

Was und wie man *über*, *von* und *mit* Puten lernen kann

Einleitende Überlegungen zur resonanz- und emanzipationstheoretischen Bedeutung eines »Interspezies Lernens«

Simone Horstmann

Es ist ein kühler, grau-verhangener Novembermorgen, an dem ich Wibke Skoeries besuche. Die Iserlohrnerin betreibt einen Lebenshof im östlichen Ruhrgebiet. Seit vielen Jahren nimmt sie Tiere bei sich auf, kümmert sich, oft rund um die Uhr und stets auch *interspezies*, inmitten anderer Spezies, und doch nur selten in deren Zentrum. Unterstützt wird sie von einem Team ehrenamtlicher Helfer:innen und einem Förderverein, und trotzdem ist immer genug zu tun: Noch während wir reden, wird schnell ein Ballen Heu für die Schafe geholt, die in ihrem Unterstand auf einer dicken Schicht aus Stroh stehen. Von uns nehmen sie kaum Notiz, so scheint es zumindest – ganz anders als jene Tiere, für die ich heute früh hergekommen bin. Mir schien es sinnvoll zu sein, dass ein Sammelband zur Tierschutz- und Tierrechtsbildung, der das Antlitz eines Truthuhns auf dem Cover trägt¹, auch von ganz realen Erfahrungen mit diesen faszinierenden Wesen begleitet sein sollte – aus diesem Grund habe ich Wibke um den Termin bei ihr und bei ihren Truthühnern bzw. Puten gebeten.

Die Reflexion über ein Interspezies Lernen scheint insofern mit dem Anspruch verknüpft, mehr zu sein als bloß theoretische Reflexion, in diesem Sinne also aus einer Praxis der Begegnung, der Interaktion zu erwachsen. Mein kurzer Ausflug soll mit anderen Worten die Möglichkeiten eines Lernens ausloten, das nicht nur ein Lernen *über* andere Tiere sein will. Etwas *über* andere Tiere zu lernen, hat zumindest eine starke Ambivalenz. *Über* Pina, Polly und Pips ließen sich auf diesem Weg immerhin die wesentlichen Umstände moderner Tierindustrie in Erfahrung bringen: Die überwiegende Mehrheit der Truthühner bzw. Puten erleidet in den

1 Über das konkrete Individuum auf dem Cover dieses Bandes fehlen mir – leider – weitere Informationen. Ich danke Hilal Sezgin dafür, dass Sie mich auf diesen wichtigen Aspekt aufmerksam gemacht und so zugleich auch mein eigenes »Interspezies Lernen« neu angestoßen hat.

Abb. 1: Pina, Polly und Pips auf dem Lebenshof von Wibke Skoeries

Quelle: Simone Horstmann

Ställen regelmäßig physische Schmerzen und andauerndes psychisches und soziales Leid, beides als Folgen sowohl massivster Überzüchtungen wie unerträglicher Haltungsbedingungen, aber auch einer revisionsbedürftigen Grundhaltung gegenüber anderen Tieren. Aufgrund der qualvoll überzüchteten Brustmuskulatur können viele dieser Tiere ihr eigenes Körpergewicht nicht mehr tragen; die Knochen ihrer Beine brechen vielfach in sich zusammen, sie leiden unter Herz-Kreislauf-Problematiken, Entzündungen und Geschwüren. Ihr gesamtes Leben ist in nahezu jeder einzelnen Sekunde von den Entbehrungen geprägt, die die Tierindustrie zur Normalität verklärt. Wibke erklärt mir, dass auch sie aus diesem Grund bei allen Puten, die bei ihr leben, stets damit rechnen muss, dass sie kaum jemals älter als etwa zwei Jahre werden – »mehr macht ihr Körper einfach nicht mit«, so Wibke. Ein solches »Lernen über«, das diese Aspekte benennt und ebenfalls festhält, wie Puten bzw. Truthühner jenseits der Zustände in der Tierindustrie leben könnten, bringt zweifelsohne wichtige Beobachtungen in die zu führende Diskussion ein. Es ist aber vielfach auch ein Lernen, das gewisse Abstraktionen in Kauf zu nehmen hat, die mal mehr, mal weniger deutlich methodisch reflektiert werden. Die vielleicht grundlegendste Abstraktion besteht in der lerntheoretischen Konstitution einer Hierarchie, die das »Lernen über« bereits im Namen trägt. Außerdem gilt

dies wohl insofern, als ein »Lernen über Puten« orientiert bleibt an Beschreibungen und Zuschreibungen der jeweiligen, erkenntnistheoretisch vermeintlich klar fixierbaren Kategorie der Spezies; Aspekte von tierlicher Individualität bleiben dabei vielfach außen vor. Der Berliner Philosoph Andreas Weber hat die Kritik an einem solchen Lernen gerade für die modernen Naturwissenschaften daraufhin zugespitzt, dass er die vermeintliche Wertfreiheit der beobachtenden Perspektive, die sich ein »Lernen über« im Akt der Distanzierung notwendig zu eigen machen muss, zum grundlegenden Problem erklärt: »Leben«, so Weber, »ist nicht zu begreifen, wenn man den Maßstab der wertfreien Wissenschaft anlegt. Misst man damit, so erhält man nur Totes, bis der Beobachter selbst zu etwas Totem wird. Der Maßstab der Wissenschaft macht den Beobachter zu einem König Midas der Leichen: Er kann alles berühren und analysieren, aber dabei wird es zu einem toten Objekt.«² Webers Kritik ist zugegebenermaßen pointiert; für Lernprozesse, die sich um die Beziehung von Menschen zu anderen Tieren bemühen, trifft sie aber einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt, den Weber an anderer Stelle so formuliert:

»Das Bild der Wirklichkeit, wie es in der Schule gelehrt wird, sagt nichts darüber, wie es sich anfühlt, am Leben zu sein, warum Beziehungen wichtig sind und wie man sie aufbauen kann – Beziehungen zu mir selbst, zu anderen Menschen, zu Tieren, Pflanzen, Pilzen, Bakterien, Steinen und Flüssen, der Luft und dem Meer. Das Bild, das wir unseren Kindern beibringen, ist das einer leblosen Welt. Deren Mechanik kommt es allein auf Erfolg an: Das, was da ist, hat sich durchgesetzt, indem es andere aus dem Weg räumte.«³

Die drei Puten Polly, Pina und Pips auf Wibkes Hof sind offensichtlich quicklebendig. Und schon bei unserem »Erstkontakt« wird mir klar, was ich bislang noch nicht *über* Puten gelernt habe und auf diesem Weg wohl auch nicht hätte lernen können: Ihre körperliche Präsenz ist mitunter fast einschüchternd. Es dauert nicht lange, bis mich die drei regelrecht eingekesselt haben, und ehrlicherweise bin ich fast froh, dass Wibke hier kurz einschreitet: Auf sie reagieren die drei vollkommen anders als auf mich, den noch unbekannten Neuling. Möglicherweise war das für mich eine Lektion in tierlichen Agency, etwas, das ich als Gast *von* den Puten lernen sollte: Ihre Perspektive auf uns Menschen ist – nachvollziehbarerweise – durchaus

2 A. Weber: Mehr Matsch, S. 102.

3 A. Weber: Sein und Teilen, S. 19. Vgl. dazu auch W. Theobald: Mythos Natur, S. 17f.: »Die Trauer [...], die viele heutzutage empfinden, wenn ein alter Baum einer Erschließungsmaßnahme weichen muss, ist keine Trauer über den Verlust eines »Sauerstoffproduzenten«. Auch das Aufbegehren gegen das Artensterben lässt sich mit ökologischen Argumenten letztlich nicht hinreichend begründen. [...] Es ist gerade eine nicht-instrumentelle Sicht der Dinge, in der Natur nicht als Umwelt, als unersetzliche und zugleich versehrbare Lebensbedingung in den Blick gerät, die mit einer moralischen Einstellung oft Hand in Hand geht.«

nicht immer wohlwollend, zumindest skeptisch und prüfend. Von ihnen ist auch zu lernen, wie ich als Mensch von anderen Tieren gesehen werde – dieser Blick der anderen Tiere ist spätestens mit Jacques Derrida zur prominenten Verstehensfigur der Human-Animal-Studies geworden⁴, und er markiert durchaus auch eine lerntheoretisch bedeutsame Konstellation, vor allem aber eine sehr basale Erschütterung jener Monoperspektive, die das westeuropäische Denken lange Zeit dominiert hat. Die Diagnose »Anthropozentrik« bezeichnet der Sache nach zumindest in erster Linie eine Perspektive, die sich über andere Perspektiven, andere Blickwinkel auf die Wirklichkeit erhebt oder diese schlicht in Abrede stellt.⁵ Obgleich bereits der Begriff der Spezies (von lat. *spectare*, blicken) daran erinnern könnte, dass es andere Perspektiven gibt, steht deren Anerkennung noch aus: sowohl politisch wie auch bildungstheoretisch.

Gerade für Lernsituationen wäre es dabei aber ganz entscheidend, dass die Abgrenzung »des Menschen« von »den Tieren« als die vielleicht fundamentalste Trennlinie reflektiert wird, die die moderne Welt bis heute umfassend strukturiert.⁶ Womöglich haben sich erst auf ihrer Grundlage weitere Exklusionen entwickeln können, die stets eine vermeintlich höherwertigere Seite einer minderwertigen gegenübergestellt haben: Mann – Frau, Kultur – Natur, uvm. Während viele dieser Földualismen heute entweder fast überwunden oder zumindest mit starker Kritik in Form verschiedenster Emanzipationsbewegungen konfrontiert sind, bleibt die Bedingung ihrer Möglichkeit mit der Fundamentalopposition von »Mensch« und »Tier« nach wie vor bestehen und schreibt sich umso tiefer in unser Wirklichkeitsverständnis ein.⁷

So betrachtet, lässt sich die Geschichte von Menschen und (anderen) Tieren durchaus als eine Lerngeschichte von häufig kolonialem, zumindest aber aneignendem Zuschnitt begreifen, die für heutige Anliegen vielfach jene fatalen Wis-

4 Vgl. J. Derrida: Das Tier, das ich also bin; vgl. J.-C. Bailly: Der Blick der Tiere; vgl. J. Berger: Warum sehen wir Tiere an?

5 Dieser zunächst erkenntnistheoretische Anthropozentrismus wurde über lange Zeit naturalisiert; die eigenen Interessen, die auf Kosten anderer Spezies gehen, galten dann oft als schlicht natürlich; andere Wesen werden dann gerade mit Verweis auf diese vermeintliche Natürlichkeit der Ausbeutung anheimgegeben, so G. Huggan/H. Tiffin: Postcolonial Ecocriticism, S. 5.

6 Vgl. dazu p. Jones [sic!]/C. Wylie: The Role of Damned and Dammed Desire in Animal Exploitation and Liberation, bes. S. 189: »Human« meint mehr als eine Spezies, es ist ein Status. Vgl. dazu auch C. Diamond: Menschen, Tiere und Begriffe, S. 83-106, hier S. 91: »Was ein Mensch ist, lernen wir unter anderem dadurch, dass wir an einem Tisch sitzen, an dem sie von uns gegessen werden.«

7 Die Analyse von Intersektionalitäten versucht dementsprechend, die sich gegenseitig bedingenden Dynamiken zwischen diesen verschiedenen Feldern zu beleuchten; vgl. dazu G. Winker/N. Degele: Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.

sensfiguren stiftet und aktualisiert⁸, die – wenn nicht gar gänzlich zu verlernen, so doch mindestens – kritisch zu reflektieren und vor dem Hintergrund ihrer historischen Kontingenz aufzufassen sind. Insbesondere gewalthaltige Beziehungen können klarer benannt und in friedliche Beziehungen transformiert werden, wenn die sie bedingenden Deutungskonzepte kontingent gesetzt werden – die Tierethikerin Hilal Sezgin schreibt dazu:

»Das Kind, das das vor Angst steife Kaninchen in den Arm nimmt, liebt dieses wirklich. Der Mensch, der seinen Hund zwecks Erziehung oder um ihm das Alleinsein zu »erleichtern« in eine Hundebox einsperrt, liebt ihn ebenfalls. Junge Mädchen »arbeiten« hingebungsvoll mit Pferden und merken gar nicht, wie brutal die Erziehungsmethoden, wie eingeschränkt das Sozialleben dieser Pferde und wie armselig klein so eine Koppel, geschweige denn die Box der Hengste ist. Meist *sehen* wir buchstäblich nicht, was wir Tieren damit antun, wenn wir sie derart zurichten und einsperren. Denn wir Menschen sehen nicht vorrangig mit den Augen, sondern mit Begriffen, mit Konzepten. [...] Liebe und Missachtung sind daher in der Praxis (wenn auch nicht ethisch) völlig vereinbar, nicht nur im Umgang mit anderen Tieren, sondern ja auch mit Kindern und anderen, die jemandem rechtlich unterstellt sind.«⁹

Auch ein Interspezies Lernen kann sich einem Selbstverständnis verpflichtet verstehen, das emanzipatorisch insofern zu nennen wäre, als es zu einem befreienden Abstand von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten und zur Kritik wie zur praktischen Überwindung von Gewaltverhältnissen befähigt. Die bildungstheoretische Antwort, die unter emanzipatorischer Perspektive gefordert scheint, insbesondere als Alternative zu Technikgläubigkeit und Fatalismus¹⁰, wäre demnach auch auf das Ideal einer sehr grundlegend reflektierten Handlungsbefähigung bezogen, wobei damit durchaus nicht allein die menschlichen Lernenden angesprochen sein müssen; auch tierliche Subjekte können durchaus als legitime Adressaten, als Ko-Lernende und Ko-Lehrende, und eben nicht nur als »Objekte« von Bildungsprozessen betrachtet werden: Gerade die neueren Ansätze dezidiert politischer Tierstudien haben vermehrt darauf aufmerksam gemacht, dass ein zentrales demokra-

8 Vgl. als Kritik an diesen Denkfiguren z.B. P. von Gall: Tiere nutzen – ein kritisches Wörterbuch.

9 H. Sezgin: »Tiere sind meine Freunde.« – Wirklich?; sehr zu empfehlen ist darüber hinaus auch der Band von H. Sezgin: Artgerecht ist nur die Freiheit.

10 Donna Haraway lehnt eben diese beiden Reaktionen auf das Anthropozän ab: Eine bloß technische Lösung und den radikalen Fatalismus, der behauptet, alles wäre bereits vorbei. Ihre Antwort lautet demgegenüber: »Dieses Buch führt aus und durch, dass das Bewahren von Unruhe unter Vermeidung von Futurismus ein ernsthafterer und produktiverer Zugang ist. Um unruhig zu bleiben, müssen wir uns auf eigensinnige Art verwandt machen. Das meint, dass wir einander in unerwarteten Kollaborationen und Kombinationen, in aktiven Kompositionen brauchen.« D. Haraway, Unruhig bleiben, S. 13.

tisches Defizit gerade darin besteht, dass weder andere Tiere noch menschliche Kinder und Jugendliche unmittelbar an demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt sind.¹¹ Für Interspezies-Lernprozesse dürfte gleichwohl ein wesentliches didaktisches Anliegen darin bestehen, emanzipatorisches Lernen einerseits und die Grundprinzipien politischer Bildung andererseits in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen – insbesondere der ›Beutelsbacher Konsens‹ aus dem Jahr 1976 hat mit der Formulierung des sog. Überwältigungsverbots darauf hingewiesen, dass politisch angelegte Lernsituationen mitunter Gefahr laufen können, die Beteiligten auf verschiedenen Ebenen zu überfordern bzw. zu überwältigen.¹²

Interessant ist aber auch, dass sich diese Kritik an ›überwältigenden‹ Lernsituationen kaum jemals gegen die mittlerweile umfangreichen didaktischen Materialien und Handreichungen richtet, die insbesondere von Seiten der Tierindustrie, der Jagdverbände, Zoos und mitunter auch der zuständigen Ministerien vorgelegt wurden. Die Tierethikerin Friederike Schmitz beobachtet u.a. mit Blick auf eine entsprechende Broschüre des Bundesinformationszentrums Landwirtschaft (BZL), wie massiv Gewaltverhältnisse in den Darstellungen beschönigt bzw. naturalisiert werden:

»Hier und in der ganzen Broschüre wird [beispielsweise] die Trennung von Kuh und Kalb, die in so gut wie allen Milchbetrieben kurz nach der Geburt des Kalbes stattfindet, glatt unterschlagen. Es stimmt auch nicht, dass das Kalb quasi »seinen« Teil der Milch bekommt und der Rest verkauft wird. Das Kalb bekommt im Normalfall nur ganz zu Beginn die so genannte »Biestmilch«, die die Kuh direkt nach der Kalbung bildet. Danach wird alle Milch verkauft – genau deshalb werden ja Kühe und Kälber getrennt. Unterschlagen wird natürlich auch, dass die Milchmenge durch die Züchtung beeinflusst ist, und dass die Kühe nicht einfach so wieder trächtig werden, sondern durch gezielte künstliche Befruchtung, die genau zum wirtschaftlich sinnvollsten Zeitpunkt stattfindet. Stattdessen wird suggeriert, es handele sich bei all diesen Vorgängen um natürliche Prozesse.« Und Schmitz bilanziert: »Wenn diese Broschüren zum Beispiel an Schulen eingesetzt werden, kommt das somit einer einseitigen Beeinflussung der Schüler*innen zugunsten der Tierindustrie gleich.«¹³

11 Vgl. dazu bspw. E. Meijer: *When Animals Speak*; vgl. Dies.: *Was Tiere wirklich wollen*. Meijers Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er politische Repräsentation von Tieren nicht allein advokatorisch fasst, sondern für eine direkte Berücksichtigung des individuellen tierlichen Willens in Prozessen deliberativer Willensbildung votiert. Vgl. ebenfalls M. Doll/O. Kohns (Hg.): *Politische Tiere*; zu einer Politik der Tiere vgl. auch F. Amir: *Schwein und Zeit*.

12 Kritik am »Überwältigungsverbot« i.S. des Beutelsbacher Konsens orientiert sich u.a. an der normativen Unterbestimmtheit dieses Verbots; vgl. dazu B. Lösch: *Wie politisch darf und sollte Bildung sein?*, S. 383–402.

13 Vgl. F. Schmitz: *Staat beschönigt Tierhaltung für Schulen* [Online-Dok.].

Ein emanzipatorisch verstandenes Interspezies Lernen wäre demnach gut beraten, sich nicht nur intensiv mit den unmittelbar normativen Aspekten zum Verhältnis zwischen Menschen und anderen Tieren zu befassen, sondern vor allem auch didaktische Formen zu finden, mit denen Diskurskonstellationen und Kommunikationsstrategien kritisch beleuchtet werden können. Nekeisha A. Alexis zufolge bestehen diese Strategien vielfach in dem Versuch, »to reframe the grotesque as benign«, um die extreme Diskrepanz zwischen den Narrativen der Tierliebe und den Formen der Tiernutzung bzw. -tötung zu beschönigen; diese Narrative umfassen Alexis zufolge: Die betont »bewusste« Entscheidung für das Konsumieren von Tieren sowie eine auffällige Beschäftigung mit den eigenen Befindlichkeiten, wenn es um das Töten geht, die vielfach davon ablenken sollen, an die Befindlichkeiten der Tiere zu denken. Paradoxerweise gelten dann gerade Bedenken, die verspürt werden, als Ausweis dafür, dass das Richtige getan würde: Es geht demnach um »die zirkuläre und falsche Logik, dass es in Ordnung sei, Tiere zu töten, solange man Bedenken hat, dies zu tun. [...] Der ›bewusste Omnivore‹ erscheint damit fatalerweise als Alternative zur Tierindustrie.«¹⁴

Über ein emanzipatorisches Bildungsziel hinaus kann ein Interspezies Lernen sich aber auch auf jene lerntheoretisch bedeutsame Richtung konzentrieren, die sich bereits dem Wortlaut nach abzeichnet und auf die changierende Bewegung innerhalb eines gemeinsamen Zwischenraums *inter-*, also *zwischen* den Spezies bzw. besser noch: zwischen den Individuen hinweist. Mit der Betonung dieser Relationskategorie tritt vor allem ein für Bildungsprozesse wohl konstitutives Moment systemischer Unbestimmtheit, Aktivität und Partizipation in den Vordergrund. Nicht mehr das mechanistische Proprium des Behaviorismus, das sich für menschliche wie für tierliche Akteure als gleichermaßen fatal erwiesen hat, ist damit auf den (Bildungs-)Plan gerufen, sondern die Vorstellung eines kreativen Prozesses von gelebten Beziehungen, in denen sich verschiedene Wesen gemeinsam entwickeln und (heraus-)bilden.

Ein bildungstheoretischer Ansatz, der diesem Anliegen sehr entgegenkommt, ist die »Resonanzpädagogik«¹⁵, die sich in erster Linie auf den von Hartmut Rosa entwickelten Deutungsbegriff der Resonanz bezieht.¹⁶ Rosa schlägt mit diesem Begriff ein Alternativkonzept zu den Weltbeziehungen vor, die er in der Moderne als gleichermaßen dominant wie prekär wahrnimmt: Die Moderne habe die Beziehung des Menschen zur außermenschlichen Wirklichkeit primär als Aneignungs-, Aggressions- und Dominanzhaltung verstanden, in der Handeln zu Täterschaft, Wirklichkeit zu Widerstand, Natur zu Ressource geworden sei. Mit dem Begriff der

14 N. A. Alexis: There's something about the blood, S. 47; S. 51ff., eig. Übers.

15 Vgl. bspw. W. Endres: Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht.

16 Vgl. H. Rosa: Resonanz.

Resonanz, den er der überkommenen, herrschaftsbasierten Weltbeziehung entgegensetzen möchte, zeigt Rosa vor allem, dass das Versprechen der Moderne, die Verheißung der ›Weltreichweitenvergrößerung‹, durch die modernen Zugänge zwar in Aussicht gestellt, aber niemals eingelöst wurde. Die machtförmige Aneignung nichtmenschlicher Wirklichkeit führe, so Rosas Kritik, gerade nicht zum versprochenen Ziel: Statt der erhofften Reichweitenvergrößerung weicht die Welt zurück, entzieht sich, verstummt und wird unlesbar, sprachlos, unverständlich. Während sich die Moderne durch eine regelrechte Täterhaltung zur Welt auszeichne, setzt das Konzept der Resonanz dem die Erfahrung des Bewegtwerdens und Angesprochenseins, vor allem aber die Motivationskorrektur entgegen, dass nicht Reichweitenvergrößerung, sondern resonante Anverwandlung als Beziehungsziel zu begreifen sei¹⁷, die Alterität nicht überschussfrei in Identität umwandelt, wohl aber spannungsreiche Beziehungen etablieren kann. Rosa hat seine Überlegungen dabei bereits selbst auf pädagogische Konstellationen bezogen und vor allem die Erfahrung kritisiert, dass Lernsettings noch zu selten die Antwortfähigkeit des jeweiligen Themas oder ›Gegenstands‹ in den Blick nehmen. Nicht nur »in der Populärkultur wird das Klassenzimmer vielfach zum Ort des Verstummens«¹⁸, so Rosa – eines Verstummens, das Schüler:innen, aber auch andere Tiere, sofern sie Teil der Bildungsprozesse sind, befallen kann. Resonante Bildungsprozesse zeichneten sich demgegenüber eher durch die Erfahrung aus, von anderen ebenso bewegt zu werden, die eigene Identität überhaupt erst durch ein resonantes Gegenüber, durch die »Erwartung von Interaktion«¹⁹ entwickeln zu können. Gerade die Interaktion mit anderen Tieren ist daher auch aus Sicht von Rosa elementar für Bildungsprozesse, obgleich diese vielfach von dem extremen Widerspruch zwischen der resonanten Interaktion mit Tieren und den zum Verstummen gebrachten Tieren gekennzeichnet sind:

»Sind sie auf der einen Seite als vielgeliebte Haustiere in den Rang der oftmals wichtigsten und intensivsten familialen Resonanzquelle aufgerückt, werden sie auf der anderen Seite als Nutztiere in den Zucht-, Mast- und Schlachthanlagen und in der wissenschaftlichen (und oft auch kosmetischen) Forschung, wo sie jährlich hunderttausendfach langsam zu Tode gequält werden, auf beispiellose Weise verdinglicht. Tatsächlich üben Studierende an den Universitäten und manchmal sogar schon Kinder an den Schulen eine solche stumme, verdinglichende Haltung gegenüber Tieren in Unterrichtsversuchen systematisch ein; sie lernen dabei, die

17 »Wann immer wir mit der Welt in Resonanz treten, bleiben wir nicht dieselben. Resonanzverfahren *verwandeln* uns, und eben darin liegt die Erfahrung von Lebendigkeit. Wenn wir uns von nichts mehr anrufen und verwandeln lassen, [...] sind wir innerlich tot, versteinert, kurz: resonanzunfähig.« H. Rosa: Unverfügbarkeit, S. 41.

18 Ebd., S. 405.

19 Ebd., 418.

von den Augen und den Schmerzreaktionen der Tiere ausgehenden Resonanzimpulse empathieresistent abzuwehren.«²⁰

Wenn Rosa zudem betont, dass Resonanzverhältnisse die Erfahrung einer eigenständigen (Gegen-)Kraft erfordern²¹, dann lässt sich daraus womöglich auch die Bedeutung tierlicher Agency ermessen: Dieser relativ junge Begriff wurde innerhalb der interdisziplinären Tiertheorien etabliert, um Handlungs- und Wirkmächtigkeit von (anderen) Tieren zu charakterisieren.²²

Die entscheidende bildungstheoretische Frage wäre dann, wie sich Menschen anderen Tieren gegenüber zu verhalten hätten, mit denen sie bereits eine Welt teilen, deren Wirksamkeit sie insofern immer schon erfahren haben? Der britische Anthropologe Tim Ingold hat in diesem Sinne daran erinnert, dass insbesondere von indigenen Wissenssystemen zu lernen sei, den relationalen Charakter der Wirklichkeit als ontologisches Apriori aufzufassen.²³ Eine entsprechende Lernhaltung, die auf fixe ontologische Markierungen verzichtet, ist umso dringender auf das eigene Engagement der Lernenden (und Lehrenden) mit der Welt verwiesen, auf die eigene und fremde Erfahrung in der Begegnung.

In den multidisziplinären Tierstudien zeichnet sich die Bedeutung für das Bindungsgefüge aus fachwissenschaftlichen Ordnungsmustern und der Anerkennung einer relationalen Wirklichkeit bereits seit geraumer Zeit ab. So hat der belgische Moralphilosoph Mark Coeckelbergh unlängst dargelegt, dass auch die tierethisch vermeintlich so entscheidende Kategorie des moralischen Status' auf keine eindeutige ontologische Grundlage bezogen sein kann: Moral könne nicht als Produkt einer ethischen Logik-Maschine begriffen werden – vielmehr treffe eher eine Wachstumsmetapher den entscheidenden Punkt: Der moralische Status kann sich in der gelebten Begegnung zeigen, mithin sogar ungeahnt wachsen.²⁴ In diesem Sinne hat auch die US-amerikanische Moralphilosophin Cynthia Willett die Interspezies-Beziehung in ihrer ethischen Bedeutung umfassend beleuchtet und betont, dass die moderne Moralphilosophie und insbesondere die Tierethik oftmals an streng formalisierten Prinzipien orientiert blieb und sich zu wenig mit konkreten »interspecies communities« befasst habe, die aber erst das faktische Zusammenleben verschiedener Spezies angemessen in den Fokus rücken.²⁵ Aber auch über ethische Fragen hinaus hat sich das Paradigma der Relationalität vielfach zu einer weiterführenden Grundannahme tiersensibler Bildungsprozesse entwickelt. Der Karlsruher Philosoph Urs Thurnherr hat etwa dafür argumentiert, dass sich

20 Ebd., 472.

21 Vgl. ebd., S. 57f.

22 Vgl. dazu S. Wirth et al. (Hg.): Das Handeln der Tiere.

23 T. Ingold: The Perception of the Environment, S. 107.

24 M. Coeckelbergh: Growing Moral Relations, S. 69ff.

25 Vgl. C. Willett: Interspecies Ethics; ähnlich auch: Lori Gruen: Entangled Empathy.

(lerntheoretisch bedeutsame) Verstehensleistungen zwischen Menschen und (anderen) Tieren analog zu den Denkmodellen der Kulturhermeneutik bzw. der Interkulturalität konzeptualisieren ließen: »Wenn sich gegenseitige Verstehensleistungen zwischen Mensch und Tier aufzeigen ließen, dann hätten wir einen guten Grund, um Tieren in analoger Weise zu begegnen wie Menschen aus einer fremden Kultur, und dann wäre der gegenwärtige Umgang mit den Tieren wohl nicht anders als in Termini der Feindschaft und des Mordes zu beschreiben.«²⁶ Thurnherr schlägt daher vor, interkulturelle Kategorien auf die Begegnung mit Tieren zu übertragen – etwa die Kategorie der Übersetzungsgemeinschaft, die alle beteiligten Akteure als Interpreten der Welt und gerade nicht als gänzlich sprachloses Gegenüber wahrnimmt: Aus solchen »Übersetzungsgemeinschaften« sind, so Thurnherr, nicht selten transkulturelle Lebensformen/-gemeinschaften entstanden.²⁷ Angelehnt an Edouard Glissant verweist Thurnherr insbesondere auf die *Kreolisierung* als weiterführender Denkfigur: Sie umfasst Begegnungen kultureller Elemente und Artefakte aus unterschiedlichsten Kontexten, die sich in der koevolutiven Begegnung überlagern, miteinander verschmelzen und so etwas unvorhersehbar Neues schaffen.

Auch die belgische Philosophin Vinciane Despret hat mit Blick auf die Beziehung zwischen Menschen und anderen Tieren auf die vermittelnde Rolle von Übersetzungen hingewiesen, dabei aber zwischen »Hin-« und »Herübersetzungen« unterschieden: Die Hinübersetzung beschreibt demnach eine Übersetzung von der Muttersprache in die jeweilige Fremdsprache, während die Herübersetzung von der Fremd- in die Muttersprache übersetzt. Despret kennzeichnet damit vor allem zwei verschiedene Arten, wie Erfahrungen mit anderen Wesen reflektiert werden können: Die Hinübersetzung, so Despret, entspricht dem mühsamen Versuch eines Lernenden, ganz genau dasselbe zu sagen wie der Lehrende; dabei kann er nicht auf seine Freiheiten oder sein Feingefühl zurückgreifen: Sie zeugt »von dem Anspruch, dass es eine einzige Bedeutung gibt, die ganz von selbst die Macht hat, sich durchzusetzen.«²⁸ Die Herübersetzung hingegen beinhaltet, Unterschiedsverhältnisse miteinander zu verknüpfen, die Bedeutungen einer anderen Weltsicht konstruktiv mit den eigenen Semantisierungen zu verbinden: Übersetzungen, die

26 U. Thurnherr: Tiere verstehen, S. 150.

27 Vgl. ebd., S. 156f.

28 Despret berichtet auch davon, wie ihr während ihrer Buch-Recherche empfohlen wurde, zuerst zu definieren, was »Denken« bedeutet, bevor der Begriff in Bezug auf Tiere verwendet werden sollte. Diese Bemerkung sollte sie überzeugen, entweder in Bezug auf die Tiere einen anderen Begriff zu verwenden oder die Bedeutungen, die sie diesem Begriff gab, so einzugrenzen, dass beide Referenten – die Denkart der Tiere und die der Menschen, vollkommen deckungsgleich sind. Beides sind Hinübersetzungen. (V. Despret: Was würden Tiere sagen, S. 240f.)

die Form einer Herübersetzung haben, zielen demnach darauf, zahlreiche »Definitionen und Möglichkeiten zu finden, mehr Erfahrungen sichtbar zu machen, Mehrdeutigkeiten zu pflegen, kurzum: zahlreiche Erzählungen zuzulassen, in denen wir sensible Wesen sind, die mit den anderen verbunden sind und berührt werden.«²⁹ Für Interspezies-Beziehungen ist die »Herübersetzung« deswegen so wichtig, weil sie die eigene Ausdrucks- und Erfahrungswelt mit Kontingenz in Form von anderen Bedeutungen konfrontiert.

Zum Konzept und zu den Beiträgen dieses Bandes

Desprets Überlegungen zur Hin- und Herübersetzungen dürften den Nerv eines Interspezies Lernens treffen: Auch den hier versammelten Beiträgen geht es darum, die tradierten fachwissenschaftlichen Konzepte im Licht einer postanthropozentrischen Wirklichkeit neu zu denken und damit Brücken für Lernprozesse anzubahnen, die sich einem interspeziesfähigen Lernen verpflichtet sehen. Die Beiträge stehen dabei vor der Herausforderung, einerseits an die vorhandenen fachwissenschaftlichen, aber auch gesellschaftlichen Diskurse anzuknüpfen, sie dabei zugleich auch neu zu denken, sich anregen zu lassen von Impulsen von realen Begegnungen und Erfahrungen mit anderen Tieren. Dazu befragen sie vor allem die klassischen Deutungs- und Verstehensformen ihrer jeweiligen Fächer daraufhin, was Bildungsinitiator:innen an grundlegender Sachkenntnis über den Diskussionsstand des Faches berücksichtigen müssen, wenn sie sich mit dem Thema der (anderen) Tiere auseinandersetzen: Diskutiert wird dabei, wie dieser Sachstand dem Tierschutz- bzw. Tierrechtsanliegen gerecht wird und welche weiteren fachlichen Entwicklungen sich womöglich abzeichnen. Gibt es fachspezifische Gehalte/Begriffe/Metaphern, die sich im Licht der Interspezies-Beziehungen ganz anders darstellen und – im Sinne einer produktiven »Herübersetzung« – neu verstanden werden können (Textualität, Sprache, Geschichtlichkeit, Gott, Leben, Kunst, u.v.m.)? Die Beiträge fragen ebenfalls danach, wie interspeziesfähige Lernprozesse initiiert werden können: Welche (materialen, epistemologischen, politischen, ...) Voraussetzungen sind dazu ggf. nötig, welche Methoden oder Hermeneutiken des jeweiligen Faches könnten für einen Bildungskontext adaptiert oder evtl. auch kreativ zweckentfremdet werden, welche sind möglicherweise wenig zielführend? Können die Geschichten des jeweiligen Faches bzw. Teile dieser Geschichten selbst als Lerngeschichten verstanden werden, von denen her sich Empfehlungen für das individuelle Lernen ableiten lassen? Gibt es bestimmte prototypische Tier-Mensch- bzw. Interspezies-Konstellationen, die einschlägig für das Fach sind und daher einen konkreten Lernanlass bieten könnten? Darüber

29 Ebd., S. 245.

hinaus widmen sich die Beiträge auch der Frage, woran sich die vorgestellten Ansätze exemplarisch verdeutlichen lassen: Gibt es (tierliche oder menschliche) Persönlichkeiten, Texte, Bilder, Begegnungen, Orte, Erfahrungen oder andere konkrete Anlässe, die besonders geeignet für Lernprozesse sind? Lassen sich von den jeweiligen Fächern her konkrete Interspezies-Begegnungen als Lernanlässe konzipieren? Und schließlich gilt es vor allem nach den fachwissenschaftlichen Gründen dafür zu fragen, warum Menschen in Bildungskontexten die zuvor benannten Inhalte lernen bzw. vermitteln sollten.

Alle Beiträge skizzieren damit – entlang Ihrer eigenen Fachperspektive, zugleich aber mit vielfachen interdisziplinären Bezügen – Antworten auf die Frage, wie sich Lernprozesse gestalten lassen können, die sich dem übergeordneten Ziel des Tierschutz- und insbes. Tierrechtsgedankens zuordnen lassen. Diese Antworten haben in dem Band den Charakter von *Grundlinien*, das bedeutet: Sie erheben nicht den Anspruch, erschöpfende und bis in alle Details hin ausgearbeitete Einzelansätze zu bieten, sondern benennen vielmehr grundlegende Zielorientierungen, die zudem – jeweils in den (Haupt-)Kapitelüberschriften – als Leitlinien im Sinne von Handlungs- bzw. Reflexionsempfehlungen formuliert sind.

Valeska Becker (Münster) geht in ihrem Beitrag auf die Bedeutung der Mensch-Tier-Beziehung in der Ur- und Frühgeschichte ein und fragt nach der Rolle der Archäologie für das Anliegen des Tierschutzes. Sie plädiert dafür, ur- und frühgeschichtliche Praktiken im Umgang mit anderen Tieren, insbesondere die (Höhlen-)Malereien als Ausdruck von Tiererfahrungen, für heutige Verstehensprozesse heranzuziehen, sowie Lernprozesse an archäologisch-bedeutsamen Orten zu initiieren: Andere Tiere werden dabei als Gestalter ihres eigenen Lebensraumes und in ihrer Koexistenz mit anderen Lebewesen verstehbar.

Kurt Kotrschal (Wien) betrachtet in seinem Beitrag die evolutionsgeschichtlichen Bedingungsstrukturen des Tierschutzes: Ausgehend von einer gemeinsamen Geschichte von Menschen und anderen Tieren können etwa Informationen über die Gemeinsamkeiten mit den anderen Tieren tierschutzrelevante Sichtweisen und mentalen Repräsentationen positiv beeinflussen. Kotrschal plädiert daher dafür, andere Tiere vom Menschen her zu verstehen. Auch anthropomorphe Hermeneutiken sind daher unmittelbar bildungsrelevant.

Andreas Hübner (Lüneburg) diskutiert in seinem Beitrag die Rolle von (anderen) Tieren innerhalb der Geschichtswissenschaft und spricht sich dabei für eine stärkere Berücksichtigung tierlicher Geschichtsfähigkeit aus: Die Annahme, dass auch nichtmenschliche Tiere eine Geschichte haben und dass es darüber hinaus eine gemeinsame Geschichte, eine *Co-History* von Menschen und anderen Tieren gibt, die zudem eng mit anderen historischen Transformationsprozessen verknüpft ist, muss auch in Lernprozessen stärkere Berücksichtigung finden.

Kai Horsthemke (Eichstätt-Ingolstadt) fragt in seinem Beitrag nach den bildungsphilosophischen und pädagogischen Möglichkeiten, wie nicht allein Men-

schen, sondern auch andere Tiere von pädagogisch-konzeptualisierten Begegnungen profitieren können und welche bildungswissenschaftlichen Theorien diese Prozesse flankieren können. Dazu zeigt der Beitrag Ansätze auf, wie Menschen ihre Beziehungen zu anderen Tieren reflektieren, ihr Interagieren mit anderen Tieren gewaltfrei gestalten und deren Fähigkeiten und Bedürfnisse würdigen lernen können.

Marvin Giehl (Dortmund) befasst sich in seinem Beitrag mit der Frage, welche erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Faktoren die Haltung des Speziesismus bedingen: Er zeigt nicht nur auf, wie umfassend speziesistische Denkmuster in unterschiedlichsten Lernkontexten verankert sind und nach wie vor in Bildungskontexten gefördert werden, sondern plädiert auch dafür, dass ein Interspezies Lernen dann missverstanden ist, wenn dessen antispeziesistischer Impetus mit Hass oder Gewalt gegenüber der eigenen Spezies assoziiert wird.

Ana Dimke (Berlin) beleuchtet in ihrem Beitrag das Verhältnis von Animalität und Ästhetik aus einer kunstpädagogischen Perspektive, indem sie zunächst kritisch auf die geschichtliche Entwicklung von Tieren als »Unterrichtsgegenstand« eingeht und dabei konstatiert, dass eine von Nutzwertinteressen freie Beschäftigung mit anderen Tieren vielfach noch als Desiderat zu betrachten ist. Darüber hinaus fragt der Beitrag danach, wie der »animal turn« in künstlerische und kunstdidaktische Lernprozesse eingebracht und wie eine an Kunst geschulte Haltung der Empathie mit anderen Tieren möglich werden kann.

Björn Hayer (Koblenz-Landau) bringt in seinem Beitrag die Literaturwissenschaft mit den Critical Animal Studies ins Gespräch und zeigt dabei, wie sich anhand von Franz Kafkas Parabel »Die Verwandlung« tierrechtliche Sensibilität schulen lässt: Literatur, so Hayer, kann zur kritischen Reflexion von diskriminierenden Mechanismen beitragen – auf diese Weise leistet sie zugleich in einem umfassenderen Sinne einen Beitrag zur politischen Ausbildung von Lernenden zu respektvollen Mitgliedern einer Interspezies-Gemeinschaft.

Liza B. Bauer (Gießen) fragt in ihrem Beitrag danach, wie literaturwissenschaftliche und insbesondere narrative Kategorien Lernende dazu befähigen können, sich in die Erlebenswelten anderer Spezies einzufühlen: Insbesondere das Genre der Science-Fiction bietet sich dafür an, die Begegnung mit anderen Lebewesen zu didaktisieren. Darauf aufbauende Auseinandersetzungen über literarische Texte, so Bauer, können ein Interspezies Lernen dadurch stärken, dass sie über Tierverhalten informieren und gleichzeitig dazu anregen, textliche und literarisierte Darstellungen von Tieren kritisch zu reflektieren.

Reinhard Heuberger (Innsbruck) untersucht in seinem Beitrag die Prägestkraft von sprachlichen Formen und Normen für das Verhältnis von Menschen und (anderen) Tieren und stellt dabei zunächst fest, dass menschlicher Sprachgebrauch vielfach von einer starken Anthropozentrik geprägt ist, die sich u.a. darin äußert, dass andere Tiere als bloße Ressourcen für menschliche Bedürfnisse darstellt wer-

den. Die Linguistik, so Heuberger, hat daher die – auch bildungstheoretisch zu reflektierende – Aufgabe, Menschen für die Notwendigkeit einer speziegerechten Sprache zu sensibilisieren.

Martin Böhnert (Kassel) befasst sich in seinem Beitrag mit den wissenschaftsphilosophischen Kontexten von Tierschutz- und Tierrechtsanliegen und diskutiert dabei, wie sich tierschutzrelevantes Wissen konstituiert und wie insbesondere die Vermitteltheit und die Interpretationsbedürftigkeit dieses Wissens zu beurteilen ist: Auch Bildungsprozesse müssen, so Böhnert, die konstitutive Kompliziertheit von Fakten anerkennen und sie hinsichtlich der damit verbundenen methodologischen und erkenntnistheoretischen Herausforderungen reflektieren und didaktisieren lernen.

Barbara Felde (Gießen) begründet in ihrem rechtswissenschaftlichen Beitrag die Möglichkeit eines Interspezies Lernens, indem sie zunächst die enorme Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Tierschutzrecht und die damit verbundene strukturelle Benachteiligung nichtmenschlicher Tiere klar aufzeigt: Sie verdeutlicht, dass eine gesamtgesellschaftliche Debatte von Nöten ist – einerseits um grundlegende und dringend nötige rechtliche Neuregelungen anzustoßen, andererseits aber auch, um die bereits bestehenden Regularien konsequent umsetzen zu können.

Jens Tuidier und Konstantinos Tsilimekis (Berlin) zeigen in ihrem Beitrag, wie tierethische Argumentationsformen ein Interspezies Lernen gleichermaßen inhaltlich fundieren wie didaktisch anreichern können. Sie plädieren dafür, dass die Tierethik der Komplexität der Beziehung zwischen Menschen und anderen Tieren gerecht werden muss und auf unterschiedlich gelagerte Herausforderungen der Zeit zu reagieren hat: Gerade vor diesem Hintergrund ist die didaktisch zu vermittelnde Diskurs- und Argumentationskompetenz der Tierethik unmittelbar bedeutsam.

Mein eigener Beitrag befasst sich mit den theologischen Möglichkeiten eines Interspezies Lernens: Dazu erinnert er zunächst an die theologische Aufgabe, Gewaltverhältnisse zwischen Menschen und anderen Tieren insbesondere vor dem Hintergrund künftiger Lernprozesse auf ihre religiösen Wurzeln hin zu untersuchen. Darüber hinaus schlägt der Beitrag vor, theologische Interspezies-Beziehungen von der Kategorie der geteilten Körperlichkeit her neu zu verstehen und dazu u.a. die Deutungsfigur der *Kenosis* für das Erlernen von Perspektivwechseln heranzuziehen.

Janine Binngießner (Leipzig) stellt in ihrem Beitrag die Bedeutung der Tier-schutzerziehung im schulischen Biologieunterricht heraus, indem sie eine selbst konzipierte und durchgeführte Unterrichtsreihe (5. Klasse, Gymnasium) zum Thema »artgerechte Tierhaltung« umfassend vorstellt, empirisch auswertet und validiert: Tierschutzerziehung, so ihr Votum, kann das Wissen von Lernenden deutlich

verbessern und vor allem die intrinsische Motivation und eine positive, empathische Haltung gegenüber Tieren fördern.

Stephanie Wirth (Hannover) stellt in ihrem Beitrag die eigenen Erfahrungen im Rahmen des von ihr initiierten unterrichtlichen Tierrechtslernens dar: Tierrechtslernen, so Wirth, muss zu einem Umdenken, vor allem aber zu einer anderen Praxis anleiten. Darauf aufbauend zeigt sie Wege auf, wie Tierrechtsthemen in unterrichtliche Kontexte und curriculare Vorgaben implementiert werden können, stellt ein Praxisbeispiel (11. Klasse, Gymnasium) vor, diskutiert die Rezeption des Tierrechtslernens im schulpolitischen Rahmen und gibt Einblicke in die Aus- bzw. Fortbildung zur Tierschutzlehrerin.

Als Herausgeberin danke ich allen beteiligten Autorinnen und Autoren für die Arbeit und Zeit, die sie für die Erstellung ihrer Beiträge investiert haben. Alle Autorinnen und Autoren verbindet das gemeinsame Anliegen, die Beziehungen zwischen Menschen und anderen Tieren kurz- und langfristig wesentlich zu verbessern.

Ein besonderer Dank gilt meiner Dortmunder Kollegin Laura Skowronek, die die Arbeiten an diesem Sammelband stets mit größter Sorgfalt, inhaltlichem Interesse sowie durch kluge und hilfreiche Anmerkungen begleitet hat – danke dafür, liebe Laura!

Der VolkswagenStiftung (Hannover) danke ich für die großzügige finanzielle wie ideelle Förderung, die diesen Band und insbesondere die Open Access-Veröffentlichung ermöglicht hat.

Ein großer Dank gebührt schließlich auch Herrn Dennis Schmidt vom transcript-Verlag für die stets verlässliche und engagierte verlegerische Begleitung.

Dortmund, im Februar 2021

Simone Horstmann

Literaturverzeichnis

- Alexis, Nekeisha Alayna: »There's something about the blood....: Tactics of evasion within narratives of violence«, in: Lori Gruen, Fiona Probyn-Rapsey (Hg.), *Animaladies. Gender, Animals, and Madness*, N.Y.: Bloomsbury 2019, S. 47-63.
- Amir, Fahim: *Schwein und Zeit. Tiere, Politik, Revolte*, Hamburg: Nautilus 2018.
- Bailly, Jean-Christophe: *Der Blick der Tiere*, Berlin: Matthes & Seitz 2020.
- Berger, John: »Warum sehen wir Tiere an?«, in: Ders., *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens*, 9. Aufl., Berlin: Wagenbach 2003, S. 12-35.
- Coeckelbergh, Mark: *Growing Moral Relations. Critique of Moral Status Ascription*, N.Y.: Palgrave 2012.

- Derrida, Jacques: *Das Tier, das ich also bin*, 2. Aufl., Wien: Passagen 2016.
- Despret, Vinciane: *Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?*, Münster: Unrast 2019.
- Diamond, Cora: *Menschen, Tiere und Begriffe. Aufsätze zur Moralphilosophie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2012.
- Doll, Martin/Kohns, Oliver (Hg.): *Politische Tiere. Zoologie des Kollektiven (=Texte zur politischen Ästhetik 6)*, München: Fink 2017.
- Endres, Wolfgang: *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht: Von der Entdeckung neuer Denkmuster*, Weinheim: Beltz 2020.
- Gall, Philipp von: *Tiere nutzen – ein kritisches Wörterbuch*, hg. von Animals Angels e.V., Frankfurt a.M.: o.V. 2020.
- Gruen, Lori: *Entangled Empathy. An Alternative Ethic for Our Relationships with Animals*, N.Y.: Lantern 2014.
- Haraway, Donna: *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*, Berlin: Campus 2018.
- Huggan, Graham/Tiffin, Helen: *Postcolonial Ecocriticism. Literature, Animals, Environment*, 2. Aufl., London: Routledge 2015.
- Ingold, Tim: *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London: Routledge 2000.
- Jones, Patrice/Wylie, Cheryl: »The Role of Damned and Dammed Desire in Animal Exploitation and Liberation«, in: Lori Gruen, Fiona Probyn-Rapsey (Hg.), *Animaladies. Gender, Animals, and Madness*, N.Y.: Bloomsbury 2019, S. 187-202.
- Lösch, Bettina: »Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ›politische Neutralität‹ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung«, in: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 383-402.
- Meijer, Eva: *Was Tiere wirklich wollen. Eine Streitschrift über politische Tiere und tierische Politik*, Berlin: btb 2019.
- Meijer, Eva: *When Animals Speak. Towards an Interspecies Democracy (= Animals in Context 1)*, N.Y.: Univ. Press 2019.
- Rosa, Hartmut: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp 2018 [2016].
- Rosa, Hartmut: *Unverfügbarkeit*, 5. Aufl., Wien: Residenz Verlag 2019.
- Sezgin, Hilal: »Tiere sind meine Freunde.« – Wirklich? Ethische Überlegungen zur Haustierhaltung«, in: Dies./Iris Därmann/Clemens Wischermann: *Tierisch beste Freunde. Über Haustiere und ihre Menschen*, hg. v. Viktoria Kraus/Christoph Willmitzer, Berlin: Matthes und Seitz 2017, S. 88-119.
- Sezgin, Hilal: *Artgerecht ist nur die Freiheit. Eine Ethik für Tiere oder warum wir umdenken müssen*, München: Beck 2014.

- Theobald, Werner: Mythos Natur. Die geistigen Grundlagen der Umweltbewegung, Darmstadt: WBG 2003.
- Thurnherr, Urs: »Tiere verstehen«, in: Klaus Peter Rippe, Urs Thurnherr (Hg.), *Tierisch menschlich. Beiträge zur Tierphilosophie und Tierethik* (= Tierrechte – Menschenpflichten 17), Erlangen: Harald Fischer Verlag 2013, S. 145-162.
- Weber, Andreas: *Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur*, 2. Aufl., Berlin: Ullstein 2012.
- Weber, Andreas: *Sein und Teilen. Eine Praxis schöpferischer Existenz*, Bielefeld: transcript 2017.
- Willett, Cynthia: *Interspecies Ethics*, NY: Columbia Univ. Press 2014.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina: *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript 2010.
- Wirth, Sven et al. (Hg.): *Das Handeln der Tiere. Tierliche Agency im Fokus der Human-Animal-Studies*, Bielefeld: transcript 2015.

Online-Quellen

- Schmitz, Friederike: Staat beschönigt Tierhaltung für Schulen, o.A., zuletzt abgerufen am 21.01.2021 unter: <https://friederikeschmitz.de/staat-beschoenigt-tierhaltung/>

