es einen »erdlichen Standpunkt« geben? *Kann* die Erde einen Standpunkt haben? Es ist schwierig, wenn nicht gar unmöglich, solche Behauptungen ohne Bezugnahme auf Erdbewohner zu verstehen, Individuen, die Subjekte eines von ihnen bewusst »er-lebten«, erfahrenen Lebens sind.

46 S. Best: *Politics of Total Liberation*, S. 52.

47 Ebd., vgl. auch A. J. Nocella II/C. Drew/A. E. George/S. Ketenci/J. Lupinacci/I. Purdy/J. L. Schatz: *Education for Total Liberation*.

48 Vgl. S. Best: *Politics of Total Liberation*, S. 11.

49 S. Best: *Politics of Total Liberation*, S. 16, 104, 165.

Dass es etwas gibt, *das es ist*, ein bestimmtes Tier *zu sein*, dass es einen bestimmten Standpunkt gibt, von dem aus das Leben und die Welt wahrgenommen und erlebt werden, eine individuelle, subjektive Perspektive, die auf vielfältige Weise kommuniziert wird und von mehr oder weniger komplexen Bedürfnissen, Überzeugungen, Vorlieben, Wünschen und Emotionen geprägt ist, stellt auch ein geeignetes Themenspektrum für den Unterricht dar.

So lassen sich durch kreative Zeichen-, Schreib- und (in fortgeschrittenen Altersgruppen) Filmübungen verschiedene Standpunkte und Perspektiven erforschen und vermitteln. Der Unterrichtsplan ist einfach. Die Schüler\*innen beschäftigen sich mit einem Element aus der Natur bzw. Tierwelt. Vorzugsweise wird ein solcher Aspekt von den Schüler\*innen selbst entdeckt, angeführt von ihrer eigenen Neugier und ihrem eigenen Interesse, während sie die natürliche Welt/die Tierwelt erkunden. In einem Brainstorming wird ihr Vorwissen ermittelt, dabei Schlüsselwörter und Ideen notiert und Skizzen, Zeichnungen oder Dioramen angefertigt, die von diesem sinnlichen Engagement inspiriert sind. Aus diesen Inspirationen entwickelt sich der Arbeitsauftrag, eine Kurzgeschichte, ein Gedicht oder einen persönlichen Reflexionsessay zu schreiben oder ein Gemälde, eine Skulptur oder einen Kurzfilm zu kreieren. Diese pädagogische Tätigkeit folgt einem Ansatz, in dem kreativer und künstlerischer Ausdruck durch den zu studierenden Gegen-Stand inspiriert wird, wodurch die Schüler sowohl *über* als auch *von* der Natur, der Tierwelt lernen – und damit auch über sich selbst. Mit einer solchen Perspektivwahl, einem bewussten Standpunktwechsel, soll der Vernachlässigung und Misshandlung von Tieren nachhaltig begegnet und entgegengewirkt werden.

Ein weiteres Beispiel für einen Stundenablauf ist die Beschäftigung mit Hühnern in einer Unterrichtseinheit zum Thema »Tiere in der Landwirtschaft«. <sup>50</sup> Als Ziele ließen sich bestimmen: Die Schüler\*innen (Zielgruppe: 10. oder 11. Klasse) sollen sich Wissen über die Entwicklungsgeschichte, das Verhalten und die Lebensweisen von Hühnern aneignen. Anschließend sollen sie beurteilen, inwiefern die in Deutschland vorherrschenden Haltungsbedingungen (Käfighaltung, Bodenhaltung, Freilandhaltung) artgerecht, moralisch verantwortbar und zukunftsorientiert sind. Die Schüler\*innen sollen dazu motiviert werden, über eventuelle Lösungsmöglichkeiten nachzudenken, die Hühnern ein artgerechtes Leben ermöglichen. Die Inhalte bzw. Impulse einer Doppelstunde (zeitlicher Umfang: ca. 90 Minuten) sähen wie folgt aus: historischer Überblick über die Entwicklung vom Wildtier zum Haustier – die Schüler\*innen ergänzen aus möglichem Hintergrundwissen heraus, aus ihrem Vorwissen über die Evolution des Huhns; Erläuterung der Bedürfnisse und des natürlichen Tagesablaufs eines Huhns; Stellungnahme zu den

50 Als Vorlage dient hier ein Beispiel von S. Wirth (Minding Animals Germany-Symposium, Bielefeld, 02.07.2017).

Haltungsbedingungen von Hühnern in Deutschland, von Legehennen und Masthühnern; Diskussion: Was passiert mit den Küken?; Darstellung der Ergebnisse, Zusammenfassung, Ausblick. Mögliche Hausaufgabe: Welche Positionen vertreten die deutschen politischen Parteien in Tierschutz- bzw. Tierrechtsfragen?

Das Essen von Tieren und tierlichen Produkten bietet ein besonders ergiebiges Unterrichtsthema. Es gibt eine Reihe von Gründen, warum Lektionen über Lebensmittel, insbesondere tierliche Lebensmittel, und über die Existenz der Lebewesen, von denen sie stammen, in den Lehrplan aufgenommen werden sollten. Jeder dieser Gründe bietet eine Möglichkeit der Gestaltung einer Unterrichtsstunde:

- menschlicher Nutzen, mit Themenbereichen wie Gesundheit (Ist der Verzehr von Tierprodukten eher gesundheitsfördernd oder gesundheitsabträglich?); menschliches Vergnügen: kulinarischer und gastronomischer Genuss; tierliches Eiweiß und globaler Hunger
- ökonomische Überlegungen
- ökologische Erwägungen
- tierlicher Nutzen (Ist es besser, gelebt zu haben und verzehrt zu werden als nie gelebt?)
- evolutionär-ethische Überlegungen (›Dschungelgesetz‹ oder Faustrecht; das Recht oder ›Überleben des Stärkeren‹: Trifft ›fressen oder gefressen werden‹ [noch] auf Mensch-Tier-Beziehungen zu?)

Angesichts der unmittelbaren und langfristigen Bedeutung des Verzehrs von Fleisch, Geflügel, Fisch, Eiern und Milchprodukten sollte den Schüler\*innen geholfen werden, eine fundierte Entscheidung über den Verzehr von Tieren und Tierprodukten zu treffen. Die Vegane Bildung und Erziehung liefert diesbezüglich einen signifikanten Beitrag.

## 8. Vegane Bildung und Erziehung konzeptualisieren lernen

Im Gegensatz zu Best, einem ausgesprochenen Nicht-Pazifisten, der »direktes Handeln« jenseits von »offener Rettung« befürwortet<sup>51</sup>, bevorzugt Gary Francione eine pazifistische Haltung, mit Veganismus als Basis im Kampf gegen Tiermissbrauch und Ausbeutung<sup>52</sup>: man kann gegen das Erschlagen von Robben, das

51 Vgl. S. Best: Politics of Total Liberation; S. Best/P. McLaren/A. J. Nocella II: Revolutionary Peacemaking.

52 G. L. Francione: On Vivisection and Violence [Online-Dok.]; G. L. Francione: Creative, Non-violent Vegan Education [Online-Dok.]; G. L. Francione: On Violence [Online-Dok.]; G. L. Francione: The Problem with Single-Issue Campaigns [Online-Dok.].

Testen von Kosmetika und Haushaltsprodukten an Tieren oder die Fuchsjagd nicht konsequent vorgehen, wenn man nicht gleichzeitig bereit ist, die eigene Ernährungsweise zu ändern, auf den Genuss tierlicher Produkte zu verzichten. Laut Francione ist jede Tierschutzkampagne oder -initiative ohne begleitenden veganen Lebensstil schlichtweg willkürlich und inkonsistent. Vegane Bildung beschränkt sich nicht auf die Ablehnung der Verwendung von Tieren als Nahrung, sondern zielt auf jeden Missbrauch von nichtmenschlichen Tieren durch Menschen ab, der durch gewaltfreie, pazifistische Erziehung angegangen werden soll. Sowohl Francione als auch Best würdigen diesbezüglich den Wert der Erziehung und Bildung. Doch während Francione zuversichtlich ist, dass diese (gekoppelt mit aktivem Veganismus) wesentliche Veränderungen mit sich bringen werden, bevorzugt Best einen kritischen pädagogischen Ansatz, gepaart mit Maßnahmen und Taktiken, die weit über die bloße Erziehung und auch die Bildung hinausgehen.

Sicherlich ist ein unqualifiziertes »direktes Handeln« ebenso schwer zu rechtfertigen wie ein absoluter Pazifismus. Befürworter ersterer Maßnahme neigen dazu, nicht nur Gewaltanwendung mit möglicher Todesfolge gutzuheißen (was mit einer im Wesentlichen lebenserhaltenden Haltung unvereinbar ist), sondern auch präventive und (gegebenenfalls) exzessive Gewalt in Kauf zu nehmen. Ein absoluter Pazifismus, der selbst die Rettung bedrohter Labortiere und Pelztiere und die Euthanasie nicht lebensfähiger Tiere ablehnen würde, hat wiederum wenig über jene Wesen zu sagen, die *momentan* leiden, die *jetzt/gegenwärtig* vom Tod bedroht sind und die selbst von direkten Eingriffen und Prozessen profitieren würden. Ebenso sicher muss eine vertretbare Position irgendwo zwischen qualifiziertem Direkthandeln und qualifiziertem Pazifismus liegen. Wenn es um Bildung geht, ist Francione (obwohl seine Texte weder eine kohärente Theorie der Bildung noch ein tiefgreifendes Verständnis der pädagogischen Praxis erkennen lassen) wohl in einer stärkeren Position als Apologeten des direkten Handelns. Es ist didaktisch und pädagogisch einfacher und konsequenter, sich für Gewaltlosigkeit und friedliche Verhandlungen einzusetzen, Achtsamkeit und Fürsorgebereitschaft zu entwickeln, als auf Erziehungs- und Bildungsebene für einen umsichtigen, maßvollen und nuancierten Einsatz von Gewalt zu plädieren. Welches Maß und welche Art der Gewalt sind vertretbar? Was gibt es dabei jeweils zu berücksichtigen? Und wie lehren wir, dass Gewalt eigentlich verwerflich und ethisch unerwünscht ist, aber trotzdem gelegentlich notwendig, um wünschenswerte Ziele zu erreichen? Ob Franciones bevorzugter pädagogischer Ansatz allerdings *transformativ wirksam* ist, erscheint trotz der vergleichsweise konsequenten Gradlinigkeit, mit der er sich umsetzen lässt, fragwürdig. Zu kritisieren ist weiterhin die letztendlich elitäre normative Haltung der Veganen Bildung, die wenig zu tun hat mit der Not und dem

Elend der mittellosen Bevölkerungsschichten im globalen Süden<sup>53</sup> oder mit Menschen in abgelegenen arktischen Regionen (für die eine vegane Ernährung nicht nur undurchführbar wäre, sondern womöglich auch inadäquat für deren Überleben und Gedeihen), sowie die implizite oder explizite Abgrenzung der Veganen Bildung von anderen radikalen sozialen Befreiungsbewegungen.

## 9. Ethik, Rechte und Möglichkeiten der Tierrechtsbildung ausloten lernen

Für fortgeschrittenen Altersgruppen wären relevante Fragen und Diskussionspunkte wie folgt:

- Wie werden Kinder zu moralisch und ethisch mündigen Bürgern?
- Was ist mit Menschenrechtsbildung gemeint?
- Gibt es eine logische Verbindung zwischen Menschenrechtsbildung und Tierrechtsbildung?
- Welche Möglichkeiten gibt es z.B. in Schulen (und anderen Bildungseinrichtungen), Missverhalten wie Tierquälerei entgegenzuwirken?
- Geht es hier (auch) um Strafen?
- Wie soll mit großangelegter Tierquälerei umgegangen werden – also vornehmlich in der Lebensmittel-, Biomedizin- und Mode-Industrie?

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, weist jeder Ansatz zur Einbeziehung des moralischen Status bzw. zur ethischen Behandlung von Tieren als dringendes Anliegen in der Pädagogik und des Lehrens und Lernens triftige Argumente, aber eben auch erhebliche Schwächen auf. Als eine viable Alternative wird nun die Tierrechtsbildung vorgestellt<sup>54</sup>. Jegliche Tierrechtsbildung fußt auf der Prämisse, dass Tiere (moralische) Rechte haben bzw. ihnen im Prinzip solche Rechte zuzuweisen sind. Der pädagogische und didaktische Wert der Tierrechtsbildung hängt wiederum von der Möglichkeit der Tierrechtsbildung ab. Wenn Tiere nicht zu denjenigen Wesen gezählt werden, von denen man vernünftigerweise behaupten könne, dass sie Rechte besitzen, und wenn Tierrechtsbildung logisch unmöglich ist (außer vielleicht in einem verwässerten oder trivialen Sinne), dann wäre

53 Es ließe sich freilich argumentieren und auch belegen, dass es gerade die intensive Tierfleischindustrie ist, die einen erheblichen Beitrag zur Not und zum Elend im globalen Süden liefert. Hungersnot und Mangelernährung ließen sich zielgerichtet bekämpfen, wenn der Anbau von Getreide, Soja u.dgl. eher hungernden Menschen als den in der Fleisch- und Milchindustrie instrumentalisierten »Nutztieren« zugutekäme.

54 Vgl. K. Horsthemke: Animal Rights Education.

es wenig sinnvoll, vom »Wert« der Tierrechtsbildung zu sprechen. Wenn die Tierrechtsbildung jedoch philosophisch plausibel und pädagogisch sinnvoll ist, dann handelt es sich hier um ein leistungsfähiges pädagogisches Instrument, mit dem auch nachhaltige, tierfreundliche Veränderungen bewirkt werden können.

Die Prüfung der Rationalität von Verboten und Beschränkungen dessen, was man anderen (nicht) zufügen bzw. antun darf, ebnet den Weg für eine auf Rechten basierte Ethik, im Gegensatz zu ziel- oder pflichtorientierten Theorien. Rechte existieren nicht nur im Rechtswesen, sondern werden auch als verbindliche moralische Vorschriften angesehen, deren Gültigkeit nicht rechtsinstitutionell bedingt ist und die oft auch die Wegbereiter für justiziable (d.h. vom Gesetzgeber eingebrachte) Rechte sind.

In Diskursen über moralische Rechte und darüber, wer oder was überhaupt Rechte haben kann, wird gewöhnlich zwischen dem Wahlmodell und dem Interessenmodell unterschieden. Die Wahlkonzeption besagt, dass Rechte nur haben kann, wer über moralische Entscheidungsfreiheit, Selbstbestimmung und Autonomie verfügt, wer also vernunftgesteuert zwischen verschiedenen Handlungsoptionen wählen kann – demnach können also nur ethische Agent\*innen Rechtsträger\*innen im herkömmlichen Sinne sein. Dagegen befürwortet ein Interessenmodell den rechtlichen Schutz all derer, denen Interessen und ein ›Wohlergehen‹ zugesprochen werden können. Rechte leiten sich von Interessen ab und garantieren, dass alle ethischen Agent\*innen und Rezipient\*innen ihre Interessen verwirklichen können. Solange diese Interessen keine Bedrohung bzw. Gefahr darstellen, ist dies Bestreben auf der Grundlage von (gleichen) Rechten gewährleistet. Auf der Ebene der grundlegenden moralischen Rechte haben alle Rechtsinhaber\*innen (also in erster Linie Menschen und Tiere) die gleichen Rechte, zum Beispiel Existenzrechte, Freiheitsrechte und Wohlfahrtsrechte. Nichtgrundlegende moralische Rechte werden nicht unbedingt von ethischen Agent\*innen und Rezipient\*innen geteilt – ja, nicht einmal von allen Agent\*innen. Das Wahlrecht ist also kein Recht, das für sehr junge und relevant handlungsunfähige Menschen und für nichtmenschliche Tiere gilt – und das Recht auf Schwangerschaftsabbruch auf Wunsch/Nachfrage oder bei Bedarf ist kein Recht, das für Männer gilt.

Obwohl Rechte Verbote und Beschränkungen in Bezug auf die Handlungsfreiheit von Anderen darstellen, sind sie nicht absolut. Es ist zulässig, sie in Situationen außer Kraft zu setzen, in denen Rechteinhaber\*innen entweder bereits sachdienlich bedroht sind oder weder als »nicht bedrohlich« noch als »unschuldig« bezeichnet werden können.<sup>55</sup> Andererseits gelten die Hilfspflicht und Wohltäterpflichten nur dann, wenn diese Hilfe und Wohltätigkeit nicht selbst eine Verletzung von Rechten mit sich bringen.<sup>56</sup> Obwohl man Pflanzen und einfacheren Tierorga-

55 Vgl. K. Horsthemke: *Moral Status and Rights of Animals*, S. 206-229.

56 Vgl. ebd., S. 288-304.

nismen keinen ethischen Subjektstatus und auch keine individuellen moralischen Rechte zuschreiben kann, und obwohl nichtlebendigen Elementen und Komponenten der Ökosphäre nur indirekt ethisch zu berücksichtigen sind, vereinen sich der hier vertretene ethische Individualismus und der radikale Umweltschutz in ihrer Ablehnung des Anthropozentrismus. Ungeachtet der Bedeutung moralischer Rechte ist die menschliche und tierliche Identität, als jeweiliges Individuum und als Spezies, weitgehend auch eine Frage individueller Existenz innerhalb der erweiterten Bio- und Ökosphäre.

Die Anerkennung der Rechte und die Emanzipation der Tiere<sup>57</sup> – wie sie vom ethischen Individualismus begriffen wird und zu denen die Tierrechtsbildung einen essentiellen Beitrag leisten kann – können auch als »menschliche Befreiung« angesehen werden, als der Akt der Menschen, sich zu befreien aus der Rolle der Unterwerfenden, von dem Dominanzverhältnis, das sie mit der außermenschlichen lebenden Natur haben, und von der Abhängigkeit von Tieren auf Kosten von deren Leben, Freiheit und Wohlbefinden.

Für uns Eltern und vor allem für uns Pädagog\*innen ist es wichtig, uns daran zu erinnern, dass auch wir nicht nur gereift sind, sondern uns auch verändert, also eine Art Transformation durchgemacht haben. Wir sind nicht mehr, wer wir früher waren. Fast alle von uns haben einmal Fleisch und andere tierliche Produkte gegessen, und einige von uns haben vielleicht Tiere in der Schule seziert und sogar in Universitätslaboren mit lebenden Tieren experimentiert. Einige von uns haben möglicherweise Tiere verletzt und sogar getötet. Es ist wichtig, Kindern, Lernenden und Schüler\*innen zu signalisieren, dass es zwar nicht möglich ist, das Unrecht, das sie begangen haben, rückgängig zu machen, dass sie aber nicht allein sind in ihrem moralischen Ringen mit ihren jeweiligen, sich verändernden Identitäten. Eine solche Vermittlung kann durch informelle Diskussionsforen geschehen, das Angebot veganer Gerichte in Schulkantinen und Mittagsräumen, und auch durch die Bereitstellung von Informationen über das Leben und Sterben von Tieren, über verfügbare Alternativen zur Verwendung von Tieren in den unterschiedlichsten Kontexten, z.B. Alternativen zur Dissektion in Naturkundelaboren. So werden auch die Fähigkeiten von Lernenden und Schüler\*innen sowohl für Empathie und Mitgefühl als auch für kritische Reflexion und soziales Engagement entwickelt und gefördert. Ihnen zu helfen, *fundierte* Entscheidungen über ihr eigenes Leben zu treffen, ist wohl die zuträglichste Art, das, was von unserem Planeten erhalten ist, zu einem besseren Ort zu machen – auch für uns und andere Tiere.

---

57 Vgl. ebd., S. 331-335.

## Literaturverzeichnis

- Best, Steven: *The Politics of Total Liberation: Revolution for the 21<sup>st</sup> Century*, New York: Palgrave Macmillan 2014.
- Best, Steven: »The Rise of Critical Animal Studies: Putting Theory into Action and Animal Liberation into Higher Education«, in: *Journal for Critical Animal Studies* 7,1 (2009), S. 9-52.
- Best, Steven/McLaren, Peter/Nocella II, Anthony J.: »Revolutionary Peacemaking: Using a Critical Pedagogy Approach for Peacemaking with ›Terrorists‹«, in: *Journal for Critical Education Policy Studies* 5,2 (2007), S. 494-528.
- Best, Steven/Nocella II, Anthony J./Kahn, Richard/Gigliotti, Carol/Kemmerer, Lisa: »Introducing Critical Animal Studies«, in: *Animal Liberation Philosophy and Policy Journal* 5,1 (2007), S. 4-5.
- Dinker, Karin Gunnarsson/Pedersen, Helena: »Critical Animal Pedagogies: Re-learning our Relations with Animal Others«, in: Helen E. Lees/Nel Noddings (Hg.), *The Palgrave international handbook of alternative education*, Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan 2016, S. 415-430.
- Gadotti, Moacir: »Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development«, in: *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy* 4,1 (2008), S. 15-64.
- Godlovitch, Stanley/Godlovitch, Roslind/Harris, John (Hg.): *Animals, Men and Morals*, London: Gollancz 1971.
- Horsthemke, Kai: »Non-human Animals«, in: Paul Smeyers (Hg.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Dordrecht: Springer 2018, S. 1401-1414.
- Horsthemke, Kai: *Animal Rights Education*, Cham: Palgrave Macmillan 2018.
- Horsthemke, Kai: *Animals and African Ethics*, Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan 2015.
- Horsthemke, Kai: *The Moral Status and Rights of Animals*, Johannesburg: Porcupine Press 2010.
- Kahn, Richard: »From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life?«, in: *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy* 4,1 (2008), S. 1-14.
- Kahn, Richard: »Towards an Animal Standpoint: Vegan Education and the Epistemology of Ignorance«, in: Erik Malewski/Nathalia Jaramillo (Hg.), *Epistemologies of Ignorance in Education*, Charlotte: Information Age Publishing 2011, S. 53-70.
- Linzey, Andrew: »Does Animal Abuse Really Benefit Us?«, in: Andrew Linzey (Hg.), *The Link Between Animal Abuse and Human Violence*, Brighton/Portland: Sussex Academic Press 2009, S. 1-10.
- Linzey, Andrew (Hg.): *The Link Between Animal Abuse and Human Violence*, Brighton/Portland: Sussex Academic Press 2009.

- Lyndgaard, Kyle D.: »Developing a Bioregional Pedagogy for Transregional Students: Practices and Experiences from the Composition Classroom«, in: *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy* 4,1 (2008), S. 86-99.
- MacCormack, Patricia: »Gracious Pedagogy«, in: *Journal of Curriculum and Pedagogy* 10,1 (2013), S. 13-17.
- Mead, Margaret: »Cultural Factors in the Cause and Prevention of Pathological Homicide«, in: *Bulletin in the Menninger Clinic* 28 (1964), S. 11-22.
- Nocella II, Anthony J.: »Unmasking the Animal Liberation Front Using Critical Pedagogy: Seeing the ALF for Who They Really Are«, in: *Animal Liberation Philosophy and Policy Journal* 5,1 (2007), S. 55-64.
- Nocella II, Anthony J./Drew, Carolyn/George, Amber E./Ketenci, Sinem/Lupinacci, John/Purdy, Ian/Schatz, J.L. (Hg.): *Education for Total Liberation: Critical Animal Pedagogy and Teaching Against Speciesism*, New York/Bern/Berlin: Peter Lang 2019.
- Pedersen, Helena/Pini, Barbara: »Educational Epistemologies and Methods in a More-than-Human World«, in: *Educational Philosophy and Theory* 49,11 (2017), S. 1051-1054.
- Pedersen, Helena: *Animals in Schools: Processes and Strategies in Human-Animal Education*, West Lafayette: Purdue University Press 2010.
- Regan, Tom: *The Case for Animal Rights*, London: Routledge & Kegan Paul 1983.
- Rudy, Kathy: *Loving Animals: Toward a New Animal Advocacy*, Minneapolis: University of Minnesota Press 2011.
- Scruton, Roger: *Animal Rights and Wrongs*, 3. Aufl., London: Metro/Continuum 2000.
- Singer, Peter: *Animal Liberation*, New York: Random House 1975.
- Spanning, Reingard: »Animals in Environmental Education Research«, in: *Environmental Education Research* 23,1 (2016), S. 63-74.

## Online-Quellen

- Best, Steven: *The Revolutionary Implications of Animal Standpoint Theory*, 14.05.2012, zuletzt abgerufen am 15.01.2021 unter: <https://drstevebest.wordpress.com/2012/05/14/the-revolutionary-implications-of-animal-standpoint-theory-2/>
- Best, Steven: *The Rise (and Fall) of Critical Animal Studies*, o.A., zuletzt abgerufen am 15.01.2021 unter [www.liberazioni.org/articoli/BestS-TheRise%28and%20of%29ofCriticalAnimalStudies.pdf](http://www.liberazioni.org/articoli/BestS-TheRise%28and%20of%29ofCriticalAnimalStudies.pdf)

- Francione, Gary L.: On Vivisection and Violence, 23.07.2009, zuletzt abgerufen am 15.01.2020 unter: <http://www.abolitionistapproach.com/on-vivisection-and-violence/>
- Francione, Gary L.: Creative, Non-violent Vegan Education – Easy and Effective., 31.07.2009, zuletzt abgerufen am 15.01.2020 unter: <http://www.abolitionistapproach.com/creative-non-violent-vegan-education-easy-and-effective/>
- Francione, Gary L.: On Violence, 14.02.2010, zuletzt abgerufen am 15.01.2020 unter: <http://www.abolitionistapproach.com/on-violence/>
- Francione, Gary L.: The Problem with Single-Issue Campaigns and Why Veganism Must be the Baseline, 15.03.2011, zuletzt abgerufen am 15.01.2020 unter: <http://www.abolitionistapproach.com/problem-with-single-issue-campaigns-and-why-veganism-must-be-the-baseline/>
- MacCormack, Patricia: Ethics, Animality and Ahuman Theory, Vortrag an der University of California/Santa Barbara, 05.11.2013, zuletzt abgerufen am 15.01.2020 unter: <https://soundcloud.com/ihc-ucsb/patricia-maccormack-ethics-animality-and-ahuman-theory>
- Pedersen, Helena: »Knowledge Production in the ›Animal Turn‹. Multiplying the Image of Thought, Empathy, and Justice«, in: Erika Andersson Cederholm/Amelie Björck/Kristina Jennbert/Ann-Sophie Lönngrén (Hg.), Exploring the Animal Turn: Human-Animal Relations in Science, Society and Culture, Lund: The Pufendorf Institute of Advanced Studies, Lund University 2014, S. 13-18, zuletzt abgerufen am 15.01.2020 unter: <http://portal.research.lu.se/ws/files/5611166/7370438.pdf>

