

Zulassungsarbeit zur wissenschaftlichen Prüfung  
für das Lehramt an Gymnasien in Bayern

Evaluierung der Ansichten von GymnasialschülerInnen  
unterschiedlicher Altersgruppen zu Tierschutzthemen  
und damit verbundene Ansatzpunkte für den  
Tierschutzunterricht

Melanie Reiner  
Matrikel-Nr.: 8071312  
Säulenstr. 2  
D – 82008 Unterhaching  
LAG Englisch, Spanisch, Ethik  
1. Staatsexamen: Herbst 2014

Eingereicht bei  
Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank  
Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Ludwig-Maximilians-Universität München

“Je früher unsere Jugend von sich aus jede Rohheit gegen Tiere als verwerflich anzusehen lernt, je mehr sie darauf achtet, dass aus Spiel und Umgang mit Tieren nicht Quälerei wird, desto klarer wird auch später ihr Unterscheidungsvermögen werden, was in der Welt der Großen Recht und Unrecht ist.“

- Theodor Heuß,  
*Erster Deutscher Bundespräsident*

# INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	5
<b>1 VORWORT .....</b>	<b>6</b>
<b>2 EINLEITUNG.....</b>	<b>7</b>
<b>3 EINE DEFINITION DES BEGRIFFS TIERSCHUTZUNTERRICHT.....</b>	<b>9</b>
3.1 Eine Abgrenzung des Begriffs Tierschutz .....	9
3.2 Inhalte des Tierschutzunterrichts .....	12
3.3 Die Tierschutzlehrer-Ausbildung .....	14
3.4 Umfang des Tierschutzunterrichts.....	16
<b>4 TIERSCHUTZUNTERRICHT UND BILDUNG .....</b>	<b>17</b>
4.1 Werte und Ziele der Bildung.....	17
4.2 Der humanistische Bildungsbegriff.....	20
4.2.1 Johann Amos Comenius .....	23
4.2.2 Johann Heinrich Pestalozzi .....	27
4.2.3 Albert Schweitzer.....	29
4.3 Tierschutzunterricht und sein Beitrag zur Bildung.....	32
<b>5 DAS THEMA TIERSCHUTZ AN BAYERISCHEN GYMNASIEN .....</b>	<b>36</b>
5.1 Tierschutz im Lehrplan des bayerischen Gymnasiums .....	36
5.2 Tierschutzunterricht in Bayern.....	39
<b>6 TIERSCHUTZ IM WANDEL DER ZEIT .....</b>	<b>40</b>
6.1 Religiöse und Philosophische Aspekte .....	40
6.2 Die Bildung von Tierschutzorganisationen in Deutschland und Großbritannien.....	44
6.3 Die aktuelle Situation in Deutschland.....	47
<b>7 MATERIAL UND METHODE .....</b>	<b>49</b>
7.1 Der Fragebogen .....	49
7.2 Durchführung der Umfrage im Gymnasium Fürstenried in München .....	53
7.3 Die Auswertung .....	54
7.3.1 Definitionen in Fragen Nr. 1 und 2 .....	54
7.3.1.1 Tierschutz.....	55
7.3.1.2 Tierrechte .....	55
7.3.1.3 Vegetarisch .....	56
7.3.1.4 Vegan .....	56
7.3.2 Definition des Haustieres in Frage Nr. 3 .....	57
7.3.3 Erfragung nach der Ernährungsweise .....	57
7.3.4 Kodierung der Antworten .....	58

<b>8</b>	<b>ERGEBNISSE</b> .....	62
8.1	Bekanntheit der Begrifflichkeiten: Fragen Nr. 1 und 2 .....	62
8.1.1	Tierschutz .....	63
8.1.2	Tierrechte.....	64
8.1.3	Vegetarisch.....	64
8.1.4	Vegan .....	65
8.2	Tiere als Mitbewohner: Frage Nr. 3.....	65
8.3	Tiere als Nahrung: Fragen Nr. 4, 5, 6, 7, 12 und 13 .....	66
8.4	Tiere in der Unterhaltung: Fragen Nr. 8, 9, 10, 11, 14 und 17 .....	71
8.5	Tiere für die Bekleidung: Frage Nr. 15 .....	79
8.6	Versuche an Tieren: Frage Nr. 16.....	80
8.7	Recht auf ein leidfreies Leben der Tiere: Frage Nr. 18 .....	81
8.8	Interesse an Tierschutzunterricht: Fragen Nr. 19 und 20 .....	82
<b>9</b>	<b>DISKUSSION</b> .....	85
9.1	Bekanntheit der Begrifflichkeiten: Fragen Nr. 1 und 2 .....	85
9.1.1	Tierschutz .....	85
9.1.2	Tierrechte.....	86
9.1.3	Vegetarisch.....	87
9.1.4	Vegan .....	87
9.2	Tiere als Mitbewohner: Frage Nr. 3.....	88
9.3	Tiere als Nahrung: Fragen Nr. 4, 5, 6, 7, 12 und 13 .....	89
9.4	Tiere in der Unterhaltung: Fragen Nr. 8, 9, 10, 11, 14 und 17 .....	93
9.5	Tiere für die Bekleidung: Frage Nr. 15 .....	96
9.6	Versuche an Tieren: Frage Nr. 16.....	100
9.7	Recht auf ein leidfreies Leben der Tiere: Frage Nr. 18 .....	102
9.8	Interesse an Tierschutzunterricht: Fragen Nr. 19 und 20 .....	103
<b>10</b>	<b>SCHLUSS</b> .....	105
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	107
	TABELLENVERZEICHNIS .....	108
	LITERATURVERZEICHNIS.....	109
	INTERNETZUGRIFFE.....	114
	MATERIALANHANG .....	120

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
e. V.	eingetragener Verein
ebd.	ebenda
Fr.	Frage
Jgst.	Jahrgangsstufe
n. Chr.	nach Christus
Nr.	Nummer
o. Ä.	oder Ähnliches
S.	Seite
v. Chr.	vor Christus
z. B.	zum Beispiel

# 1 VORWORT

Zuallererst möchte ich mich bei Herrn Fiebig, dem Schulleiter des Gymnasiums Fürstenried in München bedanken. Von Anfang an stand er dem Tierschutzunterricht und dem Thema meiner Zulassungsarbeit aufgeschlossen gegenüber und genehmigte mir die Durchführung der Umfrage an seiner Schule. Ohne seine Unterstützung hätte diese Arbeit so nicht geschrieben werden können. Vielen Dank auch an Rosi Nocker im Sekretariat der Schule für das Engagement beim Auffinden der einzelnen Klassen und die zeitliche Koordination bei der Durchführung der Umfrage.

Das Thema Tierschutz im Unterricht beschäftigt mich seit den Anfängen meines Studiums im Jahr 2008. Tiere und der Tierschutz haben mich mein Leben lang begleitet und der Beginn des Lehramtsstudiums erweckte in mir den Wunsch, diese zwei Arbeitsbereiche miteinander zu verknüpfen. Im Jahr 2011 absolvierte ich die österreichische Tierschutzlehrausbildung in Graz und zwei Jahre später das deutsche Äquivalent beim *Deutschen Tierschutzbund* in Neubiberg. Dadurch entstand noch im selben Jahr das Projekt *Tierschutz macht Spaß*, um Grundschulkinder an den Tierschutzgedanken spielerisch heranzuführen. Seit dem Schuljahr 2012/2013 leite ich wöchentlich eine Tierschutz AG am Gymnasium Fürstenried. SchülerInnen der 5. bis 8. Jahrgangsstufe können auf freiwilliger Basis daran teilnehmen und somit ihr Wissen in den unterschiedlichen Tierschutzbereichen erweitern.

Die Ursprungsidee der Zulassungsarbeit, mehrere Gymnasien miteinander zu vergleichen und eine Gegenüberstellung der Meinungsbilder der SchülerInnen von städtischen und ländlichen Gymnasien durchzuführen, scheiterte an der fehlenden Genehmigung des Kultusministeriums. Durch den nun durchgeführten Vergleich aller 5. und 9. Jahrgangsstufen eines Gymnasiums konnten jedoch ebenso wichtige Erkenntnisse für den Tierschutzunterricht gewonnen werden.

## 2 EINLEITUNG

Tieren wird eine wichtige Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben (Mörbe, 1999). Das Interesse an Tieren, ob es sich um Haustiere, Wildtiere oder um Tiere in Büchern und Dokumentationen handelt, ist vor allem im Grundschulalter stark gegeben. Doch dieses Interesse wandelt sich im Laufe der Jugend, stark geprägt vom Umfeld und den eigenen Erfahrungen des Kindes. Circa 24 Millionen tierische Mitbewohner leben in deutschen Haushalten (ebd.). Dabei handelt es sich um die Tiere, zu denen die Kinder und Jugendlichen am ehesten eine enge Bindung aufbauen können, da sie täglich mit ihnen in Kontakt kommen. Zu dieser innigen Beziehung gehört, dass die meisten Haustiere Namen erhalten und ihnen Gefühle wie Freude, Trauer, Glück und sogar Scham zugesprochen werden.

Trotz der Liebe zum eigenen Haustier lassen sich oft gravierende Mängel in den Haltings- und Lebensbedingungen dieser Tiere feststellen. Tierheime und Amtsveterinäre dokumentieren seit Jahren schwere gesundheitliche und psychische Schäden bei Haustieren, die meist aufgrund von Unwissenheit oder Nachlässigkeit entstehen (Hollmann, 1989). Viele Tiere leiden hinter geschlossenen Türen, oft ohne, dass es von den Haltern selbst bemerkt wird. Hier ist es vor allem die Aufgabe der Eltern, eine positive Vorbildfunktion in Bezug auf die Haltung und den Umgang mit den Tieren einzunehmen. Sollten die Erziehungsberechtigten nicht über das nötige Hintergrundwissen verfügen, kann dies jedoch negative Folgen für die Gesundheit des betroffenen Tieres mit sich bringen (Falbesaner, 1991).

Doch wie sieht die Situation in Deutschland für andere Tiere aus, zu denen eine weniger enge Bindung besteht? Nicht nur in privaten Haushalten, sondern auch auf dem Land, in den Ställen der Landwirte, auf Pelztierfarmen und in den verschiedenen Unterhaltungsangeboten wie Zoos, Zirkussen und Delfinarien sind hierzulande Millionen Tiere untergebracht. Viele dieser Tiere bekommen die Kinder und Jugendlichen selten bis gar nicht in ihrem natürlichen Lebensraum zu Gesicht. Dementsprechend wenig wissen vor allem die städtisch aufwachsenden Kinder über das natürliche Verhalten jener Tiere. Infolgedessen können Kinder schwieriger eine emotionale Beziehung zu diesen Tieren aufbauen oder Rückschlüsse über das Wohlergehen der Tiere ziehen. Nur vereinzelt werden in den Medien Skandalfälle über die Intensivtierhaltung und die damit verbunden tierschutzrelevanten Probleme angesprochen. Wenn die Eltern oder das größte-

re Umfeld der Jugendlichen diese Zustände nicht weiter thematisieren, geraten diese alltagsrelevanten Informationen schnell in Vergessenheit. Obwohl beim täglichen Einkauf die Konfrontation gegeben ist, haben junge Menschen kaum Anhaltspunkte, um sich selbstständig mit den verschiedenen Tierschutzthemen auseinanderzusetzen. Oft fehlen ihnen die nötigen Hintergrundinformationen, Quellen oder Ansprechpartner.

Abgesehen vom Elternhaus kann hier die Schule wichtige Aufklärungsarbeit leisten. In den Gymnasien von heute finden Kinder und Jugendliche eine Vielzahl an Angeboten vor. Nicht nur Sport, sondern auch Kunst sowie politische und umwelterzieherische Bildungsangebote fließen in den Unterricht und in die Nachmittagsangebote der Schule ein. Unterricht zur Erziehung in Tierschutzbereichen findet in Deutschland allerdings erst seit Kurzem und bisher in einem nur sehr geringen Maße Eingang in den Schulalltag. Der Begriff Tierschutzunterricht ist daher noch relativ unbekannt und wird bisher nur über einige wenige eigenständige Projekte von Tierschutzorganisationen getragen.

Ziel dieser Arbeit ist es, anhand der Auswertung einer Umfrage in den 5. und 9. Jahrgangsstufen des Gymnasiums Fürstenried in München aufzuzeigen, welche Ansichten und Meinungsbilder die SchülerInnen in Bezug auf unterschiedliche Tierschutzthemen aufwiesen. Analysiert wurden verschiedene Bereiche des Tierschutzes: tierische Mitbewohner, Tiere als Nahrung, Tiere in der Unterhaltung, Tiere für die Bekleidung und Versuche an Tieren. Auch das Interesse der SchülerInnen an Tierschutzunterricht und die gewünschten Themenbereiche wurden abgefragt. Mittels einer Gegenüberstellung zweier Jahrgangsstufen und, wo sinnvoll, einer weiteren Unterteilung nach Geschlechtern, wurden die einzelnen Fragen ausgewertet und die Meinungsbilder festgehalten.

Um die Definition des Begriffs Tierschutzunterricht zu erfassen, wird zunächst analysiert was unter Tierschutzunterricht zu verstehen ist. Eine Abgrenzung der Definition des Tierschutzes von Begriffen wie Umwelt- und Artenschutz, sowie von tiergestützten Aktivitäten ist hierbei notwendig. Des Weiteren wird der Fragestellung nachgegangen, welche Ausbildung Lehrkräfte benötigen, um diese Art von Unterricht in der Praxis halten zu können und welche Wissensbereiche unter das Gebiet des Tierschutzunterrichts fallen. Auch der Umfang von Tierschutzunterrichtseinheiten wird in diesem Zusammenhang thematisiert. Um den Nutzen von Tierschutzunterricht beschreiben zu können, wird der Begriff der Bildung genauer beleuchtet und näher auf den humanistischen Bil-

dungsbegriff eingegangen. Anschließend werden mithilfe der Lehrpläne des achtjährigen Gymnasiums mögliche Rahmen für einen Tierschutzunterricht an einem bayerischen Gymnasium diskutiert. Ebenso wird untersucht, wie sich der Tierschutz in Deutschland im Laufe der Jahre entwickelt hat und wie daraus die Idee des Tierschutzunterrichts entstanden ist.

### **3 EINE DEFINITION DES BEGRIFFS TIERSCHUTZUNTERRICHT**

Tierschutz ist ein überaus strapazierter Begriff, der im Laufe der Jahre genutzt wurde, um Inhalte verschiedener Bedeutungen zu transportieren (Probst, 2006). Um einzugrenzen, was allgemein unter dem Begriff des Tierschutzunterrichts zu verstehen ist, ist es wichtig, eine Abgrenzung des Wortes Tierschutz zu anderen Begriffen wie Umweltschutz, Artenschutz und Tierrechte vorzunehmen.

#### **3.1 Eine Abgrenzung des Begriffs Tierschutz**

Der Tierschutz hat es sich zur Aufgabe gemacht, Tiere vor Schmerzen, Leiden und Schäden zu bewahren oder diese zu lindern. Die Voraussetzungen hierfür werden durch die Tierschutzgesetzgebung der einzelnen Staaten geschaffen. Tierschutzgesetze sowie entsprechende Verordnungen und Erlasse schützen jedes Einzeltier (Sambras, 1997a, S. 30).

Somit steht im Tierschutz das einzelne Tierindividuum als schützenswert im Vordergrund. Das Tier darf vom Menschen genutzt werden, soll allerdings, soweit möglich, keinen Schmerzen ausgesetzt werden. In der Regel handelt es sich beim Tierschutz um Maßnahmen, die Tiere in menschlicher Obhut betreffen. Auch einzelne Wildtiere (z. B. verletzte Tiere oder Jungtiere) benötigen Hilfe und sollten nach Tierschutzgesichtspunkten gepflegt und anschließend wieder ausgewildert werden.

Fälschlicherweise wird der Tierschutz oft mit den Bestrebungen des Umweltschutzes gleich gesetzt. Dieser ist per Definition ein anthropozentrischer Ansatz. Gablers Wirtschaftslexikon (2014) definiert Umweltschutz als „Sammelbegriff für alle Bestrebungen und Maßnahmen, die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen zu erhalten.“ Ähnlich wird der Begriff auch von der Deutschen Bundesregierung aufgefasst. In Bezug auf das Umweltprogramm von 1971 werden die Bestrebungen zur Umweltpolitik wie folgt notiert: „Maßnahmen die notwendig sind um dem Menschen eine Umwelt zu sichern, wie er sie für seine Gesundheit und für ein menschenwürdiges Dasein braucht“ und weiter „um Boden, Luft und Wasser, Pflanzenwelt und Tierwelt vor nachteiligen Wirkungen menschlicher Eingriffe zu schützen und um Schäden oder Nachteile aus menschl-

chen Eingriffen zu beseitigen“ (Deutscher Bundestag, 1971, S. 6). Umweltschutz begründet sich also im Sinne der Nachhaltigkeit, um die natürlichen Lebensgrundlagen für die zukünftigen Generationen zu sichern. Der Begriff bezieht sich somit in erster Linie nicht auf die Tiere, sondern bezieht die Tierwelt als Teil der Natur ein und schützt deren Lebensraum. Eine Verknüpfung der Maßnahmen ist daher gegeben, jedoch nur auf indirekte Art und Weise.

Der Artenschutz ist bei Kindern und Jugendlichen ein beliebtes Thema, auch in den Schulen wird der Inhalt oft und häufig aufgegriffen. Per Definition ist der Artenschutz jedoch von den Maßnahmen des Tierschutzes zu unterscheiden, obwohl auch hier einige praktische Berührungspunkte vorliegen. Die Stiftung für das Tier im Recht (2014) fasst Artenschutz unter „sämtliche Maßnahmen, die der generellen Erhaltung von Tier- und Pflanzenarten vor dem Aussterben bzw. der Ausrottung durch den Menschen oder aus anderen Gründen dienen“ (Stiftung für das Tier im Recht, 2014) zusammen. Dies deckt sich mit Sambras (1997a), der Artenschutz als den „Schutz von Tier- und Pflanzenpopulationen vor Ausrottung“ (ebd., S. 30) definiert.

Ursache der Ausrottung kann direkt (z. B. Walfang) oder indirekt (z. B. Tankerunglücke) der Mensch sein. Es ist aber auch denkbar, dass Naturkatastrophen (z. B. Überschwemmungen, Vulkanausbrüche, Dürreperioden) den Bestand einer Art gefährden (ebd.).

Der Artenschutz erfüllt einen Teilbereich des Umweltschutzes, um das Gleichgewicht der Flora und Fauna zu gewährleisten. Ein wichtiger Berührungspunkt zum Tierschutz ist nach Stiftung für das Tier im Recht (2014) „eine gezielte Aktion zur Rettung einzelner bedrohter Tiere oder Tiergruppen“. Diese dienen sowohl dem Schutz der betroffenen Individuen als auch dem Überleben der Tierart als solcher. Der Artenschutz orientiert sich an der Roten Liste der gefährdeten Arten, die in unregelmäßigen Abständen von der IUCN (*International Union for Conservation of Nature*) herausgegeben wird. Andere Tiere werden bei Maßnahmen des Artenschutzes nicht in Betracht gezogen, da es sich um gezielte Aktivitäten handelt, bei denen einzelnen Tierarten Unterstützung gewährleistet werden soll.

Die Meinungen, ob der moderne Tierschutz anthropozentrisch geprägt sei oder nicht, gehen weit auseinander. In Kapitel 6.2 dieser Arbeit wird erwähnt, dass der Mensch geschichtlich sehr im Fokus der Bemühungen des Tierschutzes lag. An erster Stelle ging es dort um eine Geistes- und Herzensbildung des Menschen, wohingegen die heutige Gesetzgebung den Fokus auf das Tier lenkt. Der Schutz des Tieres allein soll, ohne

Hintergedanken, das Ziel sein. Sambraus (1997a) erkennt jedoch, dass ein beteiligtes menschliches Interesse meist auf Kosten der Tiere geht, vor allem, wenn wirtschaftliche Interessenskonflikte eine Rolle spielen. Sambraus beschreibt, dass die heutige Tierschutzgesetzgebung in der Regel allein den Schutz des Tieres zum Ziel habe (ebd.). Roscher (2012) allerdings behauptet, dass der Tierschutz grundsätzlich anthropozentrisch orientiert sei. Das Interesse des Menschen am Tier würde über das Interesse des Tieres an einem tiergerechten Leben gestellt werden. Die Praxis des Tierschutzes zeigt jedoch, dass dies häufig der Fall ist und die Tiere auch heute in vielen Bereichen im legalen Rahmen großem Leid ausgesetzt sind.

Laut Roscher (2012, S. 39) sind „Tierschützer[I]nnen darum bemüht *unnötiges Leiden* von Tieren abzuwenden.“ Im Umkehrschluss dazu existiert das *notwendige Leiden*, was die Nutzung des Tieres durch den Menschen in vielen Fällen unweigerlich mit sich bringt. Dieses notwendige Leiden kann geringere oder größere Ausmaße haben, je nachdem welche Tiernutzungsform man betrachtet. Im Heimtierbereich fällt das Leiden der Tiere vergleichsweise geringer aus als beispielsweise in der landwirtschaftlichen Tierhaltung oder im Bereich Tierversuche. Für den Tierschutz gilt es also die Umstände der Tiernutzung so zu gestalten, dass „das daraus folgende Leid auf ein Minimum reduziert wird“ (ebd.).

Aus der Überlegung heraus, Tiere gänzlich nur um ihrer selbst willen zu betrachten und sie nicht für die menschlichen Zwecke zu gebrauchen, entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts die ersten Tierrechtsgruppen (Roscher, 2012). Fälschlicherweise werden die Begrifflichkeiten Tierschutz und Tierrechte oft selbst von Anhängern der Szene austauschbar verwendet, was allerdings eher an der besseren Verständlichkeit des Begriffs Tierschutz für Außenstehende liegt.

Tierrechte im ethischen Sinne bedeuten, dass die Tiere nicht nur als einzelne Individuen geschützt, sondern in ihrem Ganzen als eigene Individuen mit eigenen Interessen und Bedürfnissen angesehen werden. Es bedeutet nicht, dass alle Tiere wie Menschen behandelt werden sollen – im Gegenteil. Teutsch (1987) bezeichnet das Idealziel als

[...] die volle Einbeziehung des Tieres in das Bemühen um Gerechtigkeit. Menschliches Handeln in Bezug auf das Tier muss also nach dem Gleichheitsgrundsatz erfolgen, der verlangt, dass das Tier überall da, wo es gleiche oder ähnliche Bedürfnisse hat wie der Mensch, auch entsprechend gleich oder ähnlich behandelt wird, und dass es da, wo es andere Bedürfnisse hat, auch dieser Andersartigkeit gemäß leben kann und in dieser Andersartigkeit als eigenständiges Mitgeschöpf respektiert wird (ebd., S. 76).

Einem Tier sollen somit Interessen und Rechte nicht per se aufgrund einer bestimmten Spezieszugehörigkeit aberkannt werden. Durch diesen Grundgedanken bildete sich Mitte der 1970er Jahre durch den Psychologen und Philosophen Richard D. Ryder der Begriff Speziesismus. Diese Begrifflichkeit bringt zum Ausdruck, dass - wie bei Rassismus oder Sexismus - die Ähnlichkeit mit einer anderen Person kein Kriterium für die bessere oder schlechtere Behandlung sein kann. Im Fall der Tiere heißt das, dass die Ähnlichkeit mit den Menschen kein Kriterium für die moralisch ungleiche Behandlungsweise liefern kann (Sezgin, 2012).

Besonders deutlich wird der Unterschied der Begriffsbedeutungen von Tierschutz und Tierrechten auch in der bevorzugten Ernährungsweise von TierschützerInnen und TierrechtlerInnen. TierschützerInnen lehnen es nicht grundsätzlich ab, tierische Produkte zu essen, und konsumieren gegebenenfalls Fleisch oder andere tierische Produkte wie Eier und Milch. Normalerweise würden sie allerdings Produkte aus stark tierquälerischen Produktionsbedingungen (z. B. Haifischflossensuppe, Stopfleber) ablehnen, und bei den anderen tierischen Produkten auf Bio-Qualität achten. Für TierrechtlerInnen ist die vorbildlichste Lebensart eine vegane. Dies bedeutet eine Lebensweise, in der man selbst keine tierischen Produkte konsumiert, weder in Form von Nahrung, noch von Kleidung. Außerdem wird auf tierversuchsfreie Kosmetik und Medikamente geachtet, ebenso wie auf eine Freizeitgestaltung für die keine Tiere genutzt werden müssen.

Natürlich gibt es, wie in anderen sozialen Bewegungen auch, durchaus Mischformen und abweichende persönliche Grenzen in Hinsicht auf bestimmte Berührungspunkte mit tierischen Nahrungsmitteln und anderen tierischen Erzeugnissen.

### **3.2 Inhalte des Tierschutzunterrichts**

Der Tierschutz hat somit viele Berührungspunkte mit anderen Disziplinen, die nicht vollkommen außen vor gelassen werden sollten. Umweltschutz und Artenschutz sind ebenso wichtige und lehrenswerte Themen wie der Kerngedanke der Tierrechte, der wichtige philosophische Grundfragen aufgreift.

Im Tierschutzunterricht bezieht sich eine (Tierschutz-)Lehrkraft hauptsächlich auf die Themen, Normen und Werte des Tierschutzes. Gleichzeitig soll Kindern und Jugendlichen ein breites Spektrum an Wissen, Ansichtsweisen und Informationen vermittelt werden, bei welchen auch Punkte des Tierrechtsgedanken auf jeden Fall einfließen und

mitdiskutiert werden sollten. Dies bedeutet, dass eine (Tierschutz-)Lehrkraft nicht den Tierrechtsgedanken lehrt, sondern ihn vorstellt und diskutiert.

Eine Abgrenzung des Tierschutzunterrichts gegenüber der tiergestützten Pädagogik ist auch zu ziehen. „Tiergestützte Pädagogik wird von einer Fachkraft mit einer pädagogischen bzw. heil-/sonder-/sozialpädagogischen Ausbildung und entsprechendem Fachwissen über die eingesetzte Tierart durchgeführt“ (Beetz, 2012, S. 14). Aus dieser Definition geht hervor, dass die tiergestützte Pädagogik notwendigerweise mit einem vor Ort anwesenden Tier stattfindet. Der Tierschutzunterricht behandelt das Tier als Thema seiner Unterrichtseinheit, in der Regel jedoch, ohne dass eines im Unterricht anwesend sein muss.

Als Inhalte des Tierschutzunterrichts verstehen sich alle Berührungspunkte von Kindern und Jugendlichen mit einem Tier. Sei dies direkt, bspw. in Form von tierischen Mitbewohnern zu Hause oder auf dem Bauernhof, oder indirekt im Falle des Konsums von tierischen Produkten. Im Folgenden soll eine grobe Auflistung von Themenbereichen einen Überblick über die möglichen Inhalte eines Tierschutzunterrichts geben:

- Tierische Mitbewohner:
  - Haltung, Pflege und Fütterung
  - Was muss ich erfüllen, um ein Haustier zu halten?
  - Woher bekomme ich ein Haustier?
- Tiere in der Unterhaltung:
  - Zoo, Zirkus, Delfinarium, Stierkampf etc.
- Tiere für die Bekleidung:
  - Pelz, Leder, Daunen, Wolle, Seide etc.
- Versuche an Tieren:
  - Was wird auf welche Art und Weise an welchen Tieren getestet?
- Tiere in der Ernährung:
  - Produktion von tierischen Nahrungsmitteln
  - Aufzucht, Haltung, und Schlachtung
- Wildtiere:
  - Überschneidungen mit Umwelt- und Artenschutzaspekten möglich

Bei allen Punkten steht im Vordergrund, dass den Kindern und Jugendlichen durch den Unterricht ein Perspektivenwechsel ermöglicht wird. Vor allem für die Entwicklung der Empathie, des Mitgefühls anderen gegenüber, ist es wichtig zu lernen, sich in die Lage anderer zu versetzen. Das Meinungsbild der (Tierschutz-)Lehrkraft soll den Kindern in keiner Weise aufgezwungen werden, sondern das selbstständige und reflektierte Denken entdeckt und gefördert werden. Den TeilnehmerInnen soll aufgezeigt werden, auf welche vielfältige Art und Weise sie selbst bereits im jungen Alter TierschützerInnen sein können.

Die Themenbereiche des Tierschutzunterrichts sollen für die SchülerInnen so oft wie möglich in einer Form der Alltagsrelevanz aufgearbeitet werden. Es sollten weniger theoretische Einheiten in Form eines Frontalunterrichts mit einfließen, sondern eine Erarbeitung des Inhalts in Gruppenarbeiten und mit Hilfe von Anschauungsmaterial im Vordergrund stehen.

### **3.3 Die Tierschutzlehrer-Ausbildung**

Die Ausbildung zum Tierschutzlehrer oder zur Tierschutzlehrerin hat ihren Ursprung in der Stadt Graz in Österreich, wo die Fortbildung bereits seit dem Jahr 1989 regelmäßig einmal jährlich abgehalten wird. Dort hat die Akademie Mensch-Tier-Beziehungen in Zusammenarbeit mit der Universität Graz unter der Leitung der Pädagogin Charlotte Probst eine einwöchige Fortbildung entwickelt. Dr. phil. Harald Berger und Prof. Dr. phil. Johann Götschl der Universität Graz sind maßgebliche Unterstützer. Seit dem Jahr 2009 ist die Tierschutzlehrausbildung in Österreich als zertifizierter Universitätslehrgang mit Anrechnung von ECTS Punkten in Kooperation mit dem Projekt UNI for LIFE anerkannt (Verein für Tierschutzunterricht, 2014). Im Rahmen dessen wurde bereits ein Empfehlungsschreiben durch den Landesschulrat der Steiermark erreicht: „Es wird allen SchulleiterInnen empfohlen, von der Einladung der ProjektlehrerInnen im Rahmen der derzeit gültigen Schulveranstaltungsverordnung (§ 2 Ziffer 8: 'Vorträge schulfremder Personen zur Ergänzung der lehrplanmäßigen Unterrichts') Gebrauch zu machen“ (ebd.).

In Deutschland fand in den Jahren 2011 und 2013 ein Tierschutzlehrerseminar der Bildungsinitiative Achtung Mitwelt in Bergisch Gladbach statt, die, ähnlich der Ausbildung in Graz, ein einwöchiges Blockseminar vorsah. 50 Personen wurden im Rahmen dieser Initiative ausgebildet, derzeit finden jedoch keine Seminare statt.

In Deutschland gibt es die Fortbildung zum Tierschutzlehrer oder zur Tierschutzlehrerin seit dem Jahr 2012, organisiert und getragen von dem Deutschen Tierschutzbund e. V. Der Aufbau ist aufgeteilt in fünf jeweils dreitägige Module und behandelt die folgenden Themenbereiche:

#### Modul 1: Heimtiere

Einführung in die Ausbildung des Tierschutzlehrers, Themenkomplex Heimtier an den Beispielen Hund, Katze, Kleintiere, Tierheim inklusive Exkursion

#### Modul 2: Schule und Lernen, Tier und Mensch

Lehrpläne, Entwicklung von Kindern und Einsatz von Medien, Führungsstile, Lehr- und Lernformen, Unterrichtsaufbau, Aufsichtspflicht, Werbung für den Tierschutzunterricht, Lehrerkontakte

#### Modul 3: Tier und Mensch

Mensch-Tier-Beziehung, Kommunikation und freie Rede, Gruppenphasen, Thema Tierversuche als Fallbeispiel einer schwierigen Vermittlungssituation, Fallbeispiele Schüler im Unterricht

#### Modul 4: Tiere in der Landwirtschaft

Tierschutzgesetz, landwirtschaftliche Entwicklung, Themenkomplex landwirtschaftliche Tiere an den Beispielen Schwein, Rind, Hund, Transport, Schlachtung und Verbraucher

#### Modul 5: Tiere in der Natur

Bundesnaturschutzgesetz, Themenkomplex Igel, Stadttaube, gefundene Wildtiere, Wildtiere im Zirkus

(Deutscher Tierschutzbund, 2014).

Beide Tierschutzlehrausbildungen, in Graz und in Neubiberg, sind offen für alle Interessierte: Pädagogen und im Tierschutz Aktive können sich gleichermaßen anmelden. Pädagogisches Vorwissen wird empfohlen, ist jedoch keine Voraussetzung für die Teilnahme. Eine vorherige Anmeldung ist erforderlich, die Plätze sind pro Lehrgang auf maximal 20 bis 25 TeilnehmerInnen beschränkt.

Der Begriff Tierschutzlehrer oder Tierschutzlehrerin ist bisher in Deutschland sowie in Österreich noch nicht geschützt oder offiziell anerkannt, weshalb sich jede Lehrkraft mit Affinität zum Thema Tierschutz so nennen könnte und dürfte.

Eine Lehrkraft, die Tierschutzunterricht halten möchte, sollte nicht nur pädagogisches Geschick, sondern ebenso Fachwissen in den Bereichen des Tierschutzes mitbringen. Besonderes Einfühlungsvermögen ist von Seiten der (Tierschutz-)Lehrkraft gefragt, da ein Tierschutzunterricht oft Themen behandelt, in denen Tiere in unserer Gesellschaft nicht gut behandelt werden. Unbedingt ist zu vermeiden, dass die SchülerInnen mit einem schlechten Gefühl oder gar einem schlechten Gewissen den Unterricht verlassen. Eine Tierschutzlehrerausbildung ist somit zu empfehlen, um vor allem ein Gespür für kritische Situationen zu entwickeln und dementsprechend handeln zu können.

### **3.4 Umfang des Tierschutzunterrichts**

Der Umfang des Tierschutzunterrichts kann je nach zeitlichem Spielraum und Thema variieren. Abhängig ist es unter anderem davon, ob die Schule eine Tierschutzlehrerin oder einen Tierschutzlehrer von extern ruft, oder ob eine Lehrkraft der Schule den Unterricht übernimmt.

Eine externe Tierschutzlehrkraft wird zu einem bestimmten, meist von der Schule festgelegten Thema, an die Schule bestellt. Hierfür sollten mindestens zwei Schulstunden angesetzt werden, damit das ausgewählte Thema in ausreichender Tiefe behandelt werden kann. Dies kann einmalig oder in einer mehrwöchigen Reihe geschehen. In einer Themenreihe kommt die Tierschutzlehrkraft über eine bestimmte Wochenanzahl hinweg in die Klassen, um aufeinander aufbauende Themeneinheiten zu behandeln. Eine solche Themenreihe kann zu jedem Tierschutzthema gestaltet werden und bietet sich auch gut als Vorbereitung für Projekttag an.

Wenn eine Lehrkraft der Schule selbst den Tierschutzunterricht hält, kann sie diesen in ihren eigenen Unterrichtsablauf auch über das Schuljahr hinweg einbauen. Da Umweltschutz, Tierschutz und Artenschutz viele Berührungspunkte aufweisen, können nahezu in jedem Fach Bezugspunkte gefunden werden. Näheres zu dem Lehrplan des bayerischen Gymnasiums und zu den Anknüpfungspunkten mit dem Tierschutz wird in Kapitel 5.1 dieser Arbeit dargestellt.

Zu dem Thema Tierschutz bietet es sich an, im Rahmen einer Offenen Ganztagessschule oder im Nachmittagsunterricht eine Arbeitsgruppe (AG) einzurichten. Durch die breit gefächerten Themengebiete des Tierschutzes ist es möglich, über ein ganzes Schuljahr hinweg einmal wöchentlich Tierschutzunterricht zu halten und den Unterricht anschau-

lich und interessant für die SchülerInnen zu gestalten. In einem solchen Fall ist eine Schulstunde pro Woche ausreichend.

Tierschutzunterricht ist allerdings nicht ausschließlich auf den schulischen Kontext beschränkt. Auch Wochenend- oder Ferienbetreuungen können angeboten und gestaltet werden.

## **4 TIERSCHUTZUNTERRICHT UND BILDUNG**

Über den Begriff der Bildung und über seine unterschiedlichen Facetten und Gewichtungen wird weitgehend diskutiert. Dörpinghaus (2006) zeigt nach Wilhelm von Humboldt auf, dass das Verständnis von Bildung darin variiert, welche „Beziehungen und Verhältnisse [...] – erstens – [die] Menschen zu sich selbst, – zweitens – zu ihren Mitmenschen und – drittens – zum Gesamt der Welt eingehen bzw. eingegangen sind“ (ebd., S. 10). In einem scheint man sich jedoch einig: Der Begriff der Bildung enthält die Fähigkeit des Nachdenkens, des Durchdenkens und des Weiterdenkens „darüber, dass und wie Menschen sich mit anderen und mit der Welt [...] auseinandergesetzt haben, gegenwärtig auseinandersetzen und zukünftig vielleicht auseinandersetzen können“ (ebd.).

### **4.1 Werte und Ziele der Bildung**

Bildung ist, anders als eine Ausbildung, nicht direkt mit einem Nutzen verbunden, sondern enthält einen Wert an sich. „Bildung ist mehr als Wissen, [es] ist Haltung, Verhalten“ (Maier, 2006, S. 172). Nach Hentig (2003) hat Bildung drei verschiedene Bestimmungen. In der ersten Bestimmung der Bildung betont er den Vorgang der Bildung als einen Prozess, wonach der sich bildende Mensch strebt. Die Bildung sei dabei stark geprägt von der jeweils angenommenen Kultur. Vor allem beschreibt sich der Begriff der Bildung in dem Prozess des Werdens, in einem sich ständig weiterentwickelndem Ist-Zustand. Im Zentrum dieses Bildungsprozess steht der sich bildende Mensch der seine Kräfte durch und über die Bildung entfaltet. Hentig (2008) bringt in diesem Zusammenhang zum Ausdruck, dass „[d]er Bildungs-Begriff [...] für die Ausstattung des Menschen mit formalen geistigen und sittlichen Fähigkeiten [steht]; Bildung ist ein – diesem Begriff zufolge – nicht abschließbarer Vorgang; und sie ist keinen Zwecken außer sich selbst unterworfen“ (ebd., S. 14). Hentig bezeichnet diese erste Bestimmung der Bildung als *persönliche Bildung*.

Die zweite Bestimmung der Bildung sieht Hentig in der *praktischen Bildung*. Diese soll helfen das Wissen, die Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln, um in dem gegebenen Zeitalter zurechtzukommen. Nicht nur erwirbt man die Fertigkeit sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Ein zusätzliches Ziel soll sein, ein nützlicher Teil seiner Umgebung zu werden.

Als dritten und letzten Punkt nennt er die *politische Bildung*, welche dem sich bildenden Menschen erlaubt, sich „gesittet und friedlich“ (ebd.) in die Gesellschaft einzugliedern. Nicht der egoistische sondern der altruistische Ansatz soll den Umgang miteinander prägen. „[Die politische Bildung] richtet den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, die Kenntnis und die Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit und die Achtung für Ordnungen und Anstand. [...] Sie befähigt zur Entscheidung angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit“ (ebd.). Laut Hentig ist diese dritte und letzte Bestimmung der Bildung die einzige, für die es die öffentliche Pflichtschule geben muss. Die persönliche und die praktische Bildung können sich im alltäglichen Leben und im Umgang mit der Gesellschaft entwickeln. Sicherlich kann hier die Schule einen wichtigen Teil zur politischen Bildung beitragen, ob sie jedoch dafür unverzichtbar ist, müsste gesondert diskutiert werden. Sicher ist jedoch, dass vor allem SchülerInnen, die zu Hause keinen engen Anschluss an die Gesellschaft erfahren oder bei denen die Eltern nicht die nötige Hilfestellung geben können, um die wichtigen Denkprozesse anzustoßen, in dem Rahmen der Schule aufgefangen und mitgetragen werden können. Dörpinghaus (2006) beschreibt den Inhalt der politischen Bildung, mit öffentlichem Engagement und Verantwortung für die Gemeinschaft, als „einigermaßen fremd“ (ebd., S. 39). Seiner Meinung nach hat der Mensch von heute anstelle dessen die „individuellen Bedürfnisse und das ‘Selbst‘ und dessen Verwirklichung“ (ebd.) gesetzt.

Wenn der Begriff Bildung den Zustand des Gebildet Seins bezieht, so impliziert man damit das Vorhandensein eines idealen Bildungsstandards. Solche Standards wurden im Laufe der Geschichte häufig festgelegt und ebenso wieder verändert. Wilhelm Humboldt allerdings sah sein Bildungsideal in der „harmonischen Ausbildung *aller* Fähigkeiten“. Der gebildete Mensch als ein sich bildender Mensch, der seine „Kraft an einer möglichst geringen Anzahl von Gegenständen an allen Seiten üben und alle Kenntnisse dem Gemüt so einpflanzen [sollte], dass das Verstehen, Wissen und geistige Schaffen nicht durch äußere Umstände, sondern durch seine innere Präzision, Harmonie und

Schönheit Reiz gewinnt“ (Humboldt, 1964, S. 261). Humboldt wollte vermeiden, dass Bildung fest mit bestimmten Verknüpfungen oder Normen verbunden wird und somit notgedrungen Schwerpunkte gelegt werden müssten.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Bildung ist, nach Dörpinghaus (2006), die kritische Reflexivität, die ebenso in Humboldts Auffassung der Bildung auftritt. Unter Reflexivität ist zu verstehen, dass der/die Lernende die Fähigkeit entwickelt, sich als selbst verantwortlich für sein eigenes Handeln zu erfahren und dies in der Relation zu sich selbst, anderen und der Welt gedanklich und sprachlich zum Ausdruck bringt (Bock, 2001). Kritisch muss diese Reflexivität deshalb sein, da man sich mit der Handlung bzw. dem Thema differenziert auseinander setzen und es in Frage stellen soll.

Die Ziele, die eine Bildung zu erfüllen hat, sind meistens in den jeweiligen Verfassungen der Bundesländer niedergeschrieben. In der Bayerischen Verfassung sind sie, laut Artikel 131, wie folgt:

(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.

(4) Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen

(Bayerische Staatskanzlei, 1998).

Für Humboldt war Bildung die „allgemeine Übung der Hauptkräfte des Geistes und [nicht] die Einsammlung aller künftig notwendigen Kenntnisse, welche zum wirklichen Leben vorbereitet“ (Humboldt zit. nach Albers, 2001, S. 529). Die allgemeine Bildung sollte in der Schule stattfinden, alles Weitere, für den späteren Beruf Wichtige, sollte in gesonderten Schulen behandelt werden. Die Schulbildung von heute enthält jedoch viele Wissens Elemente für die spätere Berufswelt, trotz der Existenz gesonderter Berufsschulen.

## 4.2 Der humanistische Bildungsbegriff

Der Begriff Humanismus ist heute ein weit verbreiteter und vielschichtig genutzter Ausdruck, gleichwohl sich viele verschiedene Nuancen in ihm vereinen. Wiersing (2001) fasst fünf Bedeutungen zusammen:

Erstens die Auseinandersetzung mit der „*idealen Orientierung der Antike*“ (ebd., S. 21), die allerdings nicht als reine Rückbesinnung zu verstehen sein darf, sondern mit ihrer kritischen Auseinandersetzung einhergeht. Die antiken Texte sollen in Bezug auf die Fragen der jeweiligen Zeit betrachtet werden. Denn „[g]ebildet ist nur der, der es versteht, sich verantwortungsvoll und wertend zu den anstehenden Zeitfragen zu verhalten“ (Maier, 2006, S. 173), so zitiert Maier (2006) den Pädagogen Volker Ladenthin. Die griechischen und römischen Werke seien daher nicht nur ein wichtiger Teil der Kultur Europas, sondern ebenso essentielle Gegenstände der humanistischen Bildung und der humanitären Reflexion. Diese Texte sollen nicht nur zur Vermittlung der Grammatik und als Übung für die Übersetzung genutzt werden: Eine tiefergehende Werteanalyse sei gefordert, um „Geist und Seele für menschliche Größe und Schwäche zu sensibilisieren und de[n] Prozess der ‚Humanisierung‘ beim jungen Menschen womöglich in Gang“ (ebd., S. 175) zu bringen.

Als zweite Bedeutung räumt Wiersing (2001) dem Humanismus die (Mit-)Menschlichkeit, die Humanität, ein. Zwar wird der Humanismus auch in Bezug dessen mit Kritikpunkten nicht verschont, dennoch enthält die Bedeutung des Begriffs *humanitas* von Cicero fundamentale Eigenschaften eines gegenseitigen respektvollen und verantwortungsbewussten Umgangs miteinander. Lebek (2001) beschreibt *humanitas* unter Berücksichtigung zweier semantischer Bereiche. Zum einen das Verhalten eines Menschen gegenüber allen anderen Menschen mit den Tugenden des Mitgefühls, der Menschenfreundlichkeit und der Güte. Zum anderen sei *humanitas* das Verhältnis des „Einzelmenschen zu sich selbst“ (ebd., S. 141). Dass jeder Mensch ein Wesen der Natur entsprechend sein solle, gleichzeitig als ein sich bildender Mensch in Kunst, Literatur und Wissenschaft zu entwickeln habe. Vor allem die Sprachen und Texte der Antike, Latein und Griechisch, spielten in der klassischen humanistischen Bildung eine zentrale Rolle.

Die dritte Bedeutung des Humanismus sieht Wiersing (2001) in der *dignitas*, in der Würde, die jedem Menschen zugeschrieben wird. Dem Tier wurde diese Würde nicht zugesprochen, alleine dem Menschen wurde sie, unabhängig von Alter, Stand und kör-

perlicher Verfassung, zugestanden. Der Humanismus dient dazu, dem Menschen Mut zu machen, sich als eigener Gestalter seiner Möglichkeiten zu verstehen. Der humanistische Bildungsbegriff enthält, nach Pico della Mirandola (1463 - 1494), die Vorstellung dass sich der Mensch selbst nach freiem Willen zum Menschen bilden solle, sodass er seine eigene Form zu leben selbst bestimmt und gestaltet. Im Gegensatz zur zweiten Bedeutungsauffassung des Humanismus von Wiersing (2001) sieht Mirandola den Menschen als ein Werk seiner selbst und nicht als ein Ergebnis seiner Wesensnatur (Wehnes, 2001).

Viertens setzen alle Humanismen den Menschen in das Zentrum des Seins, nach Wiersing (2001), abgespalten von „objektiven‘ Instanzen wie von ‚Gott‘ oder von der ‚Natur‘ [und] alle anderen Lebewesen ausschließend“ (ebd., S. 23). Eine Beurteilung aus einer nichtmenschlichen Perspektive ist somit nicht möglich, der Mensch wird als vollkommen angesehen und damit alles an die Sichtweise und die für den Menschen notwendige Interessen gebunden. Diese zentrale Aussage gipfelt in dem Homo-Mensura Satz des wohl bekanntesten Sophisten Protagoras aus der Antike: der Mensch sei das Maß aller Dinge (Roth, 2001).

Dem Humanismus wird als fünfte Bedeutung die pädagogische Bewegung zugeschrieben, die *studia humanitatis*. Die durch den Humanismus geformte Bildungsvorstellung soll durch die im Menschen vorhandenen Anlagen und Möglichkeiten auch in die Wirklichkeit umgesetzt werden. „Dem Menschen [soll] durch eine lebenslange und durch Institutionen gestützte Bildung an der Antike zur Menschlichkeit, zu seiner Würde und zu einem aufgeklärten Selbstverständnis [verholfen werden]“ (Wiersing, 2001, S. 23). Historisch gesehen stand hier nicht immer die Bildung zur Humanität im Vordergrund, sondern die Formung des Menschen durch Bildung der eigenen Person, den zunächst „rohen, ungehobelten Menschen [...] zu zivilisieren, zu verfeinern und zu kultivieren“ (ebd.). Böhme (1990) analysierte Humboldts Werke und erarbeitete fünf Dimensionen der allgemeinen humanistische Bildung. Nach der fünften Dimension sollte Bildung „rein der Humanität dien[en] und nicht mit speziellen beruflichen und anderen Ansprüchen und Erwartungen belastet [sein]“ (ebd., S. 47). Auch Goethe stellt in seinem Werk *Wilhelm Meisters Lehrjahre* den „individuellen Werdens- und Ausbildungsprozess in den Mittelpunkt“ (Sallinger, 2003, S. 15) und beschreibt Bildung als „allseitige Selbstverwirklichung und einer Entfaltung des Individuums an der Außenwelt“ (ebd., S. 16).

Im Neuhumanismus sah Friedrich Paulsen das humanistische Bildungsideal ähnlich:

Menschen bilden, das ist die Aufgabe, nicht Sklaven einer Profession oder Marionetten einer Konfession, sondern volle, ganze, freie Menschen, bei denen alle Anlagen des Leibes und der Seele von innen heraus entwickelt, zu tätigen Kräften des Erkennens und Handelns gebildet sind (Fend, 2006, S. 188).

Die Menschen sollten zur Mündigkeit und zur Freiheit geführt werden, durch eine Bildung, die ihnen die Möglichkeit gibt sich frei zu entfalten und all ihre Potentiale auszuschöpfen. Die angestrebte allgemeine Menschenbildung ist allerdings nicht als eine Ansammlung verschiedener Wissensbereiche und größtmöglicher Fähigkeiten zu verstehen. Nach Spranger (1923) sind das Ziel der humanistischen Bildung „[g]anze Menschen, voll und reich entfaltete Persönlichkeiten [...], nicht Alleswisser und wandelnde Lexika“ (ebd., S. 5). Er betont, dass die allgemeine Menschenbildung sich nicht auf eine große Bandbreite des Wissens beziehe, sondern dass es auf den „tätigen Geist“ (ebd. S. 4) ankäme, der auf allen Seiten aktiv ist.

In der Literatur werden die humanistischen Ansätze zur Menschenbildung kritisch diskutiert. Wiersing (2001) nennt drei Hauptgründe, warum die Gleichsetzung von Humanismus und Menschenbildung auch heute hinterfragt werden muss. Als ersten Punkt nennt er die soziale Selektion, da auch die humanistische Bildung nicht gewährleistete, dass alle an der Schulbildung teilnehmen konnten. Die breite Masse der Bevölkerung wurde von der höheren Schulbildung ausgeschlossen und nur wenige erfuhren das Privileg sich weiterbilden zu können. Das Gymnasium war somit eine Klassenschule – nur offen für eine aristokratische Schicht. Einige Wenige konnten sich somit durch die Bildung noch besser von der großen Masse der Gesellschaft abgrenzen. Eine soziale Ungleichheit waren ebenso die fehlenden Bildungsmöglichkeiten für Mädchen (Türcke, 2000). Der zweite Punkt zielt auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler ab. Nach Wiersing (2001) trat eine Selektion nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Schule selbst auf. Die Erfordernisse im Lateinischen und Griechischen sollten vor allem anders begabte Schüler nicht die gleichen Chancen bieten und sie eventuell sogar scheitern lassen. Naturwissenschaftlich und technisch begabte Schüler konnten ihren Mangel in den sprachlichen Fächern kaum ausgleichen. Als dritten und letzten Punkt wird die Zeit des Nationalsozialismus angeführt, da trotz der angestrebten Menschenbildung im Humanismus die Gräueltaten des Hitlerregimes nicht verhindert werden konnten. Maier (2006) zitiert Robinsohn mit seinem Vorwurf des „Versagens der humanistisch ‚Gebildeten‘ vor der nationalsozialistischen Barbarei“ (Robinsohn zit. nach Maier, 2006, S. 172). Auch Alfred Andersch greift diese Kritik in dem Nachwort zu seiner Erzählung *Der Vater*

eines Mörders mit der Frage „Schützt Humanismus denn vor gar nichts?“ auf (Ander-sch, 1980, S. 136) Als Erklärungsversuch beschreibt Maier (2006), dass durch eine humanistische Bildung in einem Menschen nicht notwendigerweise ein Sinn für Empa-thie entstehen müsse. Nicht durch die antiken Texte allein könne der Mensch eine Wer-teerziehung erfahren, es müsse Wert auf eine soziale Verantwortung und die Bildung des Gewissens gelegt werden. „Humanistische Bildung – als Antike-Wissen verstanden – ist allenfalls ein guter Nährboden für das Wachsen von Humanität im jungen Men-schen“ (ebd., S. 173). Viel zu sehr wären die wichtigen Tugenden vernachlässigt wor-den. Durch stures Übersetzungstraining und hervorheben der falschen Werteideale wie „Waffenliebe [...], Heldenpathos [...] und [...] Germanenkult“ (ebd.) wäre der Mensch rationalisiert worden.

#### 4.2.1 Johann Amos Comenius

Die Grundzüge des humanistischen Bildungsgedankens, die Entfaltung des Selbst, durchzogen auch die Werke von Johann Amos Comenius (1592 - 1670), oder auch tschechisch Jan Amos Komenský (Gudjons, 2008). Er brachte trotz oder gerade wegen seines von Höhen und Tiefen durchfurchten Lebens wichtige pädagogische Werke her- vor, die das Bild unseres heutigen Unterrichts und Schulwesens stark prägen.

Man spricht von ihm als Pädagoge und Theologe, wobei sein theologischer Blickwinkel für ihn selbst im Vordergrund stand. Über seine Werke schrieb Comenius: „Was ich für die Jugend aufgezeichnet habe, habe ich nicht als Pädagoge, sondern als Theologe aufgezeichnet“ (Comenius zit. nach Riemeck, 1970, S. 24).

Revolutionär war seine Leitlinie: *omnes omnia omnino*, „alle alles gründlich (auf alle Weise)“ (Gudjons, 2008, S. 80) zu lehren. Dieses stellt er erstmals in seiner *Großen Didaktik (Didactica Magna)*, seinem pädagogischen Hauptwerk, vor (Peterßen, 2001). Er setzte hierdurch einen Markstein für die Allgemeine Didaktik und trennte die Pädä- gogik als eigenständiges Forschungsgebiet von anderen Disziplinen wie Philosophie und Theologie ab (Eickhorst, 2001).

Als erster formte er ein einschlägiges Schulmodell, in dem Bildung keine Frage der Herkunft, des Standes oder des Geschlechts war. Auch Ärmeren und Mädchen wurde die Möglichkeit einer Bildung gegeben. Diese Gleichheit aller Menschen begründete sich für ihn aus der Gottesebenbildlichkeit (Riemeck, 1970). Mit *alles* meint Comenius keine Allwissenheit, sondern eine dem Alter angemessene Kenntnis der Natur. Unter

Natur zählte Comenius alles, was nicht vom Menschen geschaffen wurde: Mineralien, Pflanzen, Tiere, Menschen und Engel. Das Wissen um die Naturgesetzmäßigkeiten soll nicht zur Beherrschung der Natur genutzt werden, sondern um den Geist des Menschen einsichtiger, vernünftiger und frömmer zu machen (ebd.). Unter *gründlich* betont Comenius die Wichtigkeit, das zu erlernende Wissen mit allen Sinnen zu erfahren. Durch Anschauungsmaterial wie Realien und Bilder und andere Formen der Erfahrung mit Sinneseindrücken sollte erreicht werden, dass die Dinge in ihrer Ganzheit erfasst werden können. 1657 erschien sein Werk *Orbis pictus* (Der gemalte Erdenkreis), mit dem er das erste Bilderbuch für Kinder erstellte. Auch Goethe sei mit dem Buch aufgewachsen und habe es geliebt (ebd.). Nach Comenius liegt die Weisheit in den Dingen selbst, nicht in den Worten, die die Sache beschreiben. Von den Dingen losgelöste Worte, ohne Kenntnis der Sache an sich, wären toter Verbalismus (ebd.). Comenius kritisiert hierdurch die traditionelle Bildung und die naturwidrigen Lernmethoden (Gudjons, 2008). Der Lehrer soll als Bote der Dinge verstanden werden, der den SchülerInnen Sachverhalte anschaulich darstellt. Die SchülerInnen sollen selbst zur Einsicht gelangen und nicht auf die Autorität des Lehrers vertrauen. Sie selbst sollen sich von der Richtigkeit einer Aussage überzeugen (Riemeck, 1970). *Gründlich* bedeutet für Comenius auch, dass die Fachgebiete nicht zerstückelt, sondern immer zugleich gelehrt werden sollen. Diese Stufentheorie besagt, dass von Anfang an das gleiche Wissen vermittelt wird, nur jeweils angepasst an das Alter der SchülerInnen. Die Wissens Elemente kehren jedes Mal detaillierter und differenzierter auf einer höheren Stufe wieder (Bönsch, 2001). Für Comenius war diese Stufentheorie des Lernens die natürliche Methode, Wissen aufzunehmen, denn auch die Natur würde vom Leichterem zum Schwereren voranschreiten (Peterßen, 2001). Er verglich den Menschen mit einem Samenkorn, das bereits das Potential eines ganzen Baumes enthalte. Ein Mensch sei ebenso bereits im Mutterleib zur Entfaltung fähig und stelle von Anfang an ein Ebenbild Gottes mit allen Möglichkeiten dar (Riemeck, 1970).

Trotz der Aufforderung Comenius an alle, die Autorität des Lehrers und die Aussagen seiner eigenen Schriften zu überprüfen (Fischer, 1983), ist sich die Literatur nicht einig, inwieweit Comenius sich als ideales Schülerbild eine „didaktische Maschine“ (Schaller, 1992, S. 31) wünschte. SchülerInnen, die die Schöpfung Gottes vervollkommen. Auch seine Gartenmetaphern könnten umgedeutet und der Garten nicht als reine Natur, sondern als „gestaltete Natur“ (ebd.) angesehen werden. Wichtig ist, alle Bestrebungen des

Comenius in einem größeren theologischen Kontext zu sehen: als Bischof der Böhmi- schen Brüder-Unität und eventueller Anhänger weiterer Glaubensgemeinschaften (Mácha, 1996). Sein Weltbild begründet sich auf der Ordnung, die durch die Nähe zu Gott hergestellt werden kann. Sein Grundgedanke ist bereits in seiner Schrift *centrum securitatis* (Mittelpunkt der Sicherheit) zu erkennen, die er kurz nach dem Tod seiner Frau und Kinder im Jahr 1621 verfasste (Riemeck, 1970). Der Mensch könne durch sein Handeln wieder zurück zu Gott, zu der Mitte allen Seins, kehren. Das Elend der Welt sei durch die Abwendung von Gott entstanden, doch jeder einzelne habe sein Schicksal in der Hand und könne etwas an dieser Situation ändern. Comenius wollte immer zeigen, dass der Mensch durch die Pädagogik und die damit verbundene Ent- wicklung der Vernunft die Weisheit Gottes erkennen könnte. Viel zu oft fühlte er sich missverstanden, da seine Lehre rational und ohne theologischen Hintergrund interpre- tiert wurde. Sehr vordergründig wurde die menschliche Vernunft nicht als Weg zu Gott gedeutet, sondern als göttliche Weisheit selbst (ebd.).

Comenius gilt als ein früher Begründer der Gesamtschule und zeigte durch sein vierstu- figes Bildungssystem neue Wege auf (Gudjons, 2008). Bis zum sechsten Lebensjahr soll das Kind in der Mutterschul seine Wahrnehmung trainieren und mit Liebe in das Leben eingeführt werden (Riemeck, 1970). Comenius knüpft nicht an die lutherische Vorstellung von Zucht und Ordnung an, sondern stellt sein Credo „omnia sponte fluant; absit violentia rebus (alles fließe von selbst, Zwang sei fern den Dingen)“ (ebd., S. 19) allem voran. Vom 6. bis zum 12. Lebensjahr sollen die Kinder die Muttersprachschule, die allgemeine Schule für alle, besuchen. Anschließend, vom 12. bis zum 18. Lebensjahr gibt es nach Comenius‘ System für Begabtere die Möglichkeit der La- teinschule. Für diejenigen, die ihren Willen und Verstand noch weiter ausbilden wollen und können, ist vom 18. bis zum 24. Lebensjahr die Universität vorgesehen (ebd.).

Auch der Frontalunterricht als Möglichkeit, eine ganze Klasse zu unterrichten hat seinen Ursprung in der *Didactica Magna* von Comenius. In Comenius Werk ist die Rede von 100 Kindern pro Klasse. Es sollte nicht, wie sonst üblich, die Aufmerksamkeit nur auf einen einzelnen Schüler gerichtet werden, sondern es sollten alle SchülerInnen gleich- zeitig anhand der Leitung des Lehrers an einem Thema arbeiten. Neu war ebenso das Konzept der altersgleichen Klassen (Gudjons, 2008). Die *Didactica Magna* wurde be- wusst nicht in lateinischer, sondern tschechischer Sprache verfasst, da er die Auffas- sung vertrat, man müsse jedem Volk alles in seiner eigenen Sprache vermitteln. Er

lehnte den Lateinunterricht an sich nicht ab, schrieb allerdings einige Bücher, die die Sprache des Lateinischen näher an die eigentliche Lebenswelt der SchülerInnen heranbringen sollte (Riemeck, 1970).

Erst im Jahr 1935 wurde ein weiteres bedeutendes Werk von Comenius aufgefunden, das siebenteilige Werk *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der dem Menschen für seinem Leben aufgetragenen Aufgaben*. Als viertes Buch in dieser Reihe ist besonders die *Pampaedia* hervorzuheben, die ebenso wie alle anderen Werke des Comenius als ein pansophisches Gesamtwerk zu verstehen sein muss. Die Pansophie zeigt das Bestreben nach einer menschlicheren Welt und rückt die Schule in das Licht der „Werkstätte der Menschlichkeit“ (Schaller, 1992, S. 27). Dieser humanistische Ansatz findet sich bei Wiersing in der fünften Bedeutung des Humanismus wieder (siehe Kapitel 4.2 dieser Arbeit). Durch sein Werk *Pampaedia* gilt Comenius als ein Begründer der Erwachsenenbildung, da er das ganze Leben, nicht nur die Schulzeit, als Schule betrachtete (Schaller, 1992).

Der Wille von Comenius war es nicht, die Schule zu einer Vorbereitung des Menschen auf seine Berufstätigkeit zu machen, so wie seine Werke seit der Aufklärung interpretiert wurden. Er wollte die Bildung der Menschlichkeit, der Nähe zu Gott fördern. Unter Menschlichkeit ist jedoch nicht allein das moralische Handeln zu verstehen, sondern die innere Haltung jedes Menschen, die Welt durch sein Handeln von Zwang und Gewalt zu befreien und Gottes Garten der Freude auf Erden zu vervollkommen (ebd.). Durch seine Pansophie wollte er somit das Denken der Menschen verändern und eine Wende hin zu Gott ermöglichen (Riemeck, 1970). Die Pansophie soll eine Rückkehr zur reinen Weisheit sein, zu einem „miteinander verspannten universalen Wissen“ (Mácha, 1996, S. 476). Comenius wollte dadurch ein individuelles und gesellschaftliches Handeln zur Verbesserung der Lebensbedingungen aller Menschen erreichen (Dörpinghaus, 2006).

Viele Aspekte seiner Philosophie werden in der Literatur diskutiert und unterschiedlich ausgelegt. Auch einige Erkenntnisse zu der Person des Comenius, wo er geboren und beerdigt wurde, welchen religiösen Gruppierungen er noch angehörte, bleiben interessante Forschungsfelder. Durch seine Werke jedoch hat Comenius der Welt von heute viel pädagogisch und philosophisch Wertvolles überlassen.

Auch der Tierschutzunterricht profitiert von seinen Lehren und möchte den Kindern und Jugendlichen nahebringen, dass das individuelle Handeln nicht nur eine positive Veränderung der menschlichen Lebensbedingungen bewirken kann, sondern ebenso eine

Verbesserung der Lebensbedingungen aller Tiere. Die (Tierschutz-)Lehrkraft sollte sich, wie Comenius beschreibt, als Hilfestellung betrachten und mit Fachwissen und pädagogischem Rat zur Seite stehen. Anhand von Zeitungsausschnitten, Bildern und anderen lebensnahen Beispielen, soll eine eigene Meinungsbildung stattfinden. Der Frontalunterricht, der nach dem Vorbild von Comenius entstanden ist, eignet sich nur bedingt für den Tierschutzunterricht und dient eher der Einstimmung und der Zusammenfassung einzelner Stunden.

#### **4.2.2 Johann Heinrich Pestalozzi**

Der Humanismus bildete ebenso Anknüpfungspunkte für die Erziehungs- und Bildungslehre des Schweizer Pädagogen und Soziologen Pestalozzi (1746 - 1827). Er entwarf die Trias von Geist, Herz und Hand: die geistige/intellektuelle, die sittliche und die körperliche Entwicklung (Tröger, 2006). Diese drei wichtigen Elemente sollen jedoch nicht als einzelne Bereiche, sondern als Einheit verstanden werden, die sich unabhängig voneinander nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten entwickeln (ebd.). Die Aufgabe des Lehrers ist es, diese Gesetzmäßigkeiten, das unterschiedliche Tempo, die unterschiedliche Reife des Lernenden zu erkennen und zu berücksichtigen. Pestalozzis Bildungsbegriff beruht auf der Ganzheit und Allseitigkeit des zu vermittelnden Wissens und betont die Autonomie und Freiheit des Lernenden (Wehnes, 2001). Dieser Ansatz kann als Anknüpfungspunkt an die dritte Bedeutung des Humanismus nach Wiersing gesehen werden (siehe Kapitel 4.2 dieser Arbeit). Pestalozzi warnt vor einer Einengung des Denkens im Rahmen gesellschaftlicher Nützlichkeit oder bestimmter Spezialisierungen (ebd.). Das Ziel soll die Entfaltung der Aktivität und der Spontaneität bei dem Lernenden sein, auf das äußere Umfeld zu reagieren und selbst den Lernprozess in Gang zu setzen (Tulodziecki, 2001). Eine grundlegende Forderung Pestalozzis ist die Erziehung aus dem Blick des Kindes selbst. Im Lernenden, in seinem Erleben, in seinen körperlichen Funktionen liegt der Schlüssel zur Entwicklung aller sittlichen Werte (Keck, 2011). Die Lernenden sollen sich das Wissen selbst erarbeiten und entdecken, die Lehrkraft versteht sich als stiller Beobachter und Begleiter. „Siehe, [der Gärtner] tut nichts zum Wesen ihres Wachstums und ihres Blühens; das Wesen ihres Wachstums und ihres Blühens liegt in ihnen selber. [Der Gärtner] pflanzt und wässert, Gott aber gibt das Gedeihen“ (Pestalozzi, 1818, S. 23). Auch Pestalozzi bedient sich des pädagogischen Vergleiches mit der Natur und sieht den Erzieher als einen Gärtner der seine Setzlinge

pflegen und hegen soll, jedoch nicht vorhersagen kann ob sie wie gewünscht gedeihen. Diese Entwicklung läge in Gottes Händen. Ähnlich wie Comenius sieht er das ganze Potential der Menschlichkeit in jedem Kind vorhanden, es müsse dem Lernenden nur die Möglichkeit gegeben werden, sich zu entfalten. „Siehe, du legst einen kleinen Kern in die Erde. In ihm ist des Baumes Geist. In ihm ist des Baumes Wesen. Er ist des Baumes Samen“ (Pestalozzi, 1818, S. 5).

Pestalozzi beschreibt die Schwierigkeit für den Samen, richtig zu wachsen, da in jedem Menschen auf der einen Seite der Egoismus und andere tierische Triebe, auf der anderen Seite die Liebe, das Gewissen und die Vernunft herrschen würden (Natorp, 2012). Jedes Potential könne sich nach Pestalozzi trotzdem durch die im Kind vorhandene Strebkraft entfalten, die sich selbstständig nach einem sittlichen Menschsein sehnt. Diese Strebkraft ermöglicht es jedem Einzelnen trotz einer unruhigen Welt und der inneren Spannung zwischen dem tierisch Triebmäßigen und dem Göttlichen, eine Veredelung und Befriedigung der eigenen Natur zu erreichen (ebd.).

Zur Entfaltung der inneren Grundkräfte reiche kein Bücherwissen aus, daher legt Pestalozzi großen Wert auf einen anschaulichen Unterricht und greift die Idee von Comenius nach einer Bildung anhand von Realien auf. Das zum Lernen herangezogene Anschauungsmaterial soll jedoch nicht nur als Lehrmittel, sondern vor allem als Lernmittel oder wie es im reformpädagogischen Ansatz genannt wird, als Arbeitsmittel genutzt werden (Tulodziecki, 2001). Anschauung begreift Pestalozzi als eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die fünf vorhandenen Sinne: Das „deutliche Sehen, das deutliche Hören, Fühlen, sowie Riechen und Schmecken“ (Tröhler, 2006, S. 459). Die Natur biete einen offenen Hörsaal, der die Lernenden ruhig in seinen Bann ziehen dürfte. Der Lehrer habe dann zu schweigen, denn „der Vogel lehrt und der Wurm mehr und besser“ (Pestalozzi zit. nach Tröhler, 2006, S. 228). In dem Unterricht selbst fordert Pestalozzi allerdings Ruhe und Konzentriertheit gegenüber des Lehrers Worten.

Im Gegensatz zu Comenius Stufentheorie, die von Anfang an alles nötige Wissen in einer reduzierten Form präsentierte und nach und nach Detailwissen hinzufügte, sieht Pestalozzi seine Stufenfolge anders. Seiner Meinung nach gäbe es Gegenstände, die erst zu gegebenem Zeitpunkt den SchülerInnen präsentiert werden sollen. Die für ihn angemessene Reihenfolge beschreibt er in seinen zahlreichen Schulbüchern (Tröhler, 2006).

Eine Mischung aus den beiden Wissensvermittlungsstrategien von Comenius und Pestalozzi sollte für den Tierschutzunterricht verwendet werden. Durchaus bietet es sich an mit einem Basiswissen zu beginnen und die Themen nach und nach durch Details zu erweitern. Dennoch eignet sich nicht jeder Themenbereich für alle Altersgruppen. Je jünger die SchülerInnen sind, desto enger sollte das Thema an ihre Lebensumstände und ihre Lebenswelt geknüpft sein (Ansari, 2011). In der Grundschule eignen sich die Themengebiete Heimtiere und Tiere in der Unterhaltung daher besonders gut. Auch Krohn (2000) betont, dass Kinder erst im Alter von 10 bis 14 Jahren ein Verständnis für den Tierschutz entwickeln. Sie benötigen eine gewisse Reife um Wechselwirkungen und biologische Vorgänge zu verstehen. Somit ist es erst ab den Klassenstufen der weiterführenden Schulen sinnvoll bspw. Tiere in der Landwirtschaft und die damit verbundene Haltung und Schlachtung zu diskutieren.

#### **4.2.3 Albert Schweitzer**

Albert Schweitzer (1875 - 1965) war der erste Theologe und Philosoph mit humanistischem Gedankengut, der in seiner Ethik das Verhältnis von Menschen und Tieren grundlegend betrachtete. Er erweiterte die Idee der Menschlichkeit und des sittlichen Verhaltens auf alle Lebewesen. Schweitzer selbst fühlte das Leid in der Welt mit, „nicht nur das der Menschen, sondern auch das der Kreatur“ (Münster, 2010, S. 13). In seinem Werk *Ehrfurcht vor dem Leben* beschreibt er, dass die philosophischen Werke der letzten Jahrzehnte das Verhalten der Menschen gegenüber der Kreatur als etwas Nebensächliches betrachteten und nur wenige diesem ethischem Problem überhaupt Beachtung schenkten (Schweitzer, 2010). Schweitzer war es jedoch ein großes Anliegen, die Tiere in seine Ethik mit einzubeziehen. Der Titel *Ehrfurcht vor dem Leben* sei ihm während seines Afrikaaufenthaltes gekommen, als er in einem Boot vom Fluss aus beobachtete wie „vier Nilpferde mit ihren Jungen in dieselbe Richtung“ (ebd., S. 20) wanderten wie er. Schweitzers Botschaft war, dass die bis dahin existierende Ethik, die sich ausschließlich mit dem Verhältnis von Menschen zu anderen Menschen auseinandersetzte, unvollständig sei. Mit diesem Perspektivenwechsel dringt er in eine andere Tiefe der Ethik vor und möchte, dass die Menschen mit allen Kreaturen sorgsam umgehen, vermeiden, sie zu schädigen und ihnen in der Not beistehen (ebd.).

Schweitzer möchte im Sinne des Humanismus eine „geistige, ethische Kultur“ (ebd. S. 21) bilden, diese versteht er jedoch ganzheitlich: ausgeweitet auf alles Lebende. In

seinem viel zitierten Satz: „Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will“ (ebd.) bringt er den Ausgangspunkt des gewünschten menschlichen Bewusstseinswandels zum Ausdruck. Sein ethisches universelles Grundprinzip lautet:

Der denkend gewordene Mensch erlebt die Nötigung, allem Willen zum Leben die gleiche Ehrfurcht vor dem Leben entgegenzubringen, wie dem seinen. Er erlebt das andere Leben in dem seinen. Als gut gilt ihm, Leben erhalten, Leben fördern, entwickelbares Leben auf seinen höchsten Wert bringen. Als böse: Leben vernichten, Leben schädigen, entwickelbares Leben niederhalten (Schweitzer, 2010, S. 21f).

Damit begründet er die Wichtigkeit der Fähigkeit des sich hinein Fühlens in andere Lebewesen, sei es Tier oder Mensch. Ein Mensch habe die Möglichkeit, sich diese Grundgedanken anzueignen und sich von einem gedankenlosen Dahinleben zu verabschieden. Comenius und Pestalozzi verstehen die Natur als Mittel, um die Menschlichkeit zu entwickeln. Der Beobachtung der Natur mit allen Sinnen wird eine große Bedeutung zugeschrieben. Schweitzer jedoch sieht die Natur und die Tiere nicht als von den Menschen abgetrennt. In seiner Lehre wäre eine wahre und beglückende Beobachtung der Natur erst durch einen vorherigen Bewusstseinswandel möglich.

Schweitzer verfällt nicht der Naivität zu glauben, dass man ohne Schaden anzurichten durch das Leben gelangen würde. Ihm ist bewusst, dass jedes Lebewesen, auch den Menschen, ein Drang des Überlebens antreibt (Münster, 2010). „Der große Wille zum Leben, der die Natur erhält, ist in rätselhafter Selbstentzweiung mit sich selbst. Die Wesen leben auf Kosten des Lebens anderer Wesen“ (Schweitzer, 2010, S. 32). Trotzdem solle man als Mensch, der die Fähigkeit dazu besitzt nachzudenken und zu reflektieren, eine Verantwortung und ein Mitgefühl allen Lebewesen gegenüber entgegen bringen (Münster, 2010).

Trotz der religiösen Verknüpfung Schweitzers legt er großen Wert darauf, seine Ethik als Veränderung der Denkweise anzusehen und nicht als himmlische Botschaft, die einen näher zu Gott bringen solle. Dies kann als weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal zu Comenius und Pestalozzi gesehen werden, die beide den Ausbau der Menschlichkeit als Mittel der Annäherung an Gott sahen. Schweitzer vergleicht sich selbst mit dem heiligen Franziskus von Assisi, der ebenso die Botschaft der „Verbrüderung der Menschen mit der Kreatur“ (Schweitzer, 2010, S. 27) verkündete. Für ihn ist der fundamentale Unterschied zwischen ihm und Assisi in der Verwirklichung der Idealvorstellung auf Erden zu sehen. Assisis Worte seien eine fromme Botschaft gewesen, die allerdings keine Veränderung in der Einstellung der Menschen gebracht hätte. Das

Ziel Schweitzers Ethik sei keine göttliche Botschaft, sondern eine Forderung nach einem inneren Wandel (Schweitzer, 2010).

Nicht nur Erwachsene sollen diesen Wandel durchlaufen, von klein auf sollen die Kinder diese Ethik im Elternhaus und in den Schulen vermittelt bekommen, um in den jungen Menschen einen Willen zur Bewusstseinsveränderung hervorzurufen. Bereits zu Schweitzers Lebzeiten fand seine Idee Eingang in die Schulen. Bei den SchülerInnen einer Schule in der Stadt Hannover, in der bereits vor 1951 seine Lehre unterrichtet wurde, hätte „eine geistige Veränderung bei [den SchülerInnen] stattgefunden“ (ebd., S. 30). „Das Bewusstsein, schon in ihrem Alter die Pflicht zu haben, mit den Geschöpfen gütig umzugehen, machte sie froh und ernst“ (ebd.), berichtet Schweitzer nach einem Besuch in eben dieser Schule.

Drei Versuchungen würden jedoch bei allen Menschen auftreten, den Bewusstseinswandel verhindern zu wollen. Als Erstes würde der Mensch tagtäglich im Umgang mit seinem Umfeld, der Natur und den Tieren, Leid verursachen müssen, um zu überleben. Somit würde sich die Frage aufdrängen: „Warum dich denn [selbst] quälen? Es hilft nichts. Gib es auf, werde gleichgültig, werde gedankenlos und gefühllos wie die andern“ (Schweitzer, 2010, S. 35). Diese Versuchung würde überall lauern, gefüttert durch die Ohnmacht, nicht helfen zu können wie man wolle. Man solle ihr entgegen, indem man sein Handeln als Tropfen sieht, der gemeinsam mit anderen zu einem Strom wird. Das Helfen gebe dem Leben einen Sinn und mache es wertvoll.

Als zweite Versuchung gilt, dass der Mensch aufgrund des Leidens anderer, sein eigenes Glück nicht hemmen wolle. Schweitzer gibt zu, dass das Mitleiden mit anderen Kreaturen gleichzeitig Leid für einen selbst bringt. Dies würde dazu führen, dass der Mensch sich selbst dazu ermahnt, sein Glück wiederholen zu müssen und seine Empfindsamkeit zu bändigen. Dieser zweiten Versuchung solle man begegnen, indem man sich zu Gemüte führt, dass nicht nur die Fähigkeit des Mitleidens, sondern auch des Mitfreuens in einem erwächst. Das sich Verschließen gegenüber dem Mitleiden würde somit gleichsam zu einer Abstumpfung in allen Bereichen führen.

Als dritte und letzte Versuchung nennt Schweitzer den Vorgang, das Gefühl zu haben, sich seiner Empathie, auch der kleinsten Kreatur gegenüber, schämen zu müssen. Seiner Meinung nach sei das Mitgefühl das Wichtigste, was einen Menschen ausmache und daher kein Grund sich schämen zu müssen. „Das Wenige, was du tun kannst, ist viel – wenn du nur irgendwo Schmerz und Weh und Angst von einem Wesen nimmst,

sei es ein Mensch, sei es irgend eine Kreatur. Leben erhalten ist das einzige Glück“ (Schweitzer, 2010, S. 36).

Schweitzer sieht in seiner Lehre die Möglichkeit, den Menschen zur wahren Geistigkeit zu führen und sieht die Gesinnung der Humanität der heutigen Zeit mit weltgeschichtlicher Bedeutung (Schweitzer, 2010). Tierschutz sei, nach Schweitzer, Erziehung zur Menschlichkeit. Diese Wertevermittlung soll im Tierschutzunterricht aufgegriffen werden, um den SchülerInnen zu zeigen, wie viel sie mit ihrem Handeln in der Welt bewirken können und wie wichtig ein ethischer Umgang mit anderen Lebewesen ist.

### **4.3 Tierschutzunterricht und sein Beitrag zur Bildung**

Betrachtet man den Humanismus im weiteren Sinne, kann der Tierschutzunterricht als Fortführung seiner Ideen gesehen werden. Die Anknüpfung an die Antike kann im Rahmen des Tierschutzunterrichts höchstens anhand der philosophischen Aspekte in den höheren Klassen behandelt werden, die weiteren Anknüpfungspunkte nach Wiering (2001) können jedoch für den Tierschutzunterricht umgedeutet werden.

Nach der zweiten Bedeutung des Humanismus soll die (Mit-)Menschlichkeit gefördert werden, die sich in ursprünglicher Bedeutung rein auf das zwischenmenschliche Verhältnis bezieht. Die Bildung im Rahmen des Tierschutzunterrichts möchte jedoch eine Menschlichkeit allen Lebewesen gegenüber erzielen. In der Einheit des Tierschutzunterrichts soll somit kein anthropozentrischer, sondern ein ganzheitlicher Ansatz vertreten werden. Mit dem Kerngedanken, dass die Lehrkraft den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bietet, unabhängig von der „Anzahl der Beine, der Behaarung der Haut oder das Ende des Kreuzbeins“ (Bentham, 1823, S. 236), eine moralische Verpflichtung gegenüber ihren Mitgeschöpfen zu entwickeln. Die Bildung des Geistes und des Herzens und die damit verbundene Ausbildung der Moral soll auf alle Lebewesen übertragen werden, auch, aber nicht ausschließlich, auf das menschliche Gegenüber. „Ethik gegenüber den Menschen und Rohheit gegenüber den Tieren sind zwei Verhaltensweisen, die sich nicht vereinbaren lassen, denn Grausamkeit gegen Tiere geht nahtlos in Grausamkeit gegen Menschen über“ (Lorenz zit. nach Krohn, 2000, S. 17). Besonders die Schwächeren, dazu gehören die Tiere und bei den Menschen Säuglinge, Kinder, Menschen mit Behinderungen und Alte und Gebrechliche, sollen in dem eigenen Verantwortungsbewusstsein berücksichtigt werden. Die geschichtliche Entwicklung des Tierschutzes hat gezeigt, dass die Pädagogen und Philosophen schon früh den positi-

ven Wert des Tierschutzes für die soziale Entwicklung erkannt haben (siehe Kapitel 6.1 dieser Arbeit). Denn wie Alexander von Humboldt, der jüngste Bruder von Wilhelm von Humboldt, formuliert hat: „Grausamkeit Tieren gegenüber kann weder bei wahrer Bildung noch bei wahrer Gelehrsamkeit bestehen“ (Tierversuchsgegner Berlin und Brandenburg e. V., 2008, S. 80). Der Tierschutzunterricht soll den Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit geben, ihr Empathievermögen zu entwickeln und auf alle Lebewesen auszuweiten.

Die dritte Bedeutung des Humanismus enthält die Würde, die ausschließlich dem Menschen zugesprochen wird. In einem ganzheitlichen Bild betrachtet soll diese Würde allen lebenden Kreaturen zugesprochen und der Mensch dementsprechend nicht als höhergestellt angesehen werden. Gemeint ist jedoch keine Vermenschlichung des Tieres, diese sollte zum Wohle des Tieres vermieden werden. Oder um es mit den Worten von Stern (1974) zu sagen, man solle aus einem Hund keinen „schwanzwedelnden und belenden Menschen“ (ebd., S. 13) machen. Das Tier hat, wenn es in menschlicher Obhut lebt, nur in wenigen Bereichen die Möglichkeit, sein Leben selbst zu gestalten. Somit sollte Tierschutzunterricht als Ausdruck menschlichen Verantwortungsbewusstseins gegenüber den Tieren verstanden werden (Krohn, 2000). Der Mensch sollte sein Verantwortungsgefühl im Umgang mit dem Tier zum Ausdruck bringen. Nicht nur in richtiger Pflege, Fütterung und Haltung, sondern auch in der sozialen Interaktion. Je nach Tierart sollen im Tierschutzunterricht die jeweiligen Bedürfnisse behandelt werden: die Gemeinsamkeiten und, wo nötig, die Unterschiede.

Nach der vierten Bedeutung des Humanismus ist der Mensch das Maß aller Dinge, aus welchem Grund seine Interessen und Bedürfnisse immer im Vordergrund stehen. Im Tierschutzunterricht sollen die SchülerInnen diese in der Gesellschaft oft praktizierte Einstellung hinterfragen. Nach Schweitzer sollen sie lernen einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich überlegen, wie sich ein Tier in bestimmten Situationen fühlt (Schweitzer, 2010). Den SchülerInnen wird so ermöglicht ein Mitgefühl anderen gegenüber zu entwickeln. Nicht nur den Tieren, sondern auch den Mitmenschen kommt dies zugute. Den Egoismus, den Pestalozzi beschreibt, könne man durch das Mitgefühl bändigen und ihm ethische Handlungsalternativen an die Hand geben. Dies soll nicht nur zwischenmenschliche Situationen, sondern alle Situationen betreffen, in denen Interessen anderer Lebewesen ins Spiel kommen.

Betrachtet man die fünfte Bedeutung des Humanismus nach Wiersing, soll die Humanität in einem Menschen nicht nur innerlich vorhanden sein, sie soll auch durch das Handeln des Menschen zum Ausdruck gebracht werden. Nach Ansari (2011) ist „Bildung [...] die Kompetenz der Anwendbarkeit des verfügbaren Wissens. Ein Wissen, das niemals in einen Dialog mit der Wirklichkeit eintreten kann, ist nutzlos. Die Nutzbarmachung des Gelernten hilft uns, die Wirklichkeit zu bewältigen“ (ebd., S. 48). Hier setzt der Tierschutzunterricht an, in dem die SchülerInnen, gemeinsam mit der (Tierschutz-)Lehrkraft den Tierschutz nicht nur in der Theorie, sondern auch und vor allem im Bezug zur Wirklichkeit diskutieren. Es wird ein Rahmen geboten, um über die einzelnen Themengebiete nachzudenken und selbst Handlungsalternativen für einen gesellschaftlich besseren Umgang mit den Tieren zu entwickeln.

Auch Charlotte Probst schreibt, dass der „Gedanke der Verantwortung [...] durch nichts anderes besser und verlässlicher zu ermitteln [ist] als im Umgang mit dem Tier“ (Probst, 2006, S. 12). Die Kinder und Jugendlichen lernen im Tierschutzunterricht nicht nur den guten Umgang mit Tieren in Pflege, Haltung und Fütterung, sondern auch, wie sie selbst die Welt von morgen durch ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten mitgestalten können – durch ihren eigenen bewussten Konsum und durch ihr eigenes Verhalten.

Doch lässt sich Tierschutzunterricht mit Bildungszielen der Bayerischen Verfassung vereinbaren? Besonders Absatz (1) und (2) der Bayerischen Verfassung Artikel 131 sind hierbei relevant. Die Tiere sind im gesamten Paragraphen nicht namentlich erwähnt. Die Ziele von Tierschutzunterricht können jedoch wiederentdeckt werden.

In Absatz (1) ist das Ziel formuliert das Herz und den Charakter zu bilden. Wie bereits oben beschrieben, kann dies durch den Tierschutzunterricht gefördert und das Mitgefühl in den SchülerInnen geweckt werden.

Darauffolgend können die Tiere in Absatz (2) als Teil von Natur und Umwelt gesehen werden. Dem Wortlaut zufolge sind als oberste Bildungsziele unter anderem die Selbstbeherrschung, das Verantwortungsgefühl und die Verantwortungsfreudigkeit genannt. Alle drei Dinge können im Tierschutzunterricht indirekt über die theoretische Arbeit an Tieren behandelt und mit den SchülerInnen trainiert werden. Vor allem der Themenbereich Haustiere knüpft an diese Eigenschaften an. Die SchülerInnen lernen hierdurch, dass ein Tier ein Lebewesen mit einer eigenständigen Persönlichkeit ist, das sich nicht immer so verhalten wird, wie man es erwartet. Werner Herkner beschreibt in seinen Experimenten, dass durch „eine beispielgebende Erziehung Kindern ein soziales Ge-

wissen und humanes Verhalten auch Tieren gegenüber an[erzogen] [werden] kann“ (Mörbe, 1999, S. 23). Selbstbeherrschung ist in diesen Situationen von den HaustierhalterInnen gefordert, um tier- und situationsgerecht zu reagieren. Ein Grund für Missverständnisse zwischen Mensch und Tier kann unter anderem die fehlende Kenntnis über die Körpersprache des Tieres sein. In gemeinsamen Aktivitäten wie bspw. Rollenspielen, können die SchülerInnen für die andere Sprache der Tiere sensibilisiert werden und lernen, sich in das andere Tier einzufühlen und einen eventuell vorhandenen Verhaltensfehler auch in sich selbst zu suchen.

Das Verantwortungsgefühl und die Verantwortungsfreudigkeit allgemein und vor allem, wie es in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung beschrieben ist, der Natur und Umwelt gegenüber, lässt sich im Tierschutzunterricht mit allen Themenbereichen verknüpfen. Der Mensch hat aufgrund seiner Lebenssituation als freies Lebewesen die Fähigkeit, den Tieren in menschlicher Obhut, sei es im Haushalt, in der Landwirtschaft oder in einer Unterhaltungseinrichtung, das Leben angenehmer zu gestalten; oder, wenn dies nicht möglich ist, die Lebenssituation für das Tier gänzlich zu ändern und auf politischer Ebene zu agieren. Die SchülerInnen lernen Tiere in ihren Ähnlichkeiten und Unterschieden zu den Menschen kennen und schätzen, und entwickeln dadurch ein altersgemäßes Verantwortungsbewusstsein (Hahn, 1990). Die SchülerInnen lernen ihre Fähigkeiten als VerbraucherInnen zu nutzen und täglich durch ihren Konsum die Welt von morgen mitzubestimmen.

Um eine, mit Albert Schweitzers Worten, Ehrfurcht gegenüber der Natur und den Tieren zu entwickeln, lernen die Kinder und Jugendlichen die Schönheit und Vielfalt der Tierwelt und der dafür notwendigen intakten Natur kennen. Sie lernen, dass jeder mit kleinen Schritten zu einer großen Veränderung in der Welt beitragen kann. Müll zu vermeiden, Müll zu trennen, seinen Garten/Balkon tierfreundlich zu gestalten: All das und Weitere sind Elemente, die in den Tierschutzunterricht einfließen können. Überschneidungen mit den Gebieten des Umwelt- und Artenschutzes sind hier erwünscht, um eine ganzheitliche Ethik zu fördern.

Als weiteres Ziel ist im Absatz (2) die Hilfsbereitschaft genannt. Durch die Förderung des Empathie- und des damit verbundenen Einfühlungsvermögens wird die Hilfsbereitschaft für die Schwächeren oder die in Not Geratenen gestärkt.

Betrachtet man nach Strunz (2011) „Bildung als lebenslang währende[n] Entwicklungsprozess einer Person der [in] Auseinandersetzung mit der sie umgebenden sozialen

und natürlichen Umwelt statt[findet]“ (ebd., S. 1), so kann der Tierschutzunterricht einen Teil zu diesem Prozess beitragen und Denkprozesse in Gang setzen, die den Kindern im alltäglichen Leben ansonsten vielleicht verborgen bleiben.

## **5 DAS THEMA TIERSCHUTZ AN BAYERISCHEN GYMNASIEN**

In Deutschland sind das Schulgesetz und die jeweiligen Lehrinhalte föderal geregelt, weshalb die Lehrpläne innerhalb Deutschlands stark variieren. Lehrpläne werden für alle Schulformen und je Schulhalbjahr im Curriculum festgelegt. Aufgrund dessen ist der Tierschutz in den unterschiedlichen Lehrplänen unterschiedlich verankert, weshalb im weiteren Verlauf der Arbeit nur der Lehrplan des bayerischen achtjährigen Gymnasiums beleuchtet wird.

Der Tierschutzgedanke ist im Bayerischen Schulgesetz nicht direkt aufgenommen, kann jedoch an einigen Anhaltspunkten festgemacht werden. In Artikel 1 (1) steht geschrieben:

(1) <sup>1</sup> Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. <sup>2</sup> Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. <sup>3</sup> Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. <sup>4</sup> Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen (Bayerische Staatskanzlei, 2000).

Der Tierschutzunterricht kann, wie oben beschrieben, einen Beitrag zur Bildung von Geist, Herz und Charakter leisten. Ebenso in der Vermittlung der Werte des Verantwortungsgefühls, der Verantwortungsfreudigkeit, auch gegenüber der Natur und Umwelt, kann der Tierschutzunterricht mit einfließen.

### **5.1 Tierschutz im Lehrplan des bayerischen Gymnasiums**

Der Tierschutzgedanke ist in den Lehrplänen des bayerischen Gymnasiums nicht direkt aufgenommen, sondern spiegelt sich eher im Umweltgedanken beziehungsweise Schutz der Lebensgrundlagen wieder. Im Folgenden sollen die einzelnen relevanten Fachprofile hervorgehoben und mögliche Anknüpfungspunkte für den Tierschutzunterricht in den einzelnen Jahrgangsstufen aufgezeigt werden. Thematische Verflechtungen

mit Gedanken des Umwelt- und Artenschutzes sind durchaus erwünscht (Haering, 1997).

Besonders in den Fachprofilen von Evangelischer und Katholischer Religionslehre, Ethik, Biologie, Natur und Technik sowie Sozialkunde finden sich Bezugspunkte für den Tierschutzunterricht.

In der evangelischen Religionslehre sollen religiöse Kompetenzen im sozialen und ethischen Bereich vermittelt werden. Unter anderem werden ethische Lebensformen aufgezeigt, um den SchülerInnen einen Sinn für „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ (ISB, 2004a) näher zu bringen. Auch sollen die SchülerInnen lernen Verantwortung zu übernehmen. Ebenso soll die katholische Religionslehre über den Glauben reflektieren und Möglichkeiten für die Entwicklung zu einer humanen Welt prüfen (ISB, 2004b).

Das Fach Ethik bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, Werte und Normen kennen zu lernen und ein „werteeinsichtiges Urteilen und Handeln“ (ISB, 2004c) zu entwickeln. Das Fach soll einen Beitrag zur Erziehung zur Toleranz leisten. Vor allem soll, laut Lehrplan, in der 5. Jahrgangsstufe das Einfühlungsvermögen und die Hilfsbereitschaft gefördert werden. Auch die Goldene Regel, die Inhalt der 5. Klasse sein soll, lässt sich ebenso auf das Verhalten gegenüber Tieren ausweiten: Was du nicht willst, dass man dir tu‘, das füg‘ auch keinem anderen zu (ISB, 2004d). In der 6. Klasse ist die Freiheit ein zentrales Thema. Die SchülerInnen sollen eine Bereitschaft zur Selbstbegrenzung entwickeln, um die Freiheit anderer Menschen nicht zu verletzen (ISB, 2004e). Im Tierschutzunterricht kann dieser ethische Ansatzpunkt auf alle Lebewesen ausgeweitet werden. Laut Lehrplan der 8. Klasse können fächerübergreifend die Themenbereiche Verantwortung gegenüber der Natur, sich und anderen sowie das Thema Umweltethik behandelt werden (ISB, 2004f). Das Thema der Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln wird in der 9. Jahrgangsstufe weiter vertieft (ISB, 2004g). In der 10. Klasse bietet sich die Möglichkeit, im Rahmen des Themas der Wirtschaftsethik, Diskussionsrunden zu Tierschutzthemen zu eröffnen. Auch die Inhalte Globalisierung und soziale Gerechtigkeit sind im Lehrplan verankert, die wiederum auf die Tiere ausgeweitet werden können. Ebenso ist die Medizinethik Bestandteil des Ethik Lehrplans der 10. Jahrgangsstufe, wodurch eine Überleitung zum Thema Tierversuche möglich ist (ISB, 2004h).

Das Fachprofil Biologie hält ab der 8. Klasse auch einige Anknüpfungspunkte für den Tierschutzunterricht bereit. Den SchülerInnen soll sowohl die Faszination der Natur näher gebracht werden, als auch die Beeinflussung der Natur durch den Menschen und die damit verbundene Verantwortlichkeit für das menschliche Handeln. Die Achtung vor allem Lebendigen soll geschult und ein Erleben von öffentlichen Diskussionen und das Erleben von Tieren ermöglicht werden (ISB, 2004i). In der 8. Jahrgangsstufe ergeben sich im Rahmen der Thematik Biodiversität einige Anknüpfungspunkte mit den Bereichen des Artenschutzes (ISB, 2004j), in der 9. Jahrgangsstufe jedoch auch mit dem Tierschutz. Unter anderem sind die tierischen Sinnesleistungen ein Thema, die, vor allem im Vergleich zum Menschen, eine Faszination gegenüber der Tierwelt auslösen können. Auch das Thema Gentechnik sollte in Bezug auf Tiere und Tierversuche besprochen werden (ISB, 2004k). Die 10. Klasse liefert die Möglichkeit im Rahmen der angewandten Biologie die unterschiedlichen Tierhaltungssysteme zu betrachten und die jeweilige Auswirkung auf die Umwelt zu beleuchten. Außerdem wird den Themen von Umwelt- und Artenschutz in der Bedeutung und Gefährdung des Ökosystems Platz geboten (ISB, 2004l). Dieses Thema ist auch in dem Lehrplan der 10. Jahrgangsstufe Geographie zu finden und kann somit fächerübergreifend thematisiert werden (ISB, 2004m). In der darauffolgenden Jahrgangsstufe beinhaltet der Lehrplan für das Fach Biologie das Thema Gentechnik und bietet dadurch die Möglichkeit, auf das Thema Tierversuche einzugehen. Ebenso soll der Mensch als Umweltfaktor betrachtet werden und die Auswirkungen der Globalisierung mit einbezogen werden. Die 12. Jahrgangsstufe thematisiert die Verhaltensbiologie, in dessen Rahmen die SchülerInnen die Haltungsbedingungen bei Tieren beurteilen sollen (ISB, 2004n).

In dem Fach Natur und Technik wird die Einzigartigkeit eines jeden Lebewesens betont und ein respektvolles Verhalten gegenüber der Umwelt gefördert. Im Schwerpunkt Biologie wird der Körperbau und die Lebensweise von Säugetieren besprochen, in dessen Rahmen der Tierschutzunterricht sich gut einbringen kann. Auch sollen Wirbeltiere in verschiedenen Lebensräumen betrachtet werden (ISB, 2004o). In der 5. Klasse wird explizit die „Fähigkeit und die Bereitschaft zu verantwortlicher, tiergerechter Haltung und Pflege“ (ISB, 2004p) genannt. Eine Möglichkeit der kritischen Beleuchtung bietet die Einteilung der Lebewesen anhand charakteristischer Eigenschaften. Vor allem der Körperbau und die Lebensweisen von Säugetieren sollen in den Vordergrund gerückt werden (ebd.). In der 6. Klasse wird dieses Spektrum anhand von Fischen, Amphibien,

Reptilien und Vögeln erweitert. Das Verhalten und die Nutzung durch den Menschen sollen Themeneinheiten des Unterrichts sein (ISB, 2004q).

Im Rahmen des Faches Sozialkunde können vor allem politische Tierschutzthemen behandelt werden. Es soll eine Werteerziehung, unter anderem zu Frieden und Freiheit, der Achtung der Menschenwürde und der Menschenrechte stattfinden, wo auch die Würde der Tiere und das Thema Tierrechte einfließen können. Das Fach soll einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen ermöglichen und ihnen auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene politische Ereignisse und Entwicklungen darstellen. Dies ermöglicht Themen von alltäglicher Relevanz wie Intensivtierhaltung, Tiertransporte und Tierversuche zu besprechen. Die SchülerInnen sollen zu „verantwortungsbereiten Staatsbürgern“ (ISB, 2004r) erzogen werden. Dies kann durch Inhalte des Tierschutzunterrichts gestützt werden. Ab der 8. Jahrgangsstufe wird dieses Fach an einem Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Gymnasium mit sozialwissenschaftlichem Profil angeboten. Der Lehrplan beinhaltet, dass den SchülerInnen durch Rollenspiele ermöglicht werden soll, die Perspektive anderer einzunehmen. Auch zu Tierschutzthemen kann hier Bezug genommen werden (ISB, 2004s). In dem Fach Sozialkunde findet sich in Sprachlichen, Naturwissenschaftlich-technologischen und Muischen Gymnasien in der 10. Jahrgangsstufe ein weiterer wichtiger Anknüpfungspunkt. Das Grundgesetz soll betrachtet werden, womit ebenso auf den Tierschutzgedanken in der Verfassung eingegangen werden kann (ISB, 2004t).

## **5.2 Tierschutzunterricht in Bayern**

Tierschutzunterricht bietet eine Möglichkeit, den Kindern und Jugendlichen Wissen über Haltung, Bedürfnisse und Gefühle der Tiere zu vermitteln. Doch wie gelangt der Tierschutzunterricht an die bayerischen Gymnasien?

Das Bayerische Schulgesetz Artikel 2 (5) besagt:

(5) <sup>1</sup> Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern. <sup>2</sup> Die Öffnung erfolgt durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit Betrieben, Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, freien Trägern der Jugendhilfe, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung (Bayerische Staatskanzlei, 2000).

In diesem Absatz steht festgeschrieben, dass externe Experten eingeladen werden können, um eine Öffnung der Schule zu gewährleisten. Die Tierschutzlehrkraft gilt als

Experte, der mit besonderen Fachkenntnissen bei LehrerInnen und SchülerInnen ein fundiertes Wissen aufbauen kann.

Inwieweit Tierschutzunterricht aktuell an bayerischen Gymnasien stattfindet, ist nicht bekannt. Seit Beginn des Jahres 2014 entsteht zu diesem Thema eine Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München am Lehrstuhl für Tierschutz von Paula Heimerl, die sich mit dieser Fragestellung befasst. Analysiert werden Häufigkeit und Umfang von Tierschutzunterricht an bayerischen Gymnasien, ebenso wie die Frage, durch wen dieser durchgeführt wird: ob externe TierschutzlehrerInnen gerufen werden oder ob die Lehrkräfte der Schule die Möglichkeit nutzen, das Thema Tierschutz selbst in den Unterricht einzubinden.

Fest angestellte Tierschutzlehrerinnen gibt es in Deutschland bisher nur drei. Ulrike Pollock und Petra Felkel des Tierschutzvereins für Berlin e. V. sind in Berlin und Brandenburg für alle Jahrgangsstufen unterwegs. Die Tierschutzunterrichtseinheiten können entweder im Berliner Tierheim, im Tierischen Klassenzimmer, abgehalten werden oder der Unterricht findet direkt an der Schule statt (Tierschutzverein für Berlin, 2014). Tina Gebing führt im Auftrag des Tierfuttermittelherstellers Purina in ganz Deutschland Tierschutzunterricht durch, allerdings ausschließlich für Grundschüler (Purina, 2014).

Alle anderen TierschutzlehrerInnen arbeiten ehrenamtlich für verschiedene Tierschutzvereine. In Deutschland existieren zwei Zusammenschlüsse von TierschutzlehrerInnen: Zum einen die des Deutschen Tierschutzbundes und zum anderen die der Akademie Mensch-Tier-Beziehungen aus Graz. Allen ist gleich, dass sie von den Schulen jeweils für gewünschte Einheiten kostenfrei oder nur zu einer geringen Anfahrtspauschale gerufen werden können. Auch in Bayern gibt es bereits einige aktive TierschutzlehrerInnen, genaue Zahlen sind allerdings nicht bekannt.

## **6 TIERSCHUTZ IM WANDEL DER ZEIT**

### **6.1 Religiöse und Philosophische Aspekte**

In der Lutherbibel 1. Buch Mose, Kapitel 1, Vers 28 lautet es in Bezug auf die Schaffung von Mann und Frau bei dem Menschen:

Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde und machet sie euch untertan und herrschet über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und

über alles Getier, das auf Erden kriecht (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014).

Diese Zeilen wurden sehr wörtlich interpretiert und bilden ein tiefliegendes Problem der heutigen Gesellschaft in Bezug auf den Umgang mit Tieren, unseren Mitgeschöpfen. In erschreckendem Umfang sei die Bedeutung dieses Verses heute erfüllt schreibt Haering (1997) in seinem Aufsatz über die Arbeit der Tierschutzorganisationen. Diese Bibelstelle kann ebenso in einer anderen Art und Weise wahrgenommen werden. Krohn (2000) beschreibt, dass die Sonderstellung des Menschen ihm eine besondere Verantwortung seinen Mitgeschöpfen gegenüber zukommen lassen würde.

Im Alten Testament finden sich weiter aber durchaus Textstellen, die heutzutage als Tierschutzgedanken verstanden werden können. Im 2. Buch Mose Kapitel 23, Vers 12 findet sich beispielsweise die Forderung „Sechs Tage sollst du deine Arbeit tun; aber des siebten Tages sollst du feiern, auf dass dein Ochs und Esel ruhen und deiner Magd Sohn und der Fremdling sich erquicken“ (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014). Ebenso in dem 5. Buch Mose Kapitel 5, Vers 14:

Aber am siebten Tage ist der Sabbat des Herrn, deines Gottes. Da sollst du keine Arbeit tun, noch dein Sohn, noch deine Tochter, noch dein Knecht, noch deine Magd, noch dein Ochse, noch dein Esel, noch all dein Vieh [...], auf dass dein Knecht und deine Magd ruhe gleich wie du (ebd.).

Besonders der Schutz der Rechtlosen an diesem Tag soll hier in den Vordergrund gerückt werden, zu denen nicht nur die Tiere, sondern auch Familienangehörige, Sklaven und Fremde gehörten. Der Schutz der schwächeren Tiere wird auch im Satz von Salomo deutlich: „Der Gerechte erbarmt sich seines Viehs“ (Sprüche 12, 10)“ (Sambraus, 1997b, S. 2).

Trotz vieler Hinweise auf den Schutz der Tiere übt der Leitsatz aus der Genesis einen höheren Einfluss auf die Einstellung der Religionen gegenüber den Tieren aus. Das Judentum und die verschiedenen Abspaltungen, wie das Christentum und der Islam, betonen die Unterschiedlichkeit von Mensch und Tier. Die biologische Verknüpfung des Menschen zum Säugetier wird außer Acht gelassen und die höhere Stellung des Menschen mit Macht, Einfluss und Intelligenz begründet (ebd.).

Anders als in den monotheistischen Religionen sind die Ansichten in der Philosophie breiter gefächert, besonders bei den Philosophen der griechischen Antike. **Aristoteles** (384 - 322 v. Chr.) beispielsweise ordnet den Menschen klar über den Tieren ein, diese wiederum deutlich über den Pflanzen und erstellt so eine Rangfolge unter den einzelnen Lebewesen.

Man sieht [...], wie auch nach dem Eintritt ins fertige Dasein die Annahme gelten muss, einmal, dass die Pflanzen der Tiere wegen, und dann, dass die anderen animalischen Wesen der Menschen wegen da sind, die Zahmen zur Dienstleistung und Nahrung, die Wilden, wenn nicht alle, doch die meisten, zur Nahrung und zu sonstiger Hilfe um Kleidung und Gerätschaften von ihnen zu gewinnen. Wenn nun die Natur nichts unvollständig und auch nichts umsonst macht, so muss sie alle um des Menschen willen gemacht haben (Aristoteles, 1922, S. 16).

**Plutarch** (circa 45 - 125 n. Chr.) hingegen, vermochte keine Ungerechtigkeiten und Grausamkeiten gegenüber Tieren hinzunehmen. Er wandte sich in einem Punkt klar gegen die Stoiker mit ihrer Lehre der Gegensatzpaare. Da der Mensch mit Verstand ausgestattet sei, müssten ihm die Tiere ohne Verstand gegenüber gestellt worden sein, so die Stoiker. An den Gegensatzpaaren selbst zweifelte Plutarch nicht, betont in seinem Werk *Moralia* jedoch, dass „das Verstandslose überreichlich in allem Leblosen gegeben sei“ (Samraus, 1997b, S. 3). Seine persönliche Einstellung gegenüber dem, was Menschen den Tieren antun, bringt er am besten in folgendem Zitat zum Ausdruck:

[Die Menschen] verlieren [...] nicht das Leben und brauchen nicht zugrunde zu gehen, wenn sie keine Fischgerichte, keine Gänselebern zu essen bekommen, keine Ochsen oder Zicklein für ihre Opferschmäuse geschlachtet werden, und auch nicht, wenn sie keine Zirkussensationen, keine Jagdspäße haben, wobei man die Tiere teils zwingt, auf Leben und Tod zu kämpfen, teils umbringt, ohne dass sie sich, wie sie nun einmal beschaffen sind, auch nur zur Wehr setzen können (Plutarch, 1979, S. 274f).

Plutarch schreibt den Tieren eine Seele zu und erkennt sie als fühlende und zu respektierende Mitgeschöpfe an. In seiner Jugend plädierte er daher aus Mitleid mit den Schlachttieren für den Vegetarismus. Ob er seine eigens empfohlene Ernährungsweise jedoch selbst konsequent einhielt, ist nicht immer klar. Mit seiner Ansicht unterscheidet er sich stark von dem späteren Philosophen René Descartes: Plutarch forderte, dass die Menschen niemals die lebende Kreatur so behandeln sollten wie alte Schuhe und abgenützte tote Geräte, die sie fortwerfen mögen, wenn sie nicht mehr zu gebrauchen seien (Tierversuchsgegner Berlin und Brandenburg e. V., 2008).

**Descartes** (1596 - 1650) sah Tiere als lebende Maschinen und sprach ihnen die Denkseele, die er beim Menschen beschreibt, ab. Die bekannten Worte *cogito, ergo sum* (ich denke, also bin ich) benennen das eigene Denken des Menschen, dessen er sich selbst sicher sein kann. Des Seins der eigenen Körperwelt hingegen, könne man sich nicht sicher sein. Diese Fähigkeit des bewussten und reflektierenden Denkens und der Wahrnehmung von Schmerz wird bei Descartes alleine dem Menschen vorbehalten (Samraus, 1997b). Maehle (1992) beschreibt weiter, dass Descartes dem Tier durch-

aus auf körperlicher Ebene Empfindungsvermögen zugestand. Die Fähigkeit, Schmerz zu erleiden sei nach Descartes den Tieren jedoch nicht gegeben, da dies nur in Verbindung mit dem Verstand möglich wäre. Dieser würde bei den Tieren fehlen.

Erst später wurden die Interpretationen von Descartes aus theologischen oder philosophischen Gründen so ausgelegt, dass es eine „unüberbrückbare Kluft“ (Sambraus, 1997b, S. 4) zwischen Mensch und Tier gäbe. Bis heute hat sich diese konstruierte Ansicht gehalten und führt zu weiteren Fehlinterpretationen in der Beziehung zwischen Mensch und Tier.

Einen erneuten Aufschwung für die Moral gegenüber den Tieren brachte der Moralphilosoph **Jean-Jacques Rousseau** (1712 - 1778). Er spricht dem Tier ebenso wie dem Menschen alle Empfindungen zu und betont, dass der Mensch ihnen gegenüber eine Verpflichtung hat, er sie „nicht unnützlich misshandeln oder quälen“ (Sambraus, 1997b, S. 4) darf. Im Jahre 1762 veröffentlichte er sein Werk *Emil oder Über die Erziehung*, in der er auf die Vorzüge der pythagoräischen oder auch vegetarischen Lebensweise hinweist. Als einer der Beweise, dass Fleischessen dem Menschen unnatürlich sei, führt Rousseau (1998) an:

Die Gleichgültigkeit der Kinder diesem Gericht gegenüber und der Vorzug, den sie vegetabilischer Nahrung wie Milch, Backwerk, Obst und dergleichen geben. Daher ist es wichtig diesen ursprünglichen Geschmack nicht zu verfälschen und die Kinder nicht zu Fleischessern zu machen (ebd., S. 144).

Rousseau betont, dass er dies nicht nur aufgrund der Gesundheit fordere, sondern auch aufgrund des Charakters. Er sieht einen direkten Zusammenhang zwischen der Ernährung und einem barbarischen Charakter: „Eines ist sicher, dass die großen Fleischesser im allgemeinen grausamer und blutrünstiger sind als die anderen Menschen“ (ebd.).

Dass Rousseau den Menschen auf eine zumindest ähnliche Stufe mit dem Tier stellt, bringt er in seinem *Discours über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* zum Ausdruck. Er beschreibt den Menschen als „ein Tier unter Tieren, weniger stark als die einen, weniger behänd als die anderen, aber im ganzen doch vorteilhafter ausgestattet als sie alle“ (Rousseau, 1931, S. 83). Mit dem Ausdruck *vorteilhafter* bezieht sich Rousseau auf die größere Fähigkeit des Menschen, Ideen zu entwickeln und über sich selbst und sein Handeln zu reflektieren.

Auch **Schopenhauer** (1788 - 1860) setzte in seinem 1839 erschienenen Werk *Über die Grundlagen der Moral* wichtige Akzente für die weitere Tierschutzethik. Er sah, ebenso

wie Rousseau, einen Zusammenhang zwischen dem Mitleid Tieren gegenüber und der Güte des Charakters. „[W]er gegen Tiere grausam ist, könne kein guter Mensch sein“ (Schopenhauer, 1977, S. 694). Er begründet dies damit, dass „fein fühlende Personen, bei der Erinnerung, dass sie, in übler Laune, im Zorn, oder vom Wein erhitzt, ihren Hund, ihr Pferd, ihren Affen unverdienter oder unnötiger Weise, oder über die Gebühr misshandelt haben, dieselbe Reue, dieselbe Unzufriedenheit mit sich selbst empfinden, welche bei der Erinnerung an gegen Menschen verübtes Unrecht empfunden wird, wo sie die Stimme des strafenden Gewissens heißt“ (ebd.).

Im Gegensatz zu Rousseau lehnt er den Fleischgenuss nicht ab und meint, dass Menschen im Norden ohne den Fleischverzehr nicht überleben könnten. Daher wäre in diesem Fall der Fleischmangel für den Menschen schlimmer als für das Tier der schnelle Tod. Zu Schopenhauers Zeiten war es noch üblich ohne Betäubung zu schlachten, daher war es bemerkenswert, dass er eine Tötung mit Chloroform-Betäubung forderte. Diese war erst seit wenigen Jahren bekannt geworden (ebd.).

Schopenhauer kritisierte die mangelnde Beachtung der Tiere im Christentum, konnte jedoch nicht wissen, dass es zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerade im deutschsprachigen Raum evangelische Geistliche waren, die sich für das Wohl der Tiere einsetzten (Sambras, 1997b).

Albert Schweitzer (1875 - 1965), als der bekannteste Vertreter dieser Geistlichen, setzt neue Maßstäbe in der Tier-Mensch-Beziehung. Ihm wird mit seinem Werk *Ehrfurcht vor dem Leben* und seiner Philosophie unter 4.2.3 dieser Arbeit ein eigenes Kapitel zuteil.

## **6.2 Die Bildung von Tierschutzorganisationen in Deutschland und Großbritannien**

Der deutsche Bundespräsident Theodor Heuss drückte es einmal so aus: „Eine der blamabelsten Angelegenheiten der menschlichen Entwicklung ist es, dass das Wort Tierschutz überhaupt geschaffen werden musste“ (Tierversuchsgegner Berlin und Brandenburg e. V., 2008, S. 75). Heute engagieren sich weltweit Menschen in ihren Heimatländern, um den Tieren einen juristisch besseren Status zu geben; weg von der Behandlung als Sache, hin zu einer gleichberechtigten Ahndung in tierschutzwidrigen Fällen. Im Römischen Reich jedoch war es für den Tierschutz positiv, als das Tier zur Sache erklärt wurde. Somit stand es auf der gleichen Stufe wie Frauen, Kinder und Sklaven. Udenkbar wäre in der damaligen Zeit eine Einstufung des Tieres als Rechts-

person gewesen, da dies nur sein konnte, wer verantwortlich handelte (Sambras, 1997b). Zur heutigen Zeit tritt die Tierschutz- und Tierrechtsbewegung in vielen Facetten auf. Hier soll der Schwerpunkt auf die Bildung der Organisationen im 19. und 20. Jahrhundert gelegt werden.

Großbritannien schaffte es bereits 1822 das weltweit erste Tierschutzgesetz zu implementieren, der *Act for the Prevention of Cruel and Improper Treatment of Cattle* (Roscher, 2012). Lord Eskine hatte diesen Gesetzesentwurf bereits einige Jahre zuvor vorgelegt und sich dafür einigen Spott einholen müssen. Im Vordergrund seiner Überlegungen stand nicht das Wohl des Tieres, sondern „dass Mitleid mit Tieren die sittliche Erziehung des Menschen beeinflusst“ (Sambras, 1997b, S. 5). Dieser anthropozentrische Tierschutz spiegelt sich ebenso in der Aufgabe der in Großbritannien 1824 gegründeten *Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals (RSPCA)* wieder. Diese Vereinigung engagierte sich gegen den Abbau von Aggressionen an schwächeren Lebewesen und beugte so Misshandlungen an Tieren durch den Menschen vor (ebd.).

1847 formierte sich die *Vegetarian Society*, ebenfalls in Großbritannien, wodurch der Begriff *vegetarisch* Bekanntheit erlangte. Zuvor hatte man die fleischlose Ernährung *Pythagoräismus* genannt, nach der Lehre des griechischen Philosophen Pythagoras. In den Jahren zuvor waren als Wegbereiter dafür zwei wichtige Werke erschienen:

Das erste im Jahre 1762, *Emil oder Über die Erziehung* von Jean-Jacques Rousseau und als zweites das weltweit erste vegetarische Kochbuch mit dem Titel *Ein neues System der Gemüsekochkunst, mit einer Einführung, welche die Abstinenz von tierischer Nahrung und berausenden Spirituosen empfiehlt* (Beller, 2013).

In Deutschland gründeten sich langsam in einzelnen Städten Tierschutzvereine. Erst in Süddeutschland, wenig später auch in Norddeutschland. Diese hatten einen erheblichen Einfluss auf das öffentliche Meinungsbild zum Thema Tierschutz (Sambras, 1997b). Der erste deutsche Tierschutzverein formierte sich im Jahre 1837 in Stuttgart durch den Pfarrer Albert Knapp (Roscher, 2012). Dieser Sinneswandel in der Gesellschaft hatte zur Folge, dass ab dem Jahre 1838 auch in Deutschland nach und nach Tierschutzbestimmungen erlassen wurden. Sachsen machte den Anfang, die anderen zogen bald nach. Erst im Zuge der Gründung des Deutschen Reiches im Jahre 1871 wurde ein einheitliches Gesetz ins Leben gerufen.

Weiterhin wurde jedoch auch von den Tierschutzvereinen in Deutschland ein rein anthropozentrischer Tierschutz verfolgt: Es sollte eine sittlich-moralische Besserung der Bevölkerung herbeigeführt werden. Im Vordergrund stand eine „Erziehung zum Mitleiden“ (Zerbel, 1993, S. 37). Die Auffassung, dass Kinder, die Mitleid gegenüber Tieren entwickelt haben, auch später als Erwachsene mehr Mitgefühl zeigen und ihren Mitmenschen gegenüber keine Grausamkeiten begehen würden, spiegelt sich auch später in Albert Schweitzers Ethik wieder.

Schon bald etablierten sich die deutschen Tierschutzvereine als die zahlenmäßig größten in Europa. Ein weiterer Wandel in der Tierschutzbewegung sollte jedoch bevorstehen: Ende des 19. Jahrhunderts bildeten sich radikalere Gruppen heraus. Zuerst in Großbritannien, anschließend in Deutschland. Die radikaleren Gruppierungen beschränkten sich anfangs auf Antivivisektionismus, das heißt sie setzten sich gegen die Forschung am lebenden, unbetäubten Tier ein. 1907 gründete sich der *Bund für radikale Ethik*, den man als „erste deutsche Tierrechtsgruppe im modernen Sinne“ (Roscher, 2012, S. 35) bezeichnen kann. Der *Bund für radikale Ethik* sowie sein britisches Gegenstück die *Humanitarian League*, wollten somit nicht nur eine Verbesserung, beispielsweise bei den Tierhaltungen erreichen, sondern lehnten grundsätzlich alle Formen der Tiernutzung ab.

Eine zwiespaltene Zeit für den Tierschutz in Deutschland stellte die Zeit des Nationalsozialismus dar. Im Jahr 1933 wurde erstmals ein eigenständiges Tierschutzgesetz ins Leben gerufen, womit alle Tiere (nicht nur Säugetiere) als leidensfähige Lebewesen angesehen wurden, die nur um ihrer selbst willen zu schützen sind. Dies läutete die Zeit des ethischen Tierschutzes ein, erstmal weg von einer rein anthropozentrischen Sichtweise, hin zu einer Gesetzgebung um des Tieres willen. Bereits vor der Machtergreifung im Januar 1933 war der Gesetzesentwurf bereits fertig gestellt worden. Von den Nationalsozialisten wurde dieses Gesetz jedoch stark zu Propagandazwecken genutzt, um immer wieder zu betonen, dass das deutsche Volk besonders tierlieb und sich seinen ethischen Verpflichtungen bewusst sei (Sambraus, 1997b). Angesichts der begangenen Gräueltaten ist auszuschließen, dass sich die Nationalsozialisten eine Ethik zum Schutz von allen Lebewesen verinnerlicht hatten. Die scheinbare Tierliebe diente dazu, die glaubwürdige Fassade aufrecht zu erhalten und Sympathie für die Partei zu gewinnen.

Nach der Kriegszeit begann die Intensivierung der Landwirtschaft, die weitere Tierschutzproblematiken mit sich brachte. Es dauerte einige Zeit, bis der Deutsche Tierschutzbund, der Rechtsnachfolger des Reichstierschutzbundes, sich gegen Massentierhaltung und andere kritische Tierschutzthemen wie z. B. Tierversuche und die Jagd aussprach. Lange Zeit verfolgte auch er noch einen anthropozentrischen Tierschutz, „aus der eine moralische Verpflichtung auf das menschliche Gegenüber folgte“ (Röscher, 2012, S. 36). In Großbritannien hingegen reihte sich die Tierschutz- und Tierrechtsbewegung in die Welle der neuen Sozialen Bewegungen ein.

Laut dem Deutschen Tierschutzbund startete im Jahr 1966 gezielte Jugendgruppenarbeit. Es formierte sich die erste Tierschutz-Jugendgruppe in Nordrhein-Westfalen, 1970 folgte dann die Gründung des *Arbeitskreises Jugendtierschutz* im Deutschen Tierschutzbund e. V.

### **6.3 Die aktuelle Situation in Deutschland**

Das aktuelle Tierschutzgesetz in Deutschland stützt sich auf die 1987 in Kraft getretene Novellierung. Der Grundsatz ist in § 1 wie folgt niedergeschrieben: „Zweck dieses Gesetzes ist es, aus der Verantwortung des Menschen für das Tier als Mitgeschöpf dessen Leben und Wohlbefinden zu schützen. Niemand darf einem Tier ohne vernünftigen Grund Schmerzen, Leiden oder Schäden zufügen“ (BMJV, 2014). Die Tiere dürfen nach aktueller Gesetzeslage weiterhin für den menschlichen Gebrauch in Anspruch genommen werden. Allerdings müssen in Bezug auf beispielsweise die Haltung (Tierschutz-nutztierhaltungsverordnung) und Tötung (Tierschutz-Schlachtverordnung) bestimmte Richtlinien eingehalten werden.

Seit dem Jahre 2002 ist das Staatsziel Tierschutz im Grundgesetz verankert. Mit der sogenannten Drei-Wort-Lösung wurde der Zusatz „und die Tiere“ in das Grundgesetz § 20a eingefügt.

Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung (Deutscher Bundestag, 2014).

In vielen Punkten ist auch das aktuelle Tierschutzgesetz sowie der Eintrag in das Grundgesetz nicht ausreichend. Außerdem wird vor allem die Formulierung *vernünftiger Grund* sehr dehnbar verwendet. An dieser Stelle seien zwei Beispiele zu erwähnen:

Aktuell ist die Pelztierhaltung in Deutschland und somit die Haltung und Tötung von Tieren allein für Modezwecke erlaubt. Demnach wird die Gewinnung von Pelzen als vernünftiger Grund für das Töten der Tiere angesehen. Ebenso das Töten der frisch geschlüpften männlichen Küken der Legerassen in der Eierindustrie, die nur aus wirtschaftlichen Gründen am Tag des Schlüpfens ihr Leben lassen müssen.

Durch die langsamen Mühlen der Gesetzgebung haben die Tierschutzvereine neue Wege gesucht, um etwas Positives für die Tiere zu bewegen. Gerade in der Jugendarbeit hat sich seit der Gründung der ersten Tierschutz-Jugendgruppe in Deutschland viel verändert und weiterentwickelt. In Deutschland wurde im Jahr 2010 der Jugendländerrat zur Koordinierung der Jugend-Tierschutzarbeit ins Leben gerufen und es fand das erste Zusammentreffen aller Vertreter der bestehenden Landes-Jugendverbände des Deutschen Tierschutzbundes in Bonn statt. Heute existiert eine Vielzahl an Tierschutz-Jugendgruppen in ganz Deutschland, um den Kindern und Jugendlichen den Tierschutzgedanken näher zu bringen. Eine genaue Zahl der bestehenden Tierschutz-Jugendgruppen existiert leider nicht (Deutscher Tierschutzbund, 2014). Durch die Sensibilisierung der Jugend für den Tierschutz, kann wichtige Aufklärungsarbeit für die Zukunft geleistet werden. Der Jugendarbeit ist daher ein hoher Stellenwert zuzuschreiben (Haering, 1997).

## 7 MATERIAL UND METHODE

### 7.1 Der Fragebogen

Um die persönlichen Wertvorstellungen der SchülerInnen in Bezug auf Tier und Tierschutz zu erfragen, wurde ein Fragebogen mit insgesamt 20 Fragen erstellt. Inhaltlich sollten alle Themenbereiche des Tierschutzes abgedeckt werden, daher wurden nach den Angaben zur Person (Geschlecht, Alter, Jahrgangsstufe) folgende Themenbereiche abgedeckt:

- Bekanntheit der Begrifflichkeiten Tierschutz, Tierrechte, vegetarisch, vegan
- Eigene Haustiere
- Persönliche Ernährungsgewohnheiten
- Einstellung zu Tieren in der Unterhaltung
- Einstellung zu Tieren für die Bekleidung
- Einstellung zu Tierversuchen
- Einstellung zu dem Recht der Tiere auf ein leidfreies Leben
- Interesse an Tierschutzunterricht und Wunschthemen

Die Antwortmöglichkeiten wurden anschließend mit Nummern kodiert, in eine Excel Tabelle eingetragen, ausgewertet und anhand von Diagrammen dargestellt. Da jede Jahrgangsstufe und jedes Geschlecht eine unterschiedliche Anzahl an SchülerInnen aufwies, fand der Vergleich der Daten anhand der prozentualen Verteilung statt.

Die Auswertung sollte die Diskussion eventueller geschlechterspezifischer und altersbedingter Unterschiede in der Fragenbeantwortung zulassen, weshalb für die Befragung die 5. und 9. Jahrgangsstufen ausgewählt wurden.

Da die 5. und die 9. Jahrgangsstufe aus Gründen der Vergleichbarkeit den gleichen Fragebogen erhalten sollten, mussten die Fragen für beide Altersgruppen verständlich sein.

Fragebogen zum Thema „Einstellungen zu Tier und Tierschutz“

---

Befragung für die Zulassungsarbeit im Fach Schulpädagogik

Studentin: Melanie Reiner

Betreuender Dozent: Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank

Name des Gymnasiums \_\_\_\_\_ Klasse 9 \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Angaben zu Deiner Person:

männlich     weiblich    Alter: \_\_\_\_\_

Hinweise:

- Bitte sei beim Ankreuzen der Antworten ehrlich.

- Bitte fülle den Fragebogen **vollständig** aus, damit eine umfassende Auswertung erfolgen kann.

Die jeweils für Dich zutreffende Antwort bitte ankreuzen

1. Kreuze an, welche Begriffe Du spontan definieren kannst und gebe Deine Erläuterung:  
**(Mehrfachnennung möglich)**

Tierschutz: \_\_\_\_\_  
 Tierrechte: \_\_\_\_\_  
 vegetarisch: \_\_\_\_\_  
 vegan: \_\_\_\_\_

2. Mit welchem Begriff hast Du die meisten Schwierigkeiten?

Tierschutz  
 Tierrechte  
 vegetarisch  
 vegan  
und Warum? \_\_\_\_\_

3. Hast (oder hattest) Du eigene Haustiere?

ja  
 nein  
Wenn ja, welche? \_\_\_\_\_

4. Isst Du Fleisch?

ja  
 nein, ich lebe vegetarisch  
 nein, ich lebe vegan

5. Wenn Antwort auf Frage 4 mit NEIN beantwortet wurde:

Wenn nein, aus welchen Gründen isst Du kein Fleisch? **(Mehrfachnennung möglich)**

aus ethischen/moralischen Gründen  
 aus gesundheitlichen Gründen  
 aus religiösen Gründen  
 SONSTIGES: \_\_\_\_\_

6. Wenn Antwort auf Frage 4 mit JA beantwortet wurde:

Ich esse Fleisch, da... **(Mehrfachnennung möglich)**

... meiner Meinung nach Fleisch für eine gesunde Ernährung notwendig ist.  
 ... alle in meinem Umfeld dies ebenfalls tun.  
 ... ich der Meinung bin, dass wir Tiere zur Nahrungsgewinnung töten dürfen.  
 SONSTIGES: \_\_\_\_\_

Befragung für die Zulassungsarbeit im Fach Schulpädagogik

Studentin: Melanie Reiner

Betreuender Dozent: Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank

7. Wenn Antwort auf Frage 4 mit JA beantwortet wurde:  
Würdest Du auch Fleisch von Tieren essen, die in Deutschland als „Haustiere“ gehalten werden?  
(z. B. Hunde-, Katzen-, Kaninchen- oder Meerschweinchenfleisch)
- ja, würde ich.  
 nein, würde ich nicht.

8. Welche Unterhaltungsangebote mit Tieren würdest Du bei Gelegenheit besuchen?  
**(Mehrfachnennung möglich)**
- Zoo  
 Zirkus mit Tieren  
 Delfinarium  
 Stierkampf  
 Ponyreiten  
 Veranstaltung der Rettungshundestaffel  
 Ich besuche ungern Veranstaltungen mit Tieren, da ich mir nicht sicher sein kann, ob die Tiere nicht zu Schaden kommen.  
 Ich besuche keine Veranstaltungen mit Tieren, weil ich nicht möchte, dass diese für meine Unterhaltung ausgebeutet werden.  
 Ich besuche keine Veranstaltungen mit Tieren, weil sie mir keinen Spaß machen.

9. Begründe Deine Auswahl in Frage 8 stichpunktartig:

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Dass Wildtiere im Zirkus auftreten, finde ich
- akzeptabel  
 akzeptabel nur unter folgenden Bedingungen:

inakzeptabel

11. Dass Tiere in Zoos ausgestellt werden, finde ich
- akzeptabel  
 akzeptabel nur unter folgenden Bedingungen:

inakzeptabel

12. Dass manche Menschen Jagd betreiben, finde ich
- akzeptabel  
 akzeptabel nur unter folgenden Bedingungen:

inakzeptabel



## 7.2 Durchführung der Umfrage im Gymnasium Fürstenried in München

Die Umfrage wurde im Gymnasium Fürstenried, Engadiner Str. 1, 81475 München, durchgeführt. Das Gymnasium liegt am Stadtrandgebiet von München, kann also weder dem zentralen, noch dem ländlichen Bereich zugeordnet werden.

In der 5. Jahrgangsstufe wurden insgesamt 137 SchülerInnen befragt: 63 davon männlich, 72 davon weiblich und 2 ohne Angabe des Geschlechts. In der 9. Jahrgangsstufe waren es insgesamt 101 SchülerInnen: 57 männliche und 44 weibliche. Hierbei hatten alle ihr Geschlecht angegeben. Insgesamt wurden in den 5. und 9. Jahrgangsstufen 238 SchülerInnen befragt.

<b>Geschlecht:</b>	<b>männlich</b>	<b>weiblich</b>	<b>ohne Angabe</b>	<b>Insgesamt</b>
<b>5. Jgst.:</b>	63	72	2	137
<b>9. Jgst.:</b>	57	44	0	101
				238

**Tabelle 1: Verteilung der befragten SchülerInnen nach Jgst. und Geschlecht**

Die Altersspanne lag in der 5. Jahrgangsstufe zwischen 10 und 13 Jahren, der Großteil der SchülerInnen war jedoch 11 Jahre alt. Ein Schüler/eine Schülerin gab das Alter nicht an.

<b>Alter:</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>unbekannt</b>	<b>Insgesamt</b>
<b>5. Jgst.:</b>	20	106	9	1	1	137

**Tabelle 2: Altersverteilung der befragten SchülerInnen in der 5. Jgst.**

In der 9. Jahrgangsstufe lag die Altersspanne zwischen 14 und 17 Jahren, hier war der Großteil zwischen 15 und 16 Jahre alt. Ein Schüler/eine Schülerin gab das Alter nicht an.

<b>Alter:</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>unbekannt</b>	<b>Insgesamt</b>
<b>9. Jgst.:</b>	12	68	17	3	1	101

**Tabelle 3: Altersverteilung der befragten SchülerInnen in der 9. Jgst.**

Die schriftliche Befragung mittels Fragebogen wurde jeweils am Vormittag in der regulären Unterrichtszeit durchgeführt. Die SchülerInnen wurden vor dem Ausfüllen darauf hingewiesen, den Fragebogen vollständig und selbstständig zu bearbeiten. Vor allem die selbständige Arbeit war wichtig, um anschließend messbare Ergebnisse zu erzielen.

Alle Klassen hatten eine Schulstunde (45 Minuten) Zeit, um den Fragebogen auszufüllen. Diese Zeit wurde von nahezu allen Klassen in Anspruch genommen.

Die 5. und 9. Jahrgangsstufe erhielt jeweils den gleichen Fragebogen, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

### **7.3 Die Auswertung**

Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der SchülerInnen in den 5. und 9. Jahrgangsstufen basiert der Vergleich auf prozentualen Angaben. Es können geringe Rundungsfehler bei den Errechnungen auftreten, da zur Übersichtlichkeit keine Kommastellen angegeben wurden. Bei einigen Fragen waren Mehrfachnennungen möglich, an gegebener Stelle wird nochmals darauf hingewiesen.

Die Antworten der SchülerInnen der 5. und 9. Jahrgangsstufen wurden miteinander verglichen; geschlechtsspezifische Vergleiche wurden bei einzelnen Fragestellungen durchgeführt. Bei den Vergleichen der Antworten von männlich und weiblich sind zwei SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe, die ihr Geschlecht nicht angegeben haben, nicht enthalten.

#### **7.3.1 Definitionen in Fragen Nr. 1 und 2**

In den ersten zwei Fragen wurde nach den vier Begriffen *Tierschutz*, *Tierrechte*, *vegetarisch* und *vegan* gefragt.

Die erste Frage diente dazu zu erfahren, mit welchen Begriffen die SchülerInnen vertraut waren. Sie konnten den jeweiligen Begriff, der ihnen bekannt war, ankreuzen und nebenan eine Definition abgeben. In manchen Fällen wurden die Begriffe angekreuzt, jedoch anschließend nicht definiert. Diese Fälle wurden mit *keine Angabe* gewertet.

Die zweite Frage diente der Erkenntnis, mit welchem Begriff die SchülerInnen die meisten Definitionsschwierigkeiten hatten. Die Antwort der zweiten Frage spiegelt nicht das tatsächliche Nichtwissen der SchülerInnen wider, sondern nur das jeweilige subjektive Empfinden der Schwierigkeit bei der Begriffsdefinition. Des Öfteren wurden bei der zweiten Frage Begriffe angekreuzt, die allerdings vorher bei Frage Nr. 1 richtig definiert wurden.

Bei den Fragen Nr. 1 und 2 wurde lediglich ein Vergleich der zwei Jahrgangsstufen vorgenommen, jedoch keine weitere Unterteilung der Geschlechter, da es hier nur geringfügige Abweichungen gab.

Um die Begriffe richtig kodieren zu können, musste die darauf basierende Definition festgelegt werden.

#### 7.3.1.1 Tierschutz

Die Erwartung an die gegebene Definition von *Tierschutz* der SchülerInnen ging selbstverständlich nicht so weit wie die Vorlage von Sambras (1997a), siehe Kapitel 3.1 dieser Arbeit. Als richtige Definition wurde bereits angesehen, wenn die SchülerInnen allgemein *Tiere schützen* oder *sich für Tiere einsetzen* angaben, ohne eine weitere Einschränkung hinzuzufügen.

Als lückenhafte Definition galten Angaben, die mit den Begriffen *bestimmte* oder *manche Tiere* behaftet waren, und somit nicht klar wurde, dass der Tierschutz dafür steht alle Tiere vor Leid zu schützen. Auch fielen Antworten in die Kategorie *lückenhaft*, die sich nur auf ein bestimmtes Tierschutzthema bezogen oder die Altersgruppe einschränkten, beispielsweise „wenn Erwachsene Tiere beschützen“ (Fragebogen-Nr.: 133).

Alle Antworten, die Elemente wie *bedrohte Tiere, vor dem Aussterben schützen/bewahren* o. Ä. enthielten, fielen in die Kategorie *Zusammenhang mit Artenschutz*.

#### 7.3.1.2 Tierrechte

Nach Ruh (1997) lautet die Definition der Tierrechte wie folgt: „Wenn von Tierrechten im ethischen Sinn die Rede ist, dann ist gemeint, dass Tiere grundlegende Interessen und Rechte haben, welche mit solchen der Menschen vergleichbar und deshalb zu respektieren sind“ (ebd., S. 18).

Die bei Frage Nr. 1 angegebene Definition der SchülerInnen wurde daher als richtig angesehen, wenn die Forderung nach den gleichen Rechten für Mensch und Tier oder das Stichwort *Freiheit* enthalten war.

Die Antwort wurde hingegen als lückenhaft betrachtet, wenn nur die Elemente *Rechte für Tiere* oder das *Recht auf Leben* angegeben wurden. Ersteres, da nicht klar ist, ob der ethische Aspekt der Tierrechte erfasst wurde oder ob die Angabe sich nur auf den juristischen Aspekt bezieht. Letzteres, da die Tierrechte nicht beinhalten, ein Tier in jedem Fall und unter allen Umständen am Leben zu erhalten. Am Leben zu bleiben steht zwar unbestritten im Mittelpunkt der Bestrebungen eines jeden Lebewesens, jedoch

dürfen die Umstände und die Voraussetzungen, unter denen das Lebewesen am Leben bleibt, nicht außer Acht gelassen werden.

### 7.3.1.3 Vegetarisch

Nach dem Vegetarierbund Deutschland leitet sich das Wort *vegetarisch* vom lateinischen *vegetare* als *beleben* bzw. *vegetus* mit der Bedeutung *frisch, lebendig, belebt* ab. Die daraus abgeleitete Ernährungsweise, der Vegetarismus, soll lebendig und belebend sein.

Aus diesem Grund verzehren Vegetarier neben pflanzlichen Nahrungsmitteln nur solche Produkte, die von lebenden Tieren stammen, beispielsweise Milch, Eier und Honig. Gemieden werden Fleisch und Fisch, aber auch alle daraus hergestellten Produkte, wie z. B. Gelatine oder Schmalz (Vegetarierbund Deutschland, 2014).

Als richtig wurde Antworten eingestuft, wenn ersichtlich war, dass ein Vegetarier kein Fleisch verzehrt. Fleisch und Fisch wurden hierbei gleichgesetzt, Fisch wurde als Begriff nicht nochmal explizit gefordert.

Als lückenhaft wurden Antworten betrachtet, wenn eine Überschneidung mit der Definition des Begriffs vegan stattfand, bspw. wenn angegeben wurde, dass bei der vegetarischen Ernährungsweise keinerlei tierische Produkte gegessen werden würden. Ebenfalls als lückenhaft bezeichnet wurde eine Antwort, bei der eine Verwechslung mit der muslimischen Ernährung ohne Schweinefleisch stattfand oder wenn angegeben wurde, dass Fisch bei der vegetarischen Ernährung doch gegessen würde.

Nur eine Antwort eines Schülers der 5. Jahrgangsstufe wurde als missverstanden gewertet, da keine klare Zuordnung getroffen werden konnte „Leute die von Pflanzen leben aber nicht auf tierische Produkte verzichten“ (Fragebogen-Nr.: 37).

### 7.3.1.4 Vegan

Der Vegetarierbund Deutschland gibt als Definition für die vegane Lebensweise folgende: „Vegan lebende Menschen meiden alle Produkte, die von Tieren stammen (Fleisch, Fisch, Milch, Eier, Honig). Dieses Konsumverhalten bezieht sich oft nicht nur auf Nahrungsmittel, sondern auch auf Gebrauchsgegenstände, wie z. B. Lederwaren, Wolle oder Seide“ (Vegetarierbund Deutschland, 2014). Dies bedeutet, dass die vegane Lebensweise sich nicht nur auf die Ernährung, sondern auch auf andere Bereiche, wie bspw. Kleidung und Kosmetik bezieht.

Im Fragebogen wurde dieser Bereich der veganen Lebensweise außer Acht gelassen und nicht erwartet, dass die SchülerInnen den Begriff vegan in einen Zusammenhang mit anderen Lebensbereichen außer der Ernährung bringen.

Als lückenhaft wurde eine Antwort betrachtet, wenn nur das Weglassen von Fleisch in der Ernährung erwähnt wurde, alle anderen tierischen Produkte aber weiterhin konsumiert würden. Somit konnte kein Unterschied zur vegetarischen Ernährungsweise erkannt werden.

Unter der Kategorie *Missverstanden* wurden alle falschen Definitionen zusammengefasst, wie bspw. der ausschließliche Verzehr von Fleisch oder „Sachen [...] die vom Tier stammen“ (Fragebogen-Nr.: 55).

### **7.3.2 Definition des Haustieres in Frage Nr. 3**

Frage Nr. 3 des Fragebogens diente dazu zu erfragen, wie viele tierische Mitbewohner in den Haushalten der SchülerInnen leben. Eine Auswertung nach einzelnen Tierarten fand nicht statt.

Haustiere, die bei Verwandten der SchülerInnen leben, auch wenn diese im Ausland sind, wurden ebenfalls mit berücksichtigt. Ebenso untypische Haustiere im Garten, bspw. die Angabe einer Schülerin der 5. Klasse „Jeden Frühling und Sommer: Kaulquappen“ (Fragebogen-Nr.: 115) wurden in der Auswertung als Haustiere gewertet. Somit hatten die SchülerInnen das Gefühl, ein Haustier zu besitzen und einen gewissen Teil der Verantwortung hierfür zu tragen. Auch wurden bereits verstorbene Haustiere als Haustier gezählt.

Ein Teil der Analyse bestand darin, ob es einen Zusammenhang zwischen der Empathie gegenüber Tieren, gemessen anhand der Frage Nr. 18, und dem Besitz eines Haustieres geben könnte.

### **7.3.3 Erfragung nach der Ernährungsweise**

Im Fragebogen gab es in Frage Nr. 4 die Auswahl zwischen drei verschiedenen Ernährungsweisen: Der veganen Ernährungsweise (ohne jegliche tierische Produkte), der vegetarischen Ernährungsweise (ohne Fisch und Fleisch), und der karnistischen Ernährungsweise mit allen tierischen Produkten. Frau Dr. Melanie Joy prägt den Begriff Karnismus im Jahr 2013 in ihrem erschienenen Buch *Warum wir Hunde lieben, Schweine essen und Kühe anziehen*. Laut Joy (2013) sind Vegetarier und Veganer Menschen mit

einer bestimmten inneren Haltung. Diese Haltung erlaubt es ihnen, das Essen von Tieren als ethisch nicht akzeptabel zu erachten. Doch wie nennt man Menschen, die das Essen von Fleisch als ethisch akzeptabel empfinden und sich demnach für das Fleischessen entscheiden? Dieses sprachliche Problem blieb bis zu Joys Doktorarbeit im Bereich der Psychologie ungeklärt. Die Bezeichnung Fleischesser sei nicht zutreffend, da es sich dabei nur um die Praktik des Fleischessens dreht, nicht aber das Glaubenssystem bzw. die Überzeugungen dahinter zum Ausdruck bringt. In dieser Arbeit werden in Anlehnung an Joy die Personen mit einer veganen Ernährungsweise als Veganer, die Personen mit einer vegetarischen Ernährungsweise als Vegetarier und die Personen mit einer karnistischen Ernährungsweise als Karnisten bezeichnet.

### 7.3.4 Kodierung der Antworten

Die einzelnen Antwortmöglichkeiten wurden mit Nummern kodiert, um sie anschließend in Excel auswerten zu können. Bei Fragen mit freien Antwortmöglichkeiten wurde die gegebenen Antworten in Gruppen eingeteilt und wiederum mit Nummern zur Auswertung kodiert.

Wurde eine Frage nicht beantwortet, wurde die Kategorie *keine Angabe* vergeben. Diese wurde mit der Ziffer 0 kodiert, außer bei Frage Nr. 18 mit der Zahl 11.

#### Frage Nr. 1:

	1. Ebene	2. Ebene	
Tierschutz	Angabe einer Begriffsdefinition wurde mit der Ziffer 1 kodiert.	Richtig:	1
		Lückenhaft:	2
		Artenschutz:	3
Tierrechte		Richtig:	1
		Lückenhaft:	2
vegetarisch		Richtig:	1
		Lückenhaft:	2
		Missverstanden:	3
vegan		Richtig:	1
		Lückenhaft:	2
		Missverstanden:	3

Tabelle 4: Kodierung Frage 1

**Frage Nr. 2:**

Tierschutz	Angabe einer Begriffsdefinition wurde mit der Ziffer 1 kodiert.
Tierrechte	
vegetarisch	
vegan	

Tabelle 5: Kodierung Frage 2

Die Begründung der Antwort war nicht Teil der Auswertung.

**Frage Nr. 3:**

ja	1
nein	2

Tabelle 6: Kodierung Frage 3

Die Art des Haustieres war nicht Teil der Auswertung.

**Frage Nr. 4:**

ja	1
nein, ich lebe vegetarisch	2
nein, ich lebe vegan	3

Tabelle 7: Kodierung Frage 4

**Frage Nr. 5:**

aus ethischen/moralischen Gründen	Alle angekreuzten Antworten wurden mit der Ziffer 1 kodiert.
aus gesundheitlichen Gründen	
aus religiösen Gründen	
SONSTIGES	

Tabelle 8: Kodierung Frage 5

**Frage Nr. 6:**

... meiner Meinung nach Fleisch für eine gesunde Ernährung notwendig ist.	Alle angekreuzten Antworten wurden mit der Ziffer 1 kodiert.
... alle in meinem Umfeld dies ebenfalls tun.	

... ich der Meinung bin, dass wir Tiere zur Nahrungsgewinnung töten dürfen.	
SONSTIGES	

**Tabelle 9: Kodierung Frage 6**

**Frage Nr. 7:**

ja, würde ich.	1
nein, würde ich nicht.	2

**Tabelle 10: Kodierung Frage 7**

**Frage Nr. 8:**

Zoo	Alle angekreuzten Antworten wurden mit der Ziffer 1 kodiert.
Zirkus mit Tieren	
Delfinarium	
Stierkampf	
Ponyreiten	
Veranstaltung der Rettungshundestaffel	
Ich besuche ungern Veranstaltungen mit Tieren, da ich mir nicht sicher sein kann, ob die Tiere nicht zu schaden kommen.	
Ich besuche keine Veranstaltungen mit Tieren, weil ich nicht möchte, dass diese für meine Unterhaltung ausgebeutet werden.	
Ich besuche keine Veranstaltungen mit Tieren, weil sie mir keinen Spaß machen.	

**Tabelle 11: Kodierung Frage 8**

**Frage Nr. 9:**

Die Antworten der Frage 9 waren sehr vielschichtig und konnten nicht ausgewertet werden. Sie werden lediglich in Ausschnitten in den Ergebnis- und Diskussionsteil mit einbezogen.

**Fragen Nr. 10, 11, 12, 13, 14 und 16:**

akzeptabel	1
akzeptabel nur unter folgenden Bedingungen	2
inakzeptabel	3

Tabelle 12: Kodierung Fragen 10, 11, 12, 13, 14 und 16

**Frage Nr. 15:**

akzeptabel	1
akzeptabel nur unter folgenden Bedingungen	2
nur bestimmte Modeartikel akzeptabel	3
inakzeptabel	4

Tabelle 13: Kodierung Frage 15

**Frage Nr. 17:**

akzeptabel	1
akzeptabel nur unter folgenden Bedingungen	2
nur bestimmte Unterhaltungszwecke akzeptabel	3
inakzeptabel	4

Tabelle 14: Kodierung Frage 17

**Frage Nr. 18:**

Eine Kodierung erfolgte nach angekreuzter Zahl auf dem Zahlenstrahl. Die Zahl Null stand für die Aussage *ich stimme gar nicht zu*, die Zahl Zehn für *ich stimme voll und ganz zu*. Wenn die Frage unbeantwortet blieb wurde *keine Angabe* mit der Zahl 11 kodiert.

**Frage Nr. 19:**

ja, regelmäßig in Form einer AG.	Alle angekreuzten Antworten wurden mit der Ziffer 1 kodiert.
ja, als einmalige Veranstaltung (z. B. Doppelstunde)	
nein	

Tabelle 15: Kodierung Frage 19

## Frage Nr. 20:

Es wurden aus den verschiedenen gegebenen Antworten folgende Gruppen gebildet:

Artenschutz	Die jeweilig genannten Wunschthemen wurden mit der Ziffer 1 kodiert.
Meerestiere und Fischfang	
Massentierhaltung	
Tiere in der Unterhaltung	
Aktiv werden	
Alles	
Nicht spezifiziert	
Sonstiges	

Tabelle 16: Kodierung Frage 20

Unter der Rubrik *Sonstiges* fielen vor allem Themenbereiche wie: Raubtiere, Tiere aus fremden Ländern, Tierversuche und Heimtiere. Vereinzelt wurden auch die Thematiken Tierrechte und vegetarisch/vegane Ernährungsweise genannt.

## 8 ERGEBNISSE

### 8.1 Bekanntheit der Begrifflichkeiten: Fragen Nr. 1 und 2

Die Auswertung der Frage Nr. 2 hat gezeigt, dass manche SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe Probleme mit der Fragestellung hatten. Sie verstanden die Fragestellung, mit welchem Begriff sie die meisten Schwierigkeiten hätten dahingehend, welchem Begriff gegenüber sie Abneigungen hätten. Dieses Missverständnis war nur bei denjenigen SchülerInnen erkennbar, die eine Begründung angaben. Im Fragebogen-Nr. 9 kreuzte beispielsweise eine Schülerin bei Frage Nr. 2 den Begriff vegan an und begründete die Angabe mit „weil man nichts vom Tier essen darf“ (Fragebogen-Nr.: 9). Im Fragebogen-Nr. 19 gab ein Schüler an, Schwierigkeiten mit dem Begriff vegetarisch zu haben. Seine Begründung lautete: „Weil ich kein Fleisch essen kann!“ (Fragebogen-Nr. 19). War es ersichtlich, dass die Frage missverstanden wurde, so wurde sie mit *keine Angabe* gewertet.

## 8.1.1 Tierschutz

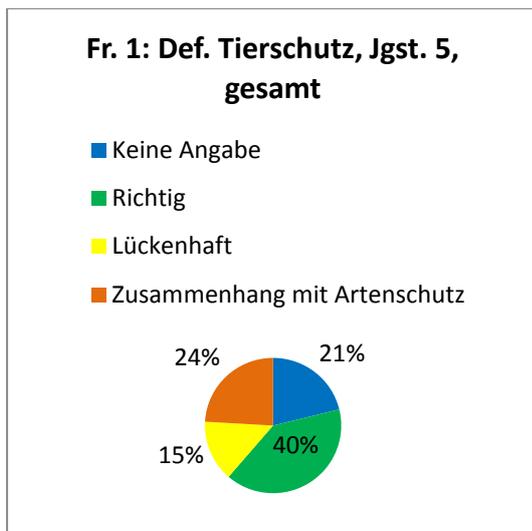


Abb. 1: Frage 1 zu Tierschutz, Jgst. 5, gesamt

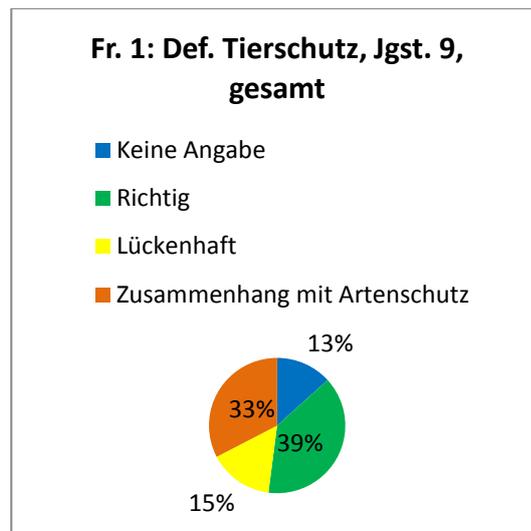


Abb. 2: Frage 1 zu Tierschutz, Jgst. 9, gesamt

Insgesamt definierten 40 % aller Kinder der Jahrgangsstufe 5 den Begriff Tierschutz korrekt, 24 % brachten ihn in starken Zusammenhang mit dem Artenschutz, 15 % gaben eine lückenhafte Definition ab und 21 % machten keine Angabe.

In der 9. Jahrgangsstufe definierten 39 % aller Kinder den Begriff Tierschutz korrekt, jedoch brachten ihn 33 % stark mit dem Artenschutz in Verbindung. 15 % der Schülerinnen definierten Tierschutz lückenhaft und 13 % machten keine Angabe.

Somit sank die Anzahl der richtigen Definitionen im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe um 1 Prozentpunkt, die Anzahl der Antworten in Zusammenhang mit Artenschutz nahm jedoch um 9 Prozentpunkte zu.

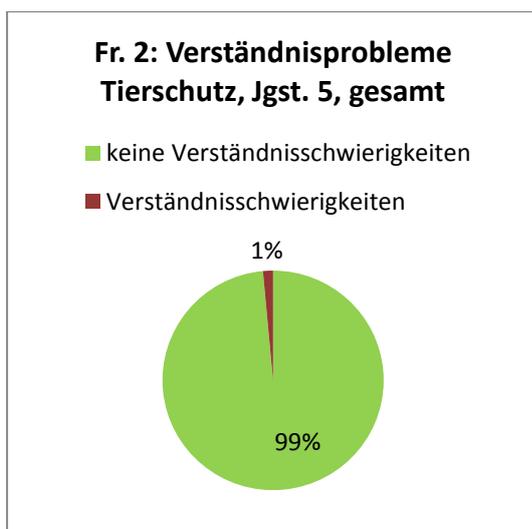


Abb. 3: Frage 2 zu Tierschutz, Jgst. 5, gesamt

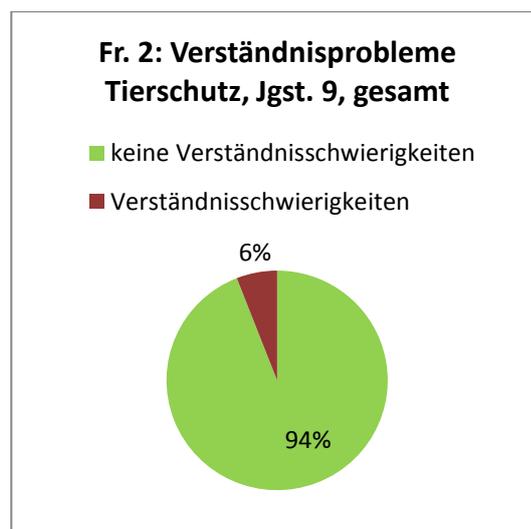


Abb. 4: Frage 2 zu Tierschutz, Jgst. 9, gesamt

99 % der SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe gaben an, keine Verständnisschwierigkeiten mit dem Begriff Tierschutz zu haben, nur 1 % gab Verständnisschwierigkeiten an.

94 % der SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe gaben an, keine Verständnisschwierigkeiten mit dem Begriff Tierschutz zu haben, 6 % hatten ihrer Meinung nach Verständnisschwierigkeiten.

Demnach hatten ihrer Meinung nach die SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe um 5 Prozentpunkte mehr Verständnisprobleme mit dem Begriff Tierschutz als die 5. Jahrgangsstufen.

### **8.1.2 Tierrechte**

11 % der SchülerInnen gaben in der Jahrgangsstufe 5 eine richtige Definition des Begriffs Tierrechte an. Bei 38 % blieb die Definition lückenhaft und bei 51 % ohne Angabe. In der 9. Jahrgangsstufe gaben 13 % der SchülerInnen eine richtige Definition für den Begriff Tierrechte ab. 51 % der Antworten waren lückenhaft einzuordnen und 36 % der Antworten blieben ohne Angabe.

Die richtigen Definitionen stiegen im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe somit um 2 Prozentpunkte, die Anzahl der lückenhaften Definitionen nahm um 13 Prozentpunkte zu.

70 % der SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe gaben an, mit dem Begriff Tierrechte keine Verständnisschwierigkeiten zu haben. 30 % hatten ihrer Meinung nach Verständnisprobleme. In der 9. Jahrgangsstufe war das Verhältnis der Angaben betreffend der Verständnisschwierigkeiten genau 50 % zu 50 %. Die eine Hälfte der SchülerInnen hatte demnach Verständnisprobleme, die andere Hälfte nicht.

Folglich nahmen die SchülerInnen ohne Verständnisprobleme mit dem Begriff Tierrechte im Vergleich zu der 5. Jahrgangsstufe um 20 Prozentpunkte ab.

### **8.1.3 Vegetarisch**

In der 5. Jahrgangsstufe gaben 72 % der SchülerInnen eine richtige Definition des Begriffs vegetarisch an. 6 % der Antworten waren lückenhaft und 1 % der Antworten fielen in die Kategorie *Missverstanden*. 21 % der Antworten blieben ohne Angabe. In der 9. Jahrgangsstufe konnten 90 % der Antworten als richtig kategorisiert werden.

Insgesamt sind das im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe 18 Prozentpunkte mehr richtige Antworten. Die lückenhaften Antworten sind in der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich auf 4 % um 2 Prozentpunkte und die Antworten ohne Angabe auf 6 % um 15 Prozentpunkte gesunken.

97 % der 5. Jahrgangsstufen gaben an, ihrer Meinung nach keine Verständnisschwierigkeiten mit dem Begriff vegetarisch zu haben. 99 % der SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe gaben an, bei dem Begriff vegetarisch keine Verständnisschwierigkeiten zu haben.

Im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe handelt es sich dabei um eine Erhöhung um 2 Prozentpunkte.

#### **8.1.4 Vegan**

39 % aller SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe konnten den Begriff vegan richtig definieren, 6 % der Antworten waren lückenhaft und 1 % missverstanden. 54 % der Antworten blieben ohne Angabe. In der 9. Jahrgangsstufe wurde der Begriff vegan zu 70 % richtig definiert, 6 % als lückenhaft, 2 % als missverstanden und 22 % ohne Angabe.

Bei den richtigen Antworten gab es somit gegenüber der 5. Jahrgangsstufe eine Steigerung um 31 Prozentpunkte.

Bei Frage Nr. 2 gaben in der 5. Jahrgangsstufe 48 % der SchülerInnen an, Verständnisschwierigkeiten bei dem Begriff vegan zu haben. 52 % hingegen gaben an, keine zu haben. 72 % der SchülerInnen der Jahrgangsstufe 9 gaben an, keine Verständnisschwierigkeiten mit dem Begriff vegan zu haben. 28 % hingegen ihrer Meinung nach schon.

Die Verständnisprobleme mit dem Begriff vegan nahmen somit gegenüber der 5. Jahrgangsstufe um 20 Prozentpunkte ab.

#### **8.2 Tiere als Mitbewohner: Frage Nr. 3**

In den 5. Jahrgangsstufen leben in 63 % der Haushalte tierische Mitbewohner, in 37 % der Haushalte keine.

In der 9. Jahrgangsstufe leben in nur noch 55 % der Haushalte Haustiere, im Gegensatz zu der 5. Jahrgangsstufe ist somit der Anteil der tierischen Mitbewohner in den Haushalten um 8 Prozentpunkte gesunken.

Die Frage nach dem Besitz eines Haustieres diente auch dem Vergleich mit Frage Nr. 18 nach der Zustimmung mit der Aussage, ob Tiere genauso wie Menschen ein Recht auf ein leidfreies Leben hätten. Die Angabe der Zahl Zehn bedeutete *ich stimme voll und ganz zu*, die Angabe der Zahl Null bedeutete *ich stimme gar nicht zu* (siehe Kapitel 7.3.4 dieser Arbeit). In beiden Jahrgangsstufen war die Prozentzahl der Kinder, die in Frage Nr. 18 die Zahl Zehn angaben und gleichzeitig ein Haustier hatten, höher. In der 5. Jahrgangsstufe gaben 66 % der Haustierbesitzer auf der Skala die Zahl Zehn an, wogegen 55 % der SchülerInnen ohne Haustier die Zahl Zehn angaben.

In der 9. Jahrgangsstufe gaben 39 % der Haustierbesitzer die Zahl Zehn, hingegen 31 % der SchülerInnen ohne Haustier.

### **8.3 Tiere als Nahrung: Fragen Nr. 4, 5, 6, 7, 12 und 13**

In den Fragen Nr. 4, 5 und 6 wurden die SchülerInnen nach ihren persönlichen Ernährungsgewohnheiten und nach den Gründen hierfür gefragt.

Insgesamt ernährten sich die SchülerInnen der 5. und 9. Jahrgangsstufe zu 95 % kar-nistisch. 5 % aller SchülerInnen waren Vegetarier. Veganer gab es in dieser Auswertung nicht. Die zahlenmäßige Verteilung belief sich auf elf Vegetarier in der 5. Jahrgangsstufe (3 männlich, 8 weiblich) und eine Vegetarierin in der 9. Jahrgangsstufe.

Insgesamt gab es für beide Jahrgangsstufen bei den Jungen 3 % Vegetarier und bei den Mädchen 8 % Vegetarier.

Es wurde für beide Ernährungsweisen nach Gründen gefragt. Mehrfachnennungen waren möglich.

Bei den Gründen für den Vegetarismus wurden von den vier Antwortmöglichkeiten nur zwei ausgewählt: *aus ethisch/moralischen Gründen* und *Sonstiges*. Die Antwortmöglichkeiten *aus gesundheitlichen Gründen* und *aus religiösen Gründen* wurden von keiner Schülerin/keinem Schüler angekreuzt. 30 % der männlichen Vegetarier und 70 % der weiblichen Vegetarier wählten *aus ethisch/moralischen Gründen*. Sonstige Gründe gaben 20 % der männlichen Vegetarier und 80 % der weiblichen Vegetarier an. In dieser Antwortmöglichkeit wurden zum größten Teil erneut ethisch/moralische Gründe angeführt, bspw. „Es ist unfair, ein Tier zu töten, nur um Essen zu bekommen, das ersetzbar ist“ (Fragebogen-Nr.: 79), „die werden so blöd geschlachtet“ (Fragebogen-Nr.: 7)

oder „Weil ich ja auch nicht meine Katze essen würde“ (Fragebogen-Nr.: 127). Auch das Nicht-Schmecken des Fleisches und des Fisches wurden als Gründe für den Vegetarismus angeführt. Einmal wurde die Gewohnheit genannt „Weil mein Vater Vegetarier ist und ich es seit ich klein bin einfach gewohnt bin [Vegetarierin zu sein]“ (Fragebogen-Nr.: 238).

Als Gründe für den Karnismus wurden in der 5. Jahrgangsstufe zu 59 % hauptsächlich der Aspekt der gesunden Ernährung angeführt. 15 % gaben an, Fleisch zu essen, da es in ihrem Umfeld ebenfalls alle tun würden. 9 % empfanden es als akzeptabel, Tiere zur Nahrungsgewinnung zu töten und 40 % wählten Sonstiges aus. Unter Sonstiges war es in der 5. Jahrgangsstufe auffällig, dass der Geschmack als Grund genannt wurde und, dass viele SchülerInnen angaben, wenig Fleisch zu essen.

In der 9. Jahrgangsstufe wurde der Grund der gesunden Ernährung zu 83 % angeführt. 20 % aßen Fleisch, da in ihrem Umfeld dies auch alle tun. 24 % gaben an, dass der Mensch Tiere zur Nahrungsgewinnung töten dürfte und 36 % wählten Sonstiges aus. Unter Sonstiges wurde noch häufiger als in der 5. Jahrgangsstufe der Grund Geschmack angeführt, aber auch die Natürlichkeit des Fleischessens spielte eine Rolle: „Wir leben in einem Ökosystem, wir alle brauchen uns gegenseitig, auch das Fleisch der Tiere“ (Fragebogen-Nr.: 179).

Auffällig war, dass jeweils in der 5. wie auch in der 9. Jahrgangsstufe die männlichen Schüler die Antwortmöglichkeit, *dass wir Tiere zur Nahrungsgewinnung töten dürfen*, häufiger wählten. In der 5. Jahrgangsstufe wählten 75 % der Schüler und 25 % der Schülerinnen diese Antwortmöglichkeit. In der 9. Jahrgangsstufe 62,5 % der Schüler und 37,5 % der Schülerinnen.

In Frage Nr. 7 wurde danach gefragt, ob die SchülerInnen Fleisch von Tieren essen würden, die in Deutschland als Haustiere gehalten werden.

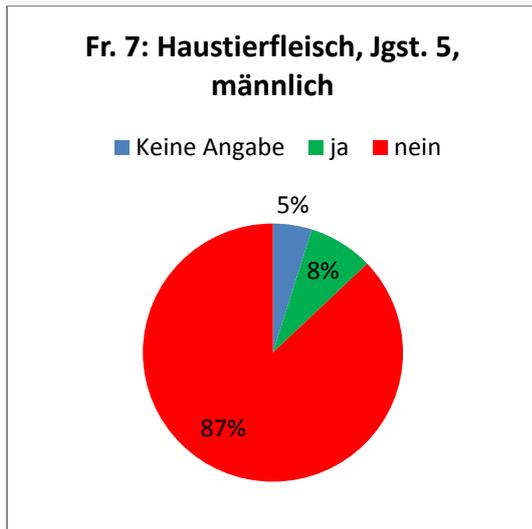


Abb. 5: Frage 7, Jgst. 5, männlich

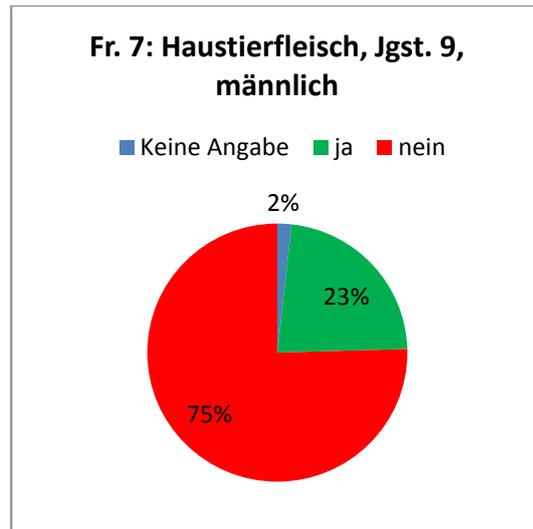


Abb. 6: Frage 7, Jgst. 9, männlich

In der 5. Jahrgangsstufe gaben 87 % der männlichen Schüler an, dass sie kein Haustierfleisch essen würden. 8 % würden es essen und 5 % blieben ohne Angabe. In der 9. Jahrgangsstufe würden 75 % der männlichen Schüler kein Haustierfleisch essen, 23 % würden es essen und 2 % machten keine Angabe.

Insgesamt nahm der Anteil der männlichen Schüler, die Haustierfleisch essen würden, in der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe um 15 Prozentpunkte zu.

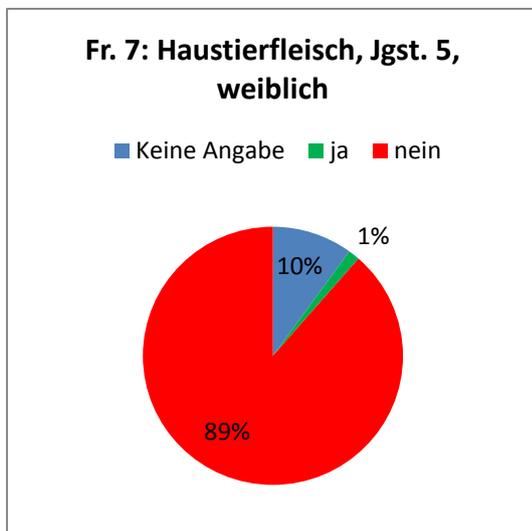


Abb. 7: Frage 7, Jgst. 5, weiblich

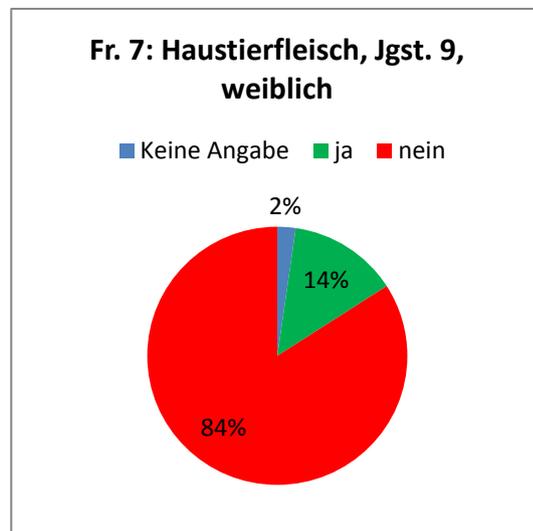


Abb. 8: Frage 7, Jgst. 9, weiblich

Bei den weiblichen Schülern entwickelte sich das Bild ähnlich. In der 5. Jahrgangsstufe gaben 89 % der weiblichen Schüler an kein Haustierfleisch essen zu wollen. 1 % gab an, dass sie Haustierfleisch essen würden und 10 % machten keine Angabe. In der 9. Jahrgangsstufe gaben 84 % der weiblichen Schüler an, dass sie kein Haustierfleisch

essen würden. 14 % würden Fleisch von Haustieren konsumieren und 2 % blieben ohne Angabe. Im Vergleich zu der 5. Jahrgangsstufe nahm die Anzahl der weiblichen Schüler, die Fleisch von Haustieren essen würden, um 13 Prozentpunkte zu.

Insgesamt sind die männlichen Schüler eher dazu bereit Fleisch von Haustieren zu essen als die weiblichen Schüler.

Verglichen mit Frage Nr. 3 nach den eigenen Haustieren, konnte herausgefunden werden, dass 8,5 % aller 142 HaustierbesitzerInnen in der 5. und 9. Jahrgangsstufe angaben, dass sie Fleisch von Haustieren essen würden. Auf der anderen Seite geben jedoch 13,5 % aller 96 SchülerInnen ohne Haustier an, dass sie Haustierfleisch essen würden. Prozentual waren Haustierbesitzer eher abgeneigt das Fleisch von Haustieren zu konsumieren.

In Frage Nr. 12 wurden die SchülerInnen nach ihrer Einstellung bezüglich der Jagd gefragt. Insgesamt fanden in der 5. Jahrgangsstufe 11 % der SchülerInnen die Jagd *akzeptabel*. 44 % empfanden sie als *eingeschränkt akzeptabel* und 44 % als *inakzeptabel*. 1 % der SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe machte keine Angabe. In der 9. Jahrgangsstufe erhöhte sich die Prozentzahl der SchülerInnen, die die Jagd als *akzeptabel* empfanden von 11 % auf 17 %. Die Angaben bei *eingeschränkt akzeptabel* erhöhten sich auf 53 % um 9 Prozentpunkte, die Angaben bei *inakzeptabel* sanken auf 30 % um 14 Prozentpunkte.

Im Vergleich von männlichen und weiblichen Schüler hat sich gezeigt, dass insgesamt weniger Mädchen die Jagd als *akzeptabel* empfanden. In der 5. sowie auch in der 9. Jahrgangsstufe gaben 4 % der weiblichen Schüler die Jagd als *akzeptabel* an. Die Antwortmöglichkeit *eingeschränkt akzeptabel* bewegte sich bei den weiblichen Schülern in der 5. Jahrgangsstufe bei 50 % und bei 55 % in der 9. Jahrgangsstufe. Die Angaben bei *inakzeptabel* waren in der 5. Jahrgangsstufe bei 45 % und in der 9. Jahrgangsstufe bei 41 %.

Bei den männlichen Schülern zeigte sich eine höhere Akzeptanz gegenüber der Jagd. In der 5. Jahrgangsstufe gaben 21 % und in der 9. Jahrgangsstufe 26 % an die Jagd als *akzeptabel* zu empfinden. Die prozentuale Verteilung bei *eingeschränkt akzeptabel* stieg bei den männlichen Schülern in der 9. Jahrgangsstufe von 35 % auf 53 %. Als *inakzeptabel* sahen die Jagd 44 % der Jungen in der 5. Jahrgangsstufe und 21 % in der 9. Jahrgangsstufe an.

In Frage Nr. 13 wurden die SchülerInnen nach Ihrer Meinung gefragt, ob sie das Töten von Tieren für die Nahrungsproduktion akzeptabel finden.

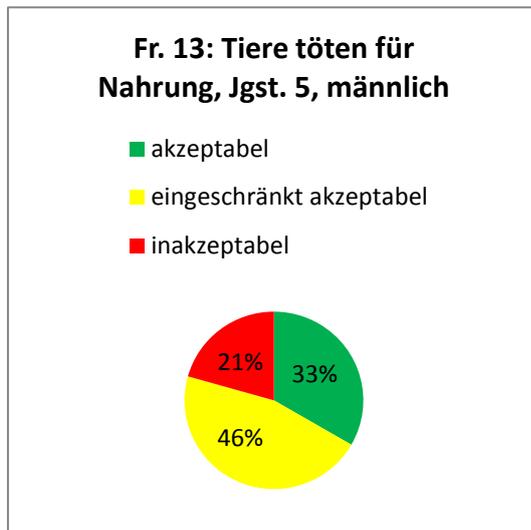


Abb. 9: Frage 13, Jgst. 5, männlich

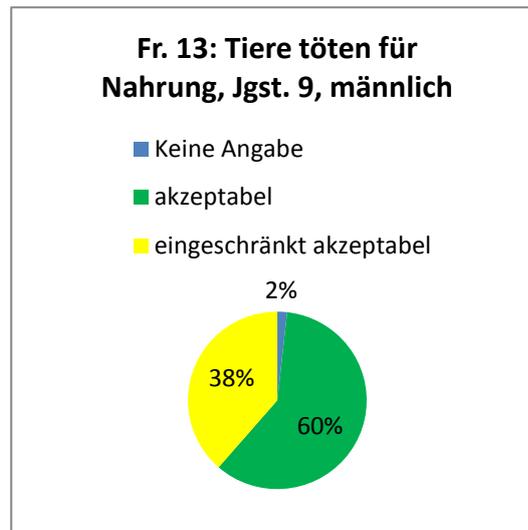


Abb. 10: Frage 13, Jgst. 9, männlich

In der 5. Jahrgangsstufe fanden es 33 % der männlichen Schüler *akzeptabel*, dass Tiere für die Nahrungsmittelproduktion getötet werden. 46 % kreuzten *akzeptabel nur unter bestimmten Bedingungen* an und 21 % empfanden es als *inakzeptabel*. In der 9. Jahrgangsstufe gaben 60 % der männlichen Schüler an, das Töten der Tiere für Nahrungsmittelzwecke *akzeptabel* zu finden. 38 % empfanden es als *eingeschränkt akzeptabel* und 2 % blieben ohne Angabe. Es gab unter den männlichen Schülern der 9. Jahrgangsstufe keinen, der sich für die Antwortmöglichkeit *inakzeptabel* entschied.

Bei den männlichen Schülern konnte somit von der 5. Jahrgangsstufe hin zur 9. Jahrgangsstufe eine starke Veränderung festgestellt werden. Die Angaben bei *akzeptabel* nahmen um 27 Prozentpunkte zu. Die Angaben bei *inakzeptabel* sanken in der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich zu der 5. Jahrgangsstufe um 21 Prozentpunkte.

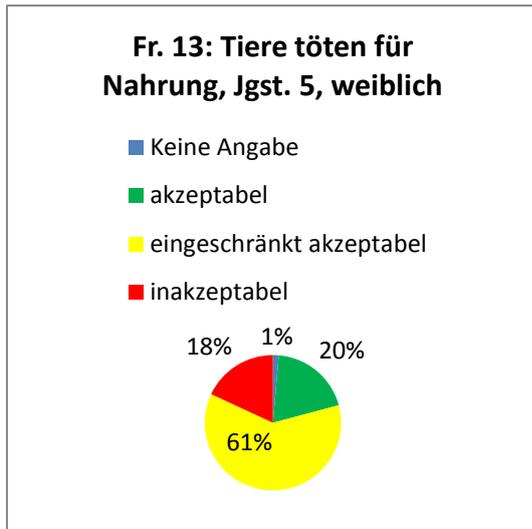


Abb. 11: Frage 13, Jgst. 5, weiblich

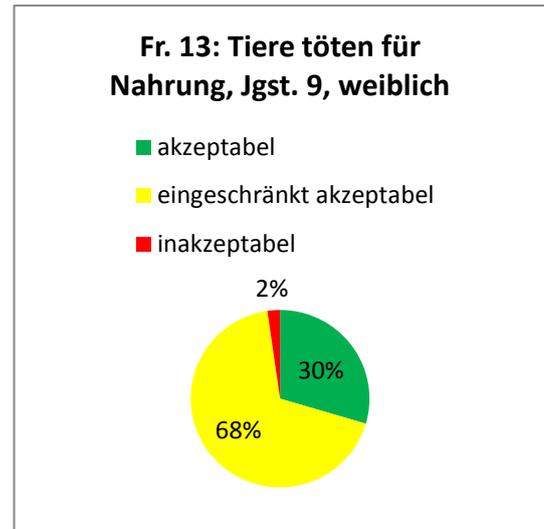


Abb. 12: Frage 13, Jgst. 9, weiblich

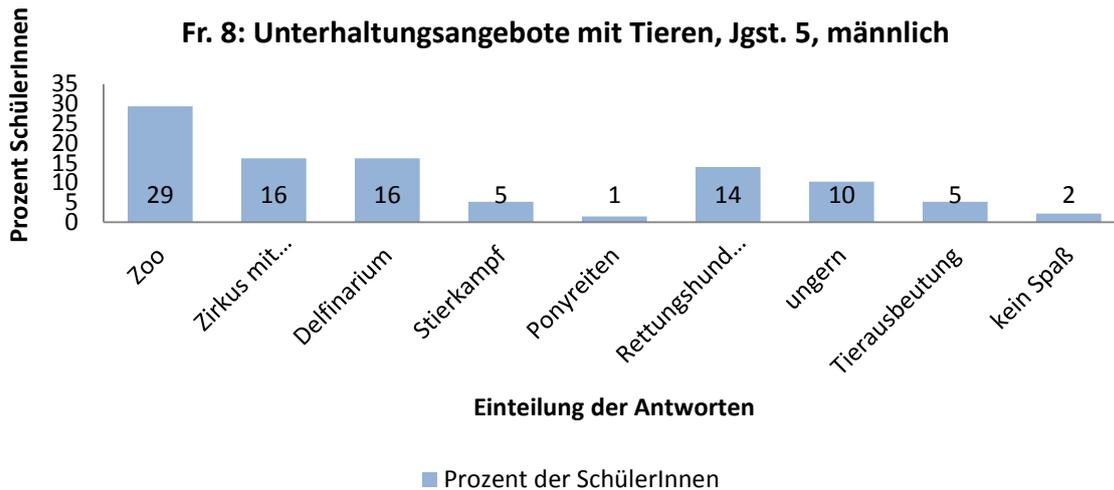
20 % der weiblichen Schüler der 5. Jahrgangsstufe fanden es *akzeptabel* Tiere für die Nahrungsmittelproduktion zu töten. 61 % gaben *akzeptabel nur unter bestimmten Bedingungen* an, 18 % empfanden es als *inakzeptabel* und 1 % der Schülerinnen machte keine Angabe. In der 9. Jahrgangsstufe empfanden es 30 % als *akzeptabel*, 68 % als *eingeschränkt akzeptabel* und 2 % als *inakzeptabel*.

Es nahmen somit in der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich zu der 5. Jahrgangsstufe die Angaben unter *akzeptabel* um 10 Prozentpunkte zu. Auch die Angaben unter *eingeschränkt akzeptabel* nahmen zu um 7 Prozentpunkte. Die Angaben unter *inakzeptabel* nahmen um 16 Prozentpunkte ab.

Unter *eingeschränkt akzeptabel* nannten die SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe drei verschiedene Faktoren: das Tier sollte vorher artgerecht gehalten worden sein, man solle nicht zu viele töten und man solle keine bedrohten Arten töten. In der 9. Jahrgangsstufe wurde hauptsächlich die artgerechte Tierhaltung als Bedingung genannt, wenige bezogen sich auch in der 9. Jahrgangsstufe darauf, dass keine bedrohten Tierarten getötet werden sollten.

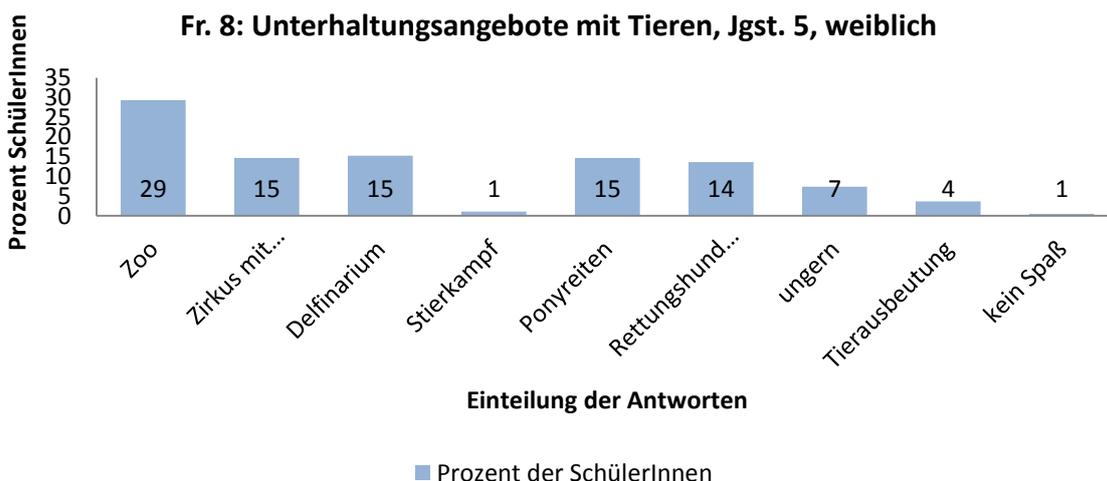
#### 8.4 Tiere in der Unterhaltung: Fragen Nr. 8, 9, 10, 11, 14 und 17

In der Frage Nr. 8 wurde erfragt, welche von den vorgegebenen Unterhaltungsmöglichkeiten mit Tieren die SchülerInnen besuchen würden. Mehrfachnennungen waren möglich.



**Abb. 13: Frage 8, Jgst. 5, männlich**

In der 5. Jahrgangsstufe würden 29 % der männlichen Schüler an einem Zoobesuch teilnehmen. 16 % der männlichen Schüler würden einen Zirkus mit Tieren und ebenso 16 % ein Delfinarium besuchen. Kurz dahinter liegt mit 14 % die Veranstaltung der Rettungshundestaffel. Stierkampf liegt bei 5 % und Ponyreiten bei nur 1 %. 10 % der männlichen Schüler gaben an, ungern Veranstaltungen mit Tieren zu besuchen, da sie sich nicht sicher sein könnten, dass die Tiere nicht zu Schaden kämen. 5 % würden keine Unterhaltungsangebote mit Tieren nutzen, da sie es nicht wollten, dass die Tiere für ihre Unterhaltung ausgebeutet werden. 2 % gaben an, keine Unterhaltungsangebote mit Tieren zu nutzen, da es ihnen keinen Spaß machen würde.



**Abb. 14: Frage 8, Jgst. 5, weiblich**

Von den weiblichen Schülern der 5. Jahrgangsstufe gaben ebenfalls 29 % an, einen Zoo zu besuchen. Wieder gleichauf, diesmal mit 15 %, waren bei den Schülerinnen die

Angaben zum Zirkus mit Tieren und dem Delfinarium. Ebenso bei 15 % das Ponyreiten, das im Vergleich zu den männlichen Schülern um 14 Prozentpunkte zunimmt. Ebenso wie bei den männlichen Schülern wählten 14 % der weiblichen Schüler aus, dass sie eine Veranstaltung der Rettungshundestaffel besuchen würden. Der Stierkampf nahm um 4 Prozentpunkte ab, somit wählte nur 1 % der Schülerinnen der 5. Jahrgangsstufe diese Antwortmöglichkeit aus. 7 % gaben an, ungern in ein Unterhaltungsangebot mit Tieren zu gehen. 4 % der Schülerinnen gaben an, keine Unterhaltungsangebote mit Tieren zu besuchen, da sie es nicht wollten, dass die Tiere für ihre Unterhaltung ausgebeutet würden. 1 % der Schülerinnen gab an, keine Unterhaltungsangebote mit Tieren zu besuchen, da es ihnen keinen Spaß mache.

In der 9. Jahrgangsstufe wandelt sich das Bild der geschlechtsspezifischen Verteilung der Antworten nur geringfügig.

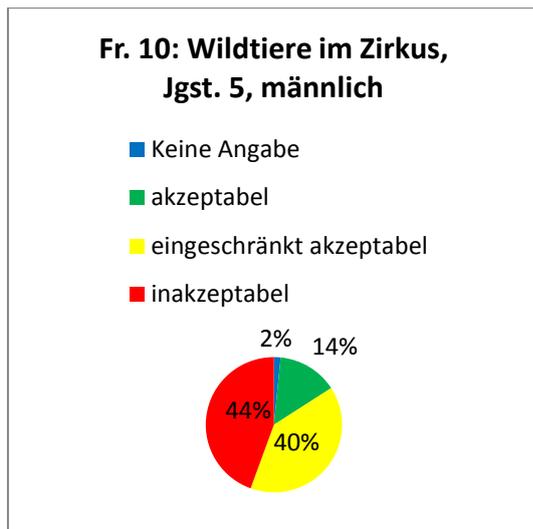
Ebenso würden bei den männlichen Schülern die meisten in den Zoo gehen, 24 % kreuzten dies an. 15 % würden einen Zirkus mit Tieren besuchen und 17 % ein Delfinarium. Die Angabe der männlichen Schüler in der 9. Jahrgangsstufe zu Stierkampf stieg um 6 Prozentpunkte auf 11 % an. Das Ponyreiten stieg um 2 Prozentpunkte auf 3 % an. 12 % der männlichen Schüler gaben an, eine Veranstaltung der Rettungshundestaffel zu besuchen. 8 % würden nur ungern ein Unterhaltungsangebot mit Tieren nutzen, da sie nicht sicher sein könnten, dass die Tiere nicht zu Schaden kämen. 5 % der männlichen Schüler der 9. Jahrgangsstufe, gleich mit den 5. Klassen, wählten, dass sie aufgrund der Tierausbeutung keine Unterhaltungsangebote mit Tieren besuchen würden. 6 % gaben an, keine Unterhaltungsangebote mit Tieren zu nutzen, da es ihnen keinen Spaß machen würde; dabei handelt es sich um einen Anstieg um 4 Prozentpunkte gegenüber der 5. Jahrgangsstufe.

Bei den weiblichen Schülern der 9. Jahrgangsstufe gaben ebenfalls prozentual die meisten an, einen Zoo zu besuchen (32 %). 15 %, ebenso wie bei der 5. Jahrgangsstufe, gaben an, sich bei Gelegenheit einen Zirkus mit Tieren anzusehen. Nur geringfügig, um 2 Prozentpunkte, stieg die Anzahl der Schülerinnen an, die ein Delfinarium besuchen würden. Stierkampf wurde zu 3 % angekreuzt. Ponyreiten sank um 7 Prozentpunkte auf 8 %, im Vergleich zu den Schülerinnen der 5. Klassen. 7 % wählten die Veranstaltung der Rettungshundestaffel aus, diese Angabe ist im Vergleich zu den weiblichen Antworten der 5. Klassen um 7 Prozentpunkte gesunken. Dafür stieg die Angabe der Antwortmöglichkeit *ungern* um 5 Prozentpunkte auf 12 % an. 3 % der Schü-

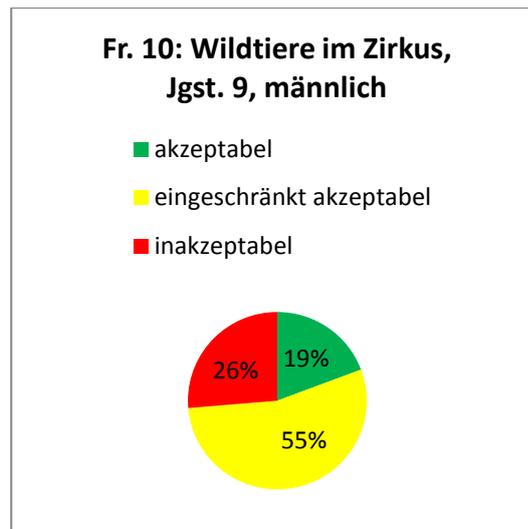
lerinnen würden kein Unterhaltungsangebot mit Tieren aufgrund der Tierausbeutung nutzen und ebenso 3 % aufgrund des fehlenden Spaßfaktors.

Nach der Begründung der Auswahl der angekreuzten Antworten wurde in Frage Nr. 9 gefragt. Eine stichhaltige Auswertung war aufgrund der Vielschichtigkeit der Antworten nicht möglich. Auffällig ist allerdings, dass viele SchülerInnen einen Besuch im Delfinarium damit begründeten, dass der Delfin ihr Lieblingstier sei. Ebenso war auffällig, dass Stierkampf aus den Gründen der Spannung und der Außergewöhnlichkeit gewählt wurde. „Ich würde in Stierkampf gehen, weil ich mag Stiere und ich mag es zuzusehen wie sie kämpfen“ (Fragebogen-Nr.: 61). Die SchülerInnen, die Stierkampf nicht angaben, betonten ihre Abneigung aufgrund der vorherrschenden Tierquälerei und Brutalität. „Weil es den Tieren weh tut“ (Fragebogen-Nr.: 3) oder „Tiere könnten z. B. beim Stierkampf ums Leben kommen“ (Fragebogen-Nr.: 20). Zoo wurde oft gewählt um Tiere zu sehen, die es in unseren Breiten ansonsten nicht zu sehen gibt. Auch wurde angegeben, dass die Tiere im Zoo genügend Platz hätten und es ihnen gut gehen würde. „[In den Zoo] gehe ich hin, weil ich nicht um die ganze Welt reisen will um Tiere zu sehen, die es nur dort gibt“ (Fragebogen-Nr.: 13).

In den Fragen Nr. 10 und 11 wurde speziell nach der Meinung gegenüber Zoo und Zirkus gefragt. Die SchülerInnen hatten die Auswahl zwischen *akzeptabel*, *akzeptabel nur unter bestimmten Bedingungen* (in der Grafik definiert als *eingeschränkt akzeptabel*) oder *inakzeptabel*. Die Bedingungen waren nicht vorgegeben, sondern konnten von den SchülerInnen frei eingetragen werden.



**Abb. 15: Frage 10, Jgst. 5, männlich**



**Abb. 16: Frage 10, Jgst. 9, männlich**

In der 5. Jahrgangsstufe gaben 44 % der männlichen Schüler an, Wildtiere im Zirkus *inakzeptabel* zu finden. 40 % gaben *eingeschränkt akzeptabel* an und 14 % empfanden es als *akzeptabel*. 2 % der männlichen Schüler der 5. Klassen machten keine Angabe.

In der 9. Jahrgangsstufe wählten 26 % der männlichen Schüler die Antwortmöglichkeit *inakzeptabel* aus. Gegenüber der 5. Klassen handelt es sich dabei um einen Verlust von 18 Prozentpunkten. 55 %, 15 Prozentpunkte mehr wie noch in der 5. Jahrgangsstufe, wählten *eingeschränkt akzeptabel*. 19 % der männlichen Schüler der 9. Jahrgangsstufe empfanden Wildtiere im Zirkus als *akzeptabel*.

Bei den weiblichen Schülern gab es keine so starken Schwankungen zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe. In den 5. Klassen fanden 40 % der Schülerinnen Wildtiere im Zirkus *inakzeptabel*. 50 % wählen *eingeschränkt akzeptabel* und 8 % fanden es *akzeptabel*. 2 % der Schülerinnen der 5. Jahrgangsstufe machten keine Angabe.

Bei den Schülerinnen der 9. Klassen entschieden sich 46 % für *inakzeptabel*, 6 Prozentpunkte mehr gegenüber der 5. Jahrgangsstufe. 52 % gaben *eingeschränkt akzeptabel* an und 2 % fanden es *akzeptabel*.

Die Bedingungen, die unter der Antwortmöglichkeit *eingeschränkt akzeptabel* gegeben wurden, bezogen sich durchgängig auf artgerechte Tierhaltung ohne Misshandlungen. Nur wenige bezogen ihre Angabe auf den Menschen und forderten Sicherheit, dass die Tiere nicht ausbrechen können.

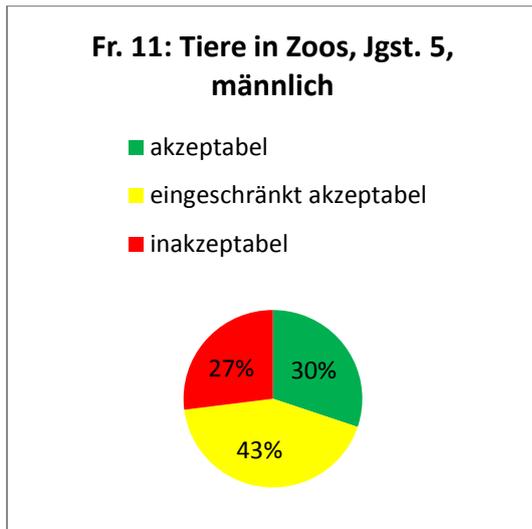


Abb. 17: Frage 11, Jgst. 5, männlich

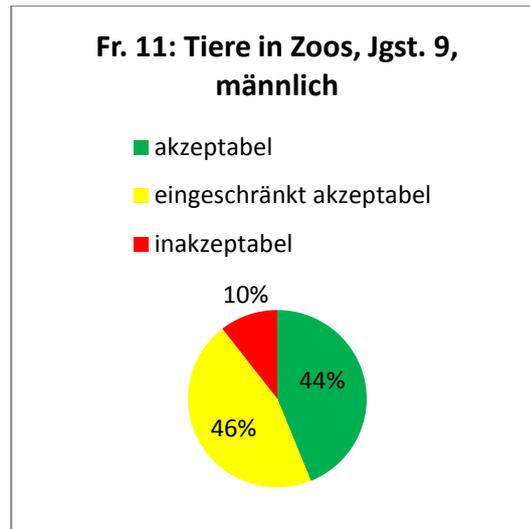


Abb. 18: Frage 11, Jgst. 9, männlich

Der Zoo fand unter den SchülerInnen allgemein mehr Akzeptanz als die Wildtiere im Zirkus. Die männlichen Schüler fanden in der 5. Jahrgangsstufe Zoos zu 27 % *inakzeptabel*, zu 43 % *eingeschränkt akzeptabel* und zu 30 % *akzeptabel*.

In der 9. Jahrgangsstufe empfanden es noch 10 % als *inakzeptabel*, diese Angabe ist somit im Gegensatz zu den 5. Klassen um 17 Prozentpunkte gesunken. 46 % gaben an, Zoos als *eingeschränkt akzeptabel* zu betrachten. 44 % der männlichen Schüler der 9. Klassen empfanden Zoos als *akzeptabel*, 14 Prozentpunkte mehr im Vergleich zur 5. Jahrgangsstufe.

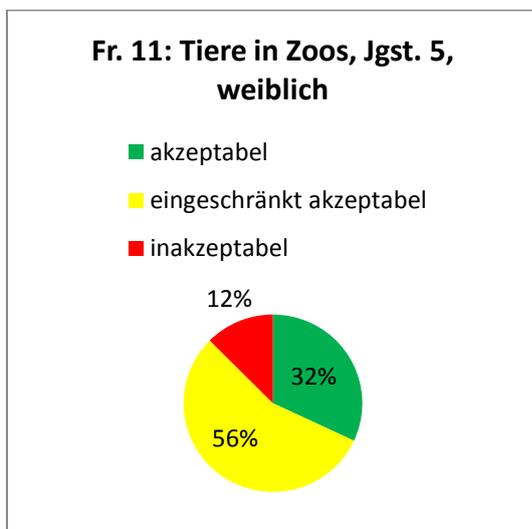


Abb. 19: Frage 11, Jgst. 5, weiblich

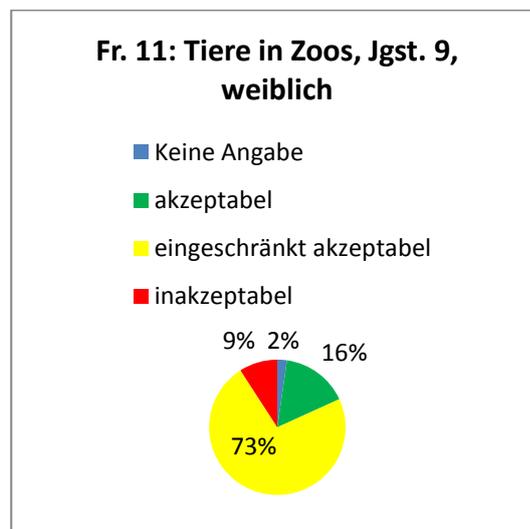


Abb. 20: Frage 11, Jgst. 9, weiblich

Bei den weiblichen Schülern gaben in der 5. Jahrgangsstufe an, 12 % in ihren Augen Tiere im Zoo als *inakzeptabel* zu empfinden. Über die Hälfte, 56 % wählten *eingeschränkt akzeptabel*, und 32 % wählten *akzeptabel*.

Bei den Schülerinnen in der 9. Jahrgangsstufe verlor die Antwortmöglichkeit *inakzeptabel* 3 Prozentpunkte und sank auf 9 %. 73 %, 17 Prozentpunkte mehr im Vergleich zu den weiblichen Schülern der 5. Klassen, wählten *eingeschränkt akzeptabel*. 16 % fanden Tiere in Zoos *akzeptabel* und 2 % der Schülerinnen der 9. Klassen machten keine Angabe.

Somit empfanden die männlichen wie auch die weiblichen Schüler Tiere in Zoos akzeptabler im Vergleich zu den Tieren im Zirkus.

Der Großteil der SchülerInnen in der 5. sowie in der 9. Jahrgangsstufe, gaben unter *eingeschränkt akzeptabel* die Bedingung einer artgerechten Haltung an (z. B. genügend Platz, ausreichend Futter). Ein guter Umgang mit den Tieren stand im Vordergrund, Tierquälereien wurden abgelehnt.

Bei der Frage Nr. 17 wurde allgemein nach Tieren in der Unterhaltung sowie nach der Meinung der SchülerInnen zu dieser Praktik gefragt. Die SchülerInnen hatten die Wahl zwischen den Antwortmöglichkeiten *akzeptabel*, *akzeptabel nur unter bestimmten Bedingungen*, *inakzeptabel* und *nur bestimmte Unterhaltungszwecke finde ich akzeptabel*.

Die männlichen Schüler wählten in der 5. Jahrgangsstufe zu 23 % und die männlichen Schüler der 9. Jahrgangsstufe zu 28 % *akzeptabel*. In beiden Fällen finden sie somit Tiere in der Unterhaltung im Vergleich zu den Fragen Nr. 10 und 11 Tiere im Zoo mehr akzeptabel und Tiere im Zirkus weniger akzeptabel. Die männlichen Schüler der 5. Klasse wählten außerdem zu 25 % *eingeschränkt akzeptabel*, zu 38 % *inakzeptabel* und zu 14 % *nur bestimmte Unterhaltungszwecke*.

In den 9. Klassen wählten die männlichen Schüler außerdem 49 % *eingeschränkt akzeptabel*, zu 11 % *inakzeptabel* und zu 12 % *nur bestimmte Unterhaltungszwecke*.

Die weiblichen Schüler empfanden ebenso in beiden Jahrgangsstufen die Rubrik Tiere in der Unterhaltung akzeptabler als Tiere im Zirkus. Tiere im Zoo finden sie ebenso wie die männlichen Schüler als mehr akzeptabel als die Rubrik Tiere in der Unterhaltung.

In der 5. Jahrgangsstufe wählten 12 % der Schülerinnen Tiere in der Unterhaltung als *akzeptabel*, das sind 11 Prozentpunkte weniger wie die männlichen Schüler der gleichen Jahrgangsstufe. 35 % der Schülerinnen wählten *eingeschränkt akzeptabel* und 29 % wählten *inakzeptabel*. Somit empfanden die weiblichen Schüler der 5. Jahrgangsstufe Tiere in der Unterhaltung um 9 Prozentpunkte weniger *inakzeptabel* im Vergleich zu den männlichen Mitschülern. 24 % wählten *nur bestimmte Unterhaltungszwecke*.

In den 9. Klassen wählten 9 % der Schülerinnen *akzeptabel*, im Gegensatz zu den männlichen Mitschülern der Jahrgangsstufe sind das 19 Prozentpunkte weniger. 56 % wählten *eingeschränkt akzeptabel* und 21 % *inakzeptabel*. *Inakzeptabel* wurde somit im Vergleich zu den männlichen Mitschülern der 9. Jahrgangsstufe mit 10 Prozentpunkten mehr gewählt.

In beiden Jahrgangsstufen wurde bei der Antwortmöglichkeit *nur bestimmte Unterhaltungszwecke* als akzeptables Unterhaltungsangebot mit Tieren der Zoo am häufigsten genannt. Der Zirkus folgte an zweiter Stelle.

Auffällig war, dass der Stierkampf bei den Antwortmöglichkeiten *eingeschränkt akzeptabel* und *nur bestimmte Unterhaltungszwecke* von einigen Schülern explizit ausgeschlossen wurde.

Bei *eingeschränkt akzeptabel* wurde am häufigsten die Bedingung artgerecht genannt.

Die Frage Nr. 14 beschäftigt sich mit der Akzeptabilität des Angelsports.

Es war deutlich zu erkennen, dass mehr als die Hälfte der männlichen Schüler beider Jahrgangsstufen den Angelsport als *akzeptabel* erachteten.

In der 5. Jahrgangsstufe zu 59 % und in den 9. Klassen zu 51 %. Die anderen männlichen Schüler der 5. Klassen wählten zu 24 % die Antwortmöglichkeit *eingeschränkt akzeptabel* und zu 17 % *inakzeptabel*.

In der 9. Klasse wählte die andere Hälfte zu 38 % *eingeschränkt akzeptabel*, zu 9 % *inakzeptabel* und 2 % machten keine Angabe.

Bei den weiblichen Schülern wählten in der 5. Jahrgangsstufe zu 42 % *akzeptabel*, zu 33 % *eingeschränkt akzeptabel* und zu 25 % *inakzeptabel*. Gegenüber den männlichen Mitschülern der Jahrgangsstufe empfanden somit bei den Mädchen 17 Prozentpunkte weniger den Angelsport als *akzeptabel*.

In der 9. Jahrgangsstufe wählten 36 % der Schülerinnen den Angelsport als *akzeptabel*, 48 % empfanden den Angelsport als *eingeschränkt akzeptabel* und 16 % als *inakzeptabel*. Gegenüber den männlichen Schülern der 9. Jahrgangsstufe wählten somit 15 Prozentpunkte weniger die Antwort *akzeptabel*. Die Antwortverteilung verschob sich damit vor allem zugunsten von *eingeschränkt akzeptabel*.

Als Bedingungen wurden bei *eingeschränkt akzeptabel* genannt, dass die Fische nicht vom Aussterben bedroht sein sollten. Auch die Anzahl der Fische sollte begrenzt sein.

Ebenso wurde von ein paar SchülerInnen betont, dass man den Fisch anschließend konsumieren und nicht aus Spaß angeln sollte.

### 8.5 Tiere für die Bekleidung: Frage Nr. 15

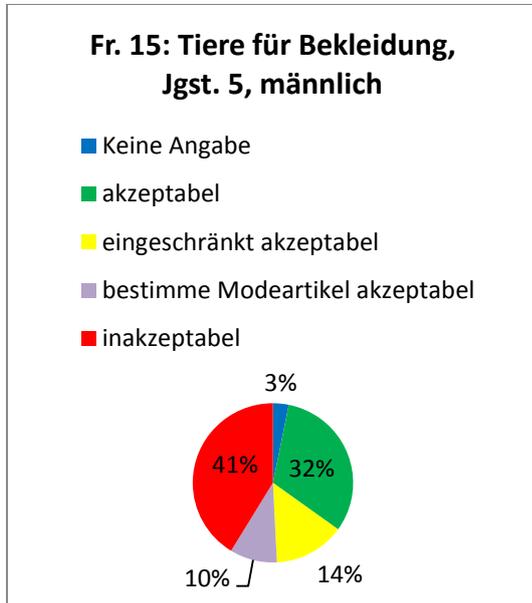


Abb. 21: Frage 15, Jgst. 5, männlich

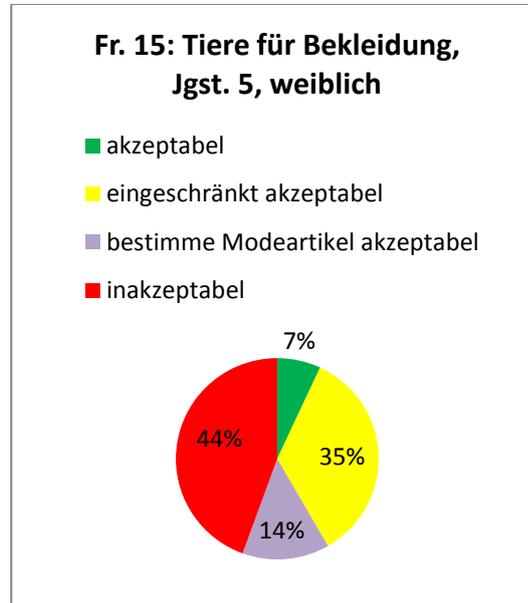


Abb. 22: Frage 15, Jgst. 5, weiblich

In der 5. Jahrgangsstufe betrachteten 32 % der männlichen Schüler es als *akzeptabel*, Tiere für Bekleidung zu nutzen, die weiblichen Schüler jedoch nur zu 7 %. Die männlichen Schüler wählten zu 14 % *eingeschränkt akzeptabel* und zu 10 % *akzeptabel nur für bestimmte Modeartikel*. 41 % der männlichen Schüler empfanden es als *inakzeptabel*. Die Schülerinnen wählten zu 35 % *eingeschränkt akzeptabel*, um 21 Prozentpunkte mehr als die männlichen Mitschüler. 14 % wählten *nur bestimmte Modeartikel* aus und 44 % kreuzten an, dass sie Tiere zur Herstellung von Modeartikeln als *inakzeptabel* empfinden würden.

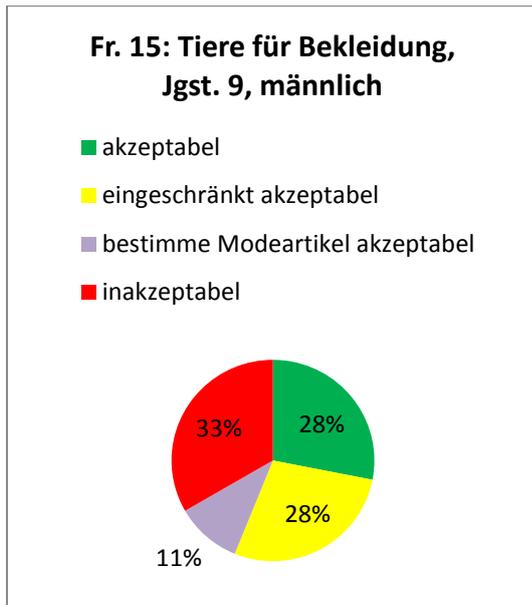


Abb. 23: Frage 15, Jgst. 9, männlich

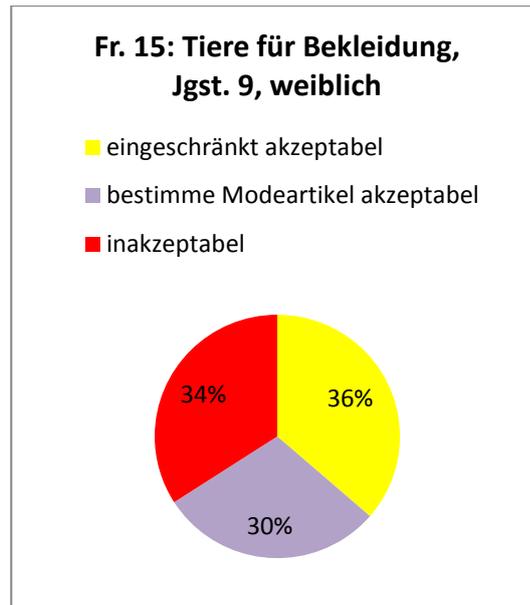


Abb. 24: Frage 15, Jgst. 9, weiblich

In der 9. Jahrgangsstufe war der geschlechtsspezifische Unterschied in den Antworten ähnlich. Zu 28 % fanden es die männlichen Schüler *akzeptabel* Tiere für Bekleidungszwecke zu nutzen. Ebenfalls 28 % wählten *eingeschränkt akzeptabel*. 11 % gaben *nur bestimmte Modeartikel als akzeptabel* an und 33 % empfanden es als *inakzeptabel*. Bei den weiblichen Schülern der 9. Jahrgangsstufe war keine Schülerin dabei, die es als *akzeptabel* empfand, Tiere für Modeartikel zu nutzen. 36 % wählten *eingeschränkt akzeptabel*, und 30 % gaben *nur bestimmte Modeartikel als akzeptabel* an. 34 % der Schülerinnen empfanden es als *inakzeptabel*.

Bei der 5. sowie auch bei der 9. Jahrgangsstufe wurde als Bedingung für die Verwendung der Tiere als Modeartikel angegeben, dass die „Tiere nicht nur deshalb getötet werden“ (Fragebogen-Nr.: 10). Als *akzeptable Modeartikel* wurden vor allem Wolle und Federn genannt, da dafür keine Tiere sterben müssten. Auch Leder wurde als *akzeptabel* in ein paar Auswertungen angegeben, vier SchülerInnen vermerkten jedoch Exotenleder als *inakzeptabel*. Nur fünf SchülerInnen empfanden Pelz als *akzeptabel*.

## 8.6 Versuche an Tieren: Frage Nr. 16

Die SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe bewerteten Tierversuche überwiegend als *inakzeptabel*. Bei den männlichen Schülern teilten sich die Antworten auf in 76 % *inakzeptabel*, 13 % *eingeschränkt akzeptabel* und 11 % *akzeptabel*. Die weiblichen Schüler wiesen bei *inakzeptabel* 6 Prozentpunkte mehr auf und kamen somit auf 82 %. 17 %

der Schülerinnen gaben *eingeschränkt akzeptabel* an und nur 1 % entschied sich für *akzeptabel*.

In der 9. Jahrgangsstufe gaben die männlichen Schüler zu 42 % *inakzeptabel* an, 34 Prozentpunkte weniger wie die männlichen Schüler in den 5. Klassen. 44 % wählten *eingeschränkt akzeptabel* und 12 % gaben an, Tierversuche als *akzeptabel* zu betrachten. Die weiblichen Schüler der 9. Klassen empfanden zu 68 % Tierversuche als *inakzeptabel*, das sind im Vergleich zu den männlichen Mitschülern der 9. Jahrgangsstufe 24 Prozentpunkte mehr. 25 % der Schülerinnen gaben *eingeschränkt akzeptabel* an und 5 % wählten *akzeptabel*.

### 8.7 Recht auf ein leidfreies Leben der Tiere: Frage Nr. 18

In der Frage Nr. 18 konnten die SchülerInnen auf einer Skala von Null bis Zehn auswählen, ob Tiere ebenso wie Menschen ein Recht auf ein leidfreies Leben haben. Die Ziffer Null bedeutete *ich stimme gar nicht zu* und Zahl Zehn bedeute *ich stimme voll und ganz zu*.

Bei beiden Jahrgangsstufen bewegten sich die Zahlenangaben eher im oberen Drittel zur Zahl Zehn hin.

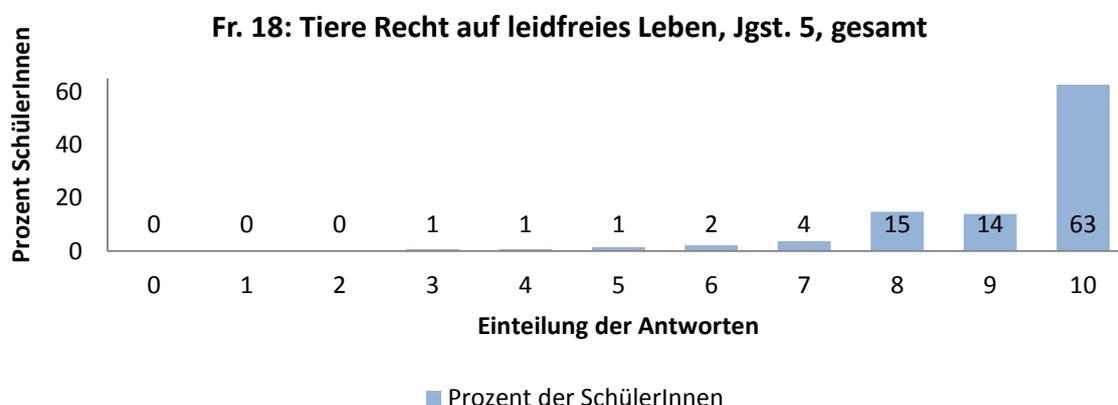
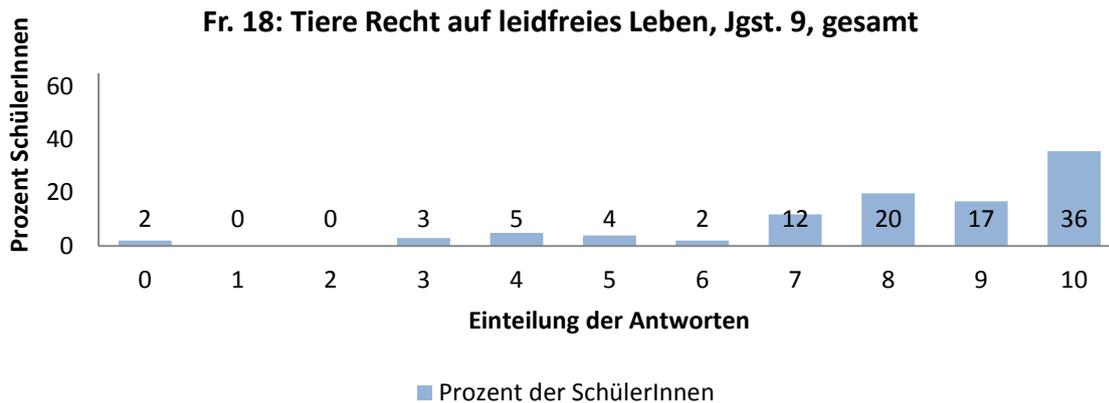


Abb. 25: Frage 18, Jgst. 5, gesamt

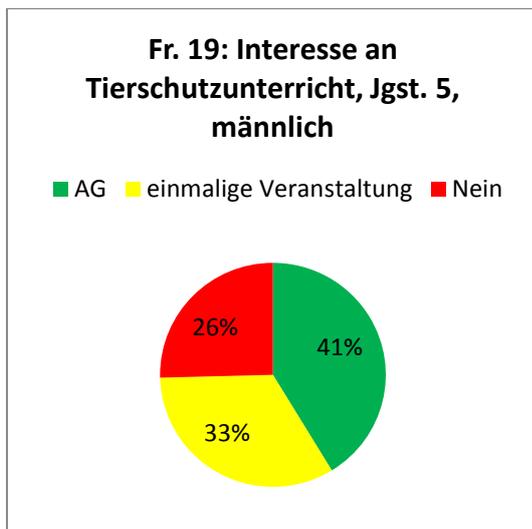
In der 5. Jahrgangsstufe gaben 63 % an voll und ganz mit der Aussage zuzustimmen, dass Tiere ein Recht auf ein leidfreies Leben haben sollten. 14 % gaben die Ziffer Neun und 15 % die Ziffer Acht an. 4 % wählten die Ziffer Sieben aus. Die restlichen 5 % verteilten sich unter den Zifferangaben Drei bis Sechs.



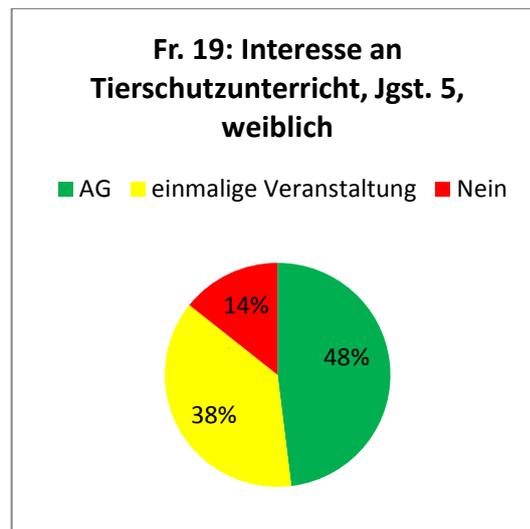
**Abb. 26: Frage 18, Jgst. 9, gesamt**

In der 9. Jahrgangsstufe gaben 36 % der SchülerInnen die Zahl Zehn an und stimmten damit voll und ganz der Aussage zu. 17 % gaben die Ziffer Neun und 20 % die Ziffer Acht an. Insgesamt verteilen sich bei den Angaben der 9. Klassen die Antworten mehr über den gesamten Zahlenstrahl.

### 8.8 Interesse an Tierschutzunterricht: Fragen Nr. 19 und 20



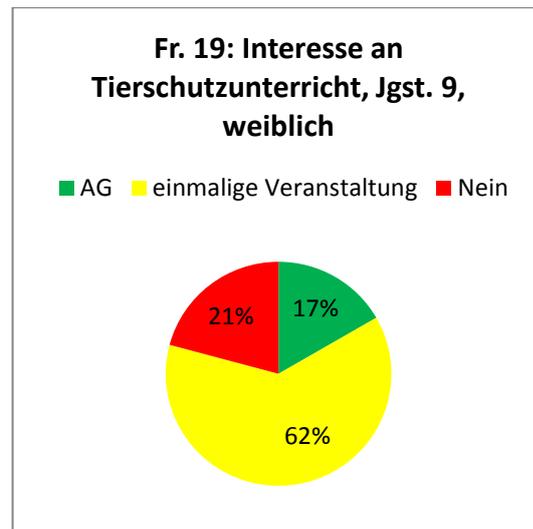
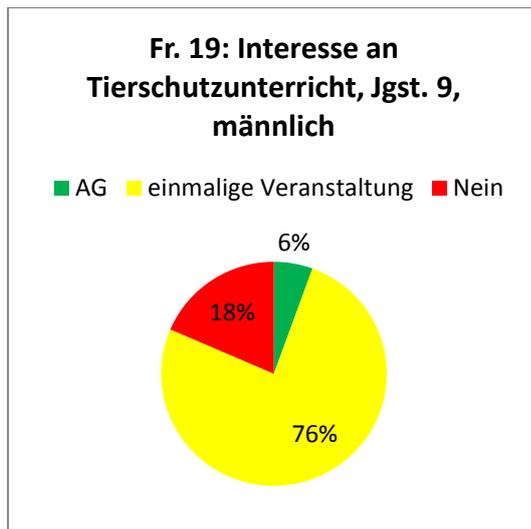
**Abb. 27: Frage 19, Jgst. 5, männlich**



**Abb. 28: Frage 19, Jgst. 5, weiblich**

In der 5. Jahrgangsstufe sind bei den männlichen Schülern 41 % an Tierschutzunterricht in Form einer regelmäßigen Arbeitsgruppe (AG) interessiert. Weitere 33 % würden gerne an einer einmaligen Veranstaltung an Tierschutzunterricht teilnehmen. 26 % gaben an, nicht an einer Veranstaltung zum Tierschutzunterricht teilnehmen zu wollen. Bei den weiblichen Schülern gaben 48 % an, gerne in Form einer regelmäßigen AG an Tierschutzunterricht teilzunehmen. Weitere 38 % gerne in Form einer einmaligen Ver-

anstellung. 14 % der Schülerinnen der 5. Jahrgangsstufe gaben an, nicht an einer Veranstaltung des Tierschutzunterrichts teilnehmen zu wollen.

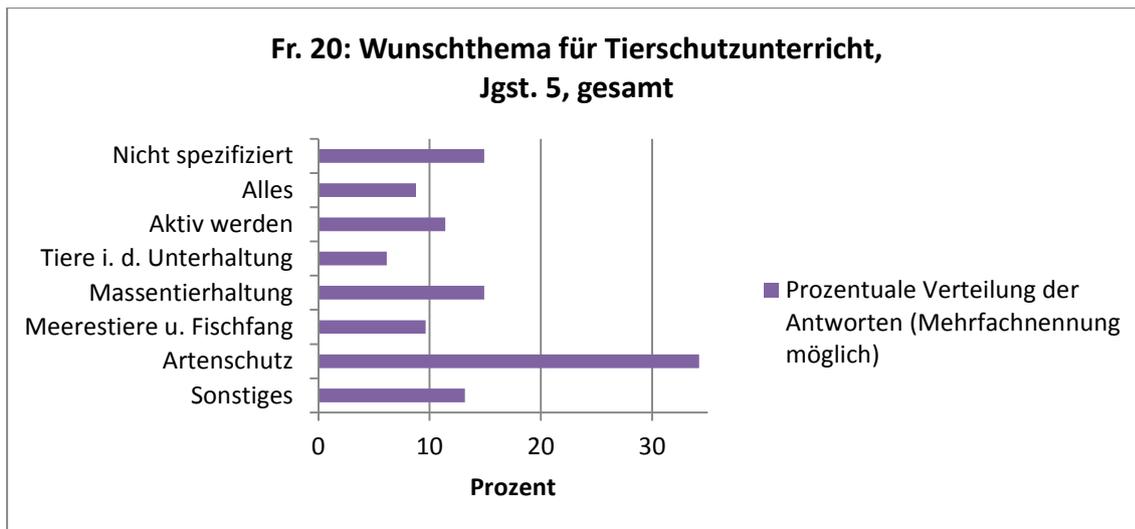


**Abb. 29: Frage 19, Jgst. 9, männlich**

**Abb. 30: Frage 19, Jgst. 9, weiblich**

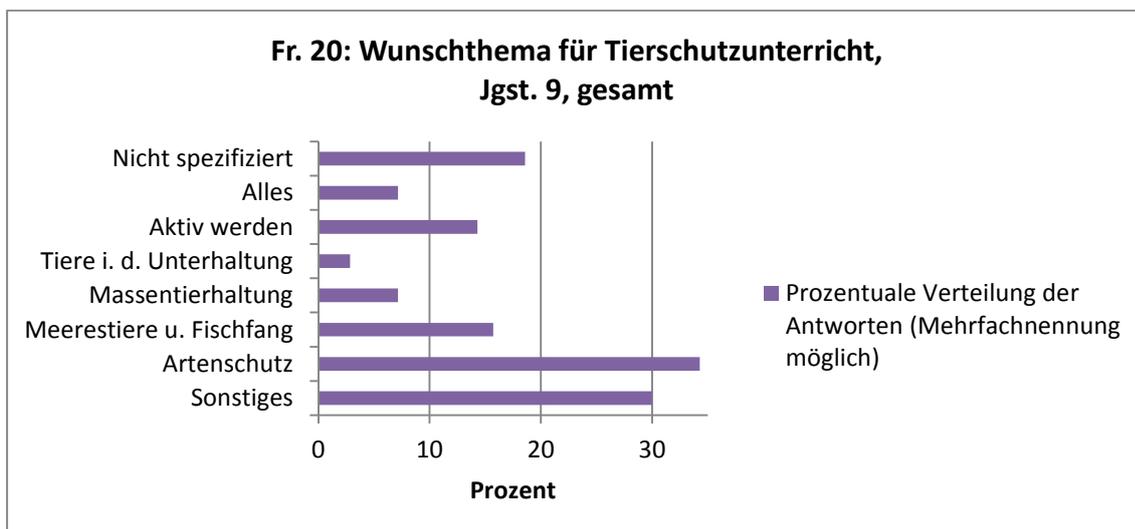
In den 9. Klassen gaben bei den männlichen Schülern 6 % die AG und 76 % die einmalige Veranstaltung als Rahmen an, in dem sie gerne an Tierschutzunterricht teilnehmen würden. 18 % würden nicht an Tierschutzunterricht teilnehmen wollen. Insgesamt möchten somit mehr männliche Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Tierschutzunterricht teilnehmen als in der 5. Jahrgangsstufe, allerdings lieber als einmalige Veranstaltung. Bei den weiblichen Schülern gaben 17 % an, gerne in Form einer AG teilzunehmen, weitere 62 % war eine einmalige Veranstaltung lieber. 21 % der Schülerinnen der 9. Jahrgangsstufe würden nicht an Tierschutzunterricht teilnehmen wollen. Ebenso wie bei den männlichen Schülern hat sich das Bild bei den weiblichen Schülern so gewandelt, dass die Schülerinnen die einmalige Veranstaltung der AG vorziehen. Die Angabe der Schülerinnen, nicht an Tierschutzunterricht teilnehmen zu wollen, stieg im Gegensatz zu der 5. Jahrgangsstufe in den 9. Klassen um 7 Prozentpunkte an.

In der Frage Nr. 20 konnten die an Tierschutzunterricht interessierten SchülerInnen angeben, welche Themen sie in einer solchen Unterrichtseinheit interessieren würden. Es waren keine Themen vorgegeben, um die SchülerInnen nicht zu beeinflussen.



**Abb. 31: Frage 20, Jgst. 5, gesamt**

13 % der SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe definierten kein spezielles Wunschthema für die Einheit eines Tierschutzunterrichts. 8 % gaben an, gerne alles zu behandeln. 10 % wollten gerne mehr über Handlungsmöglichkeiten erfahren um Tieren helfen zu können. 5 % der 5. Jahrgangsstufe gaben ein Thema aus der Rubrik Tiere in der Unterhaltung an. 13 % würden gerne mehr über das Thema Massentierhaltung erfahren. Themen aus der Rubrik Meerestiere und Fischfang gaben 9 % der SchülerInnen an. 39 % der SchülerInnen der 5. Klassen würden gerne das Thema Artenschutz behandeln.



**Abb. 32: Frage 20, Jgst. 9, gesamt**

In der 9. Jahrgangsstufe spezifizierten 19 % ihren Themenwunsch nicht weiter. 7 % würden gerne über alle Themen etwas in Erfahrung bringen und 14 % würden sich gerne damit beschäftigen, wie sie aktiv werden könnten. 3 % der SchülerInnen der 9. Klas-

sen gaben den Themenbereich Tiere in der Unterhaltung an. 7 % interessierten sich für Massentierhaltung und 16 % für die Meerestiere und den Fischfang. 34 % gaben das Thema Artenschutz als Wunschthema an. 30 % der SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe gaben andere, sonstige Themen an.

In beiden Jahrgangsstufen war somit der beliebteste Themenbereich der Artenschutz.

## **9 DISKUSSION**

### **9.1 Bekanntheit der Begrifflichkeiten: Fragen Nr. 1 und 2**

#### **9.1.1 Tierschutz**

Ein Schüler der 5. Jahrgangsstufe brachte im Rahmen seiner Definition des Begriffs Tierschutz zum Ausdruck, dass „[d]en Begriff [...] jeder [kennt]“ (Fragebogen-Nr.: 86). Die Auswertung der Umfrage in den 5. und 9. Jahrgangsstufen des Gymnasiums Fürstenried konnte die Meinung des Schülers nicht bestätigen. In beiden Jahrgangsstufen konnten knappe 40 % der SchülerInnen den Begriff Tierschutz richtig definieren, allerdings brachten ihn in der 5. Jahrgangsstufe 24 % und in der 9. Jahrgangsstufe 33 % mit Artenschutz in Verbindung. Dies zeigt, dass die Bedeutung des Themas Artenschutz den SchülerInnen geläufiger ist als die des Begriffs Tierschutz und beide Gebiete fälschlicherweise gleichgesetzt werden. Die Auswertung der Wunschthemen für den Tierschutzunterricht ergab ein ähnliches Bild und bestätigt die Affinität der SchülerInnen zum Thema Artenschutz. Ein Grund könnte in der größeren Präsenz von Artenschutzorganisationen in den Medien und in der Werbung liegen. Stellvertretend sei hier der *World Wildlife Fund* (WWF) genannt, der auf Werbeplakaten und in Kooperation mit Supermarktketten für Artenschutz wirbt.

Eine Verwechslung oder Vermischung dieser zwei Gebiete sollte dennoch nicht stattfinden, da Konfliktsituationen zwischen Tierschutz und Artenschutz entstehen können. Ein Tierschutzanliegen wird in den meisten Fällen nicht von einer Artenschutzorganisation mitgetragen. Als Beispiel sei hier die Robbenjagd in Kanada aufgeführt, die seit vielen Jahren von Tierschutzorganisationen weltweit mit Kampagnen bekämpft wird. Artenschutzorganisationen greifen nur dann ein, wenn die Robbenart gefährdet und somit vom Aussterben bedroht ist. Ein großer Unterschied zwischen Tier- und Artenschutz liegt auch darin, dass der Tierschutz die Interessen des Tieres vertritt (Sam-

braus, 1997a). Der Artenschutz ist zum Großteil anthropozentrisch geprägt und hängt mit dem menschlichen Wunsch einer intakten Umwelt und einer vielseitigen Fauna zusammen.

Der Begriff Tierschutz wird häufig themenübergreifend, für alle Bereiche verwendet, in denen ein Kontakt mit Tieren besteht. Dadurch ist nach Probst (2006) das Wort Tierschutz bereits überstrapaziert und wird als bekannt vorausgesetzt. Die mit der Bezeichnung Tierschutz verbundenen Wertvorstellungen sind jedoch oft nicht klar. Das bestätigt auch die Umfrage dieser Arbeit. Und diese sollte, wie es eine Schülerin der 9. Klasse ausgedrückt hat, an die Hilfsbedürftigkeit der Tiere gekoppelt sein: „Menschen versuchen Tieren zu helfen, da die Tiere selbst nicht viel machen können“ (Fragebogen-Nr.: 199).

### **9.1.2 Tierrechte**

Der Begriff Tierrechte wurde in der 5. Jahrgangsstufe bei 11 % der SchülerInnen richtig definiert. Gleichzeitig gaben 30 % der SchülerInnen an, Verständnisschwierigkeiten mit der Bedeutung des Begriffs zu haben. Auch in der 9. Jahrgangsstufe konnten nur 13 % den Begriff Tierrechte korrekt beschreiben, allerdings gaben nur 50 % an Verständnisschwierigkeiten zu haben. Die Begründung lautete meist, dass das Wort noch nie gehört wurde.

Es kann vermutet werden, dass das Wort Tierrechte häufig im juristischen Sinne verstanden wird und somit die ethische Komponente nicht bekannt ist. Außerdem werden sogar von Anhängern der Tierrechtsbewegung zur besseren Verständlichkeit für Außenstehende die Begriffe Tierschutz und Tierrechte als austauschbar verwendet (Röscher, 2012). Ein Schüler oder eine Schülerin müsste aktiv in einer Tierschutz- oder Tierrechtsorganisation mitwirken oder zumindest großes Interesse in dem Bereich aufweisen, um den genauen Unterschied verstehen zu können. Zu erwarten wäre daher ein niedrigerer Prozentsatz der richtigen Antworten. Über 10 % scheinen sich jedoch bereits mit der Thematik näher befasst zu haben und demnach das Wort Tierrechte zu kennen. Eine Schülerin der 5. Klasse brachte einen wertvollen Gedanken zum Thema Tierrechte ein. Sie definierte sie als „[w]as Tiere dürfen. Also ihre Rechte. Tiere dürfen auch mitentscheiden“ (Fragebogen-Nr.: 115). Tiere können sich selbstverständlich nicht selbstständig verteidigen. Allerdings können wir Menschen ihre grundlegenden Interessen in unser eigenes Handeln miteinbeziehen. Oft stehen trotz der Verankerung des

Tierschutzes im Grundgesetz wirtschaftliche Interessen im Vordergrund. Das Wohl der Tiere muss in vielen Bereichen aufgrund des Willens der Menschen eingeschränkt werden oder gar weichen. Das Ziel von Tierschutzorganisationen sollte sein, ihr Bestmöglichstes zu tun, um diesen Missständen im Tierschutz entgegen zu wirken und den Tieren eine Stimme zu geben. Tierschutzunterricht kann einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung der SchülerInnen in Tierschutzbereichen leisten, damit Angaben wie „weil ich noch nie darüber informiert worden bin“ (Fragebogen-Nr.: 195) entgegen gewirkt werden kann.

### **9.1.3 Vegetarisch**

Die Umfrage hat gezeigt, dass der Großteil der SchülerInnen den Begriff vegetarisch kennt und richtig zu definieren weiß. Allein in der 5. Jahrgangsstufe gab es eine große Differenz zwischen der Anzahl der richtigen Definitionen und der Auffassung über die Schwierigkeiten bei der Begriffsdefinition. 72 % der SchülerInnen der 5. Klassen konnten den Begriff vegetarisch korrekt definieren. Nur 3 % an, bei der Definition Schwierigkeiten zu haben. In der 9. Jahrgangsstufe konnten ganze 90 % den Begriff vegetarisch korrekt definieren, 6 % machten keine Angabe. Demnach konnte eine Altersabhängigkeit bei der Bekanntheit des Begriffs vegetarisch festgestellt werden. Je älter die SchülerInnen waren, desto eher konnten Sie die richtige Bedeutung des Begriffs definieren. Nur wenige SchülerInnen, in der 5. Jahrgangsstufe 6 % und in der 9. Jahrgangsstufe 4 %, gaben eine lückenhafte Definition ab.

Ein Grund hierfür könnte sein, dass die vegetarische Ernährungsweise in den letzten Jahren viele Anhänger dazu gewonnen hat. Nicht nur aufgrund der verschiedenen Essenskandale, sondern auch aufgrund der gesundheitlichen Vorzüge (Ärzteblatt, 2013). Durch die vermehrte Präsenz des Themas in Zeitungen, Zeitschriften und Fernsehen, werden die SchülerInnen häufig mit dem Wort konfrontiert und lernen die Bedeutung kennen. Anzunehmen ist ebenfalls, dass viele SchülerInnen Vegetarier in ihrem Freundes- oder Bekanntenkreis kennen.

### **9.1.4 Vegan**

Im Gegensatz zum Begriff vegetarisch war die Bedeutung des Begriffs vegan weniger SchülerInnen bekannt. In der 5. Jahrgangsstufe definierten ihn 39 % und in der 9. Jahrgangsstufe 70 % richtig. Somit war das Wissen um den Begriff vegan altersab-

hängig. Dies bestätigt, dass der vegane Trend erst seit wenigen Jahren auf dem Vormarsch ist (Schneeberger, 2013).

Auffällig in beiden Jahrgangsstufen war, dass die SchülerInnen entweder den Begriff kannten oder ihn nicht einzuordnen wussten. Hier sind Parallelen zum Begriff vegetarisch erkennbar. Bei der Definition des Begriffs vegan machten in der 5. Jahrgangsstufe 54 % der SchülerInnen keine Angabe, in der 9. Jahrgangsstufe 22 %. Somit wird deutlich, dass nur wenige SchülerInnen eine lückenhafte oder falsche Definition abgaben. Die SchülerInnen konnten ihr Wissen bezüglich des Begriffs vegan gut einschätzen, was die Auswertung von Frage Nr. 2 deutlich macht.

## **9.2 Tiere als Mitbewohner: Frage Nr. 3**

Tierische Mitbewohner gab es in der 5. Klasse in 63 % der Haushalte, in den 9. Klassen in 55 %. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Wunsch nach einem Haustier vor allem in jüngeren Jahren vorhanden ist und Interessen sich im Laufe der Jugend ändern. In der späten Pubertät werden Tiere nach Krohn (2000) oft zur Nebensache. Andere Aktivitäten rücken in den Vordergrund und die sozialen Kontakte zu Freunden und das Leben außerhalb des Elternhauses nehmen an Bedeutung zu.

Ein weiterer Punkt, der für die engere Verbundenheit zu Tieren in der Altersgruppe der 5. Jahrgangsstufe sprechen könnte, ist, dass einige Fünftklässler ohne Haustier den Vermerk *leider nicht* auf ihre Umfrage schrieben. Der Wunsch nach einem eigenen Haustier ist somit bei vielen vorhanden. Sicherlich gibt es einen Grund von Seiten der Eltern, warum der Wunsch der Kinder nach einem Haustier unerfüllt bleibt. Diese Gründe können im Tierschutzunterricht aufgegriffen und diskutiert werden. Oft wissen die Kinder und Jugendlichen noch nicht, wieviel Zeit, Geld und Verantwortung an ein Haustier gekoppelt sind. Dies gilt es zu vermitteln und aufzuzeigen. Ein wahrer Tierfreund sollte auch bewusst auf ein Haustier verzichten, wenn die nötigen Voraussetzungen nicht gegeben sind.

Da in beiden Jahrgangsstufen über die Hälfte der SchülerInnen angab, mindestens ein Haustier zu besitzen, kann Tierschutzunterricht einen wichtigen Beitrag zur Wissensvermittlung über Haltung, Pflege und Fütterung von Haustieren leisten. Der bayerische Lehrplan des Faches Natur und Technik sieht für die 5. Klassen diese Themengebiete vor. Das betreffende Lehrbuch, das das Gymnasium Fürstenried für dieses Fach nutzt, ist im Verlag Ikarus erschienen. Wichtige Tierschutzinhalte werden darin aufgegriffen,

an die die (Tierschutz-)Lehrkraft anknüpfen kann. Z. B. wird die Körpersprache des Hundes, seine Abstammung und die verschiedenen Züchtungen thematisiert (Stratil, 2005). Es fehlt jedoch der eindringliche Hinweis auf die Qualen, die manche Tiere aufgrund ihrer Züchtung erleiden müssen. Eine Tierschutzlehrkraft mit besonderem Fachwissen kann dieses Thema aufgreifen und den SchülerInnen weitere Informationen vermitteln. Auch auf das Themengebiet Meerschweinchen wird im Lehrbuch *Natur + Technik 5/6 Schwerpunkt Biologie* ab S. 107 eingegangen. Es erfolgt ein wichtiger Hinweis auf die Haltung eines Meerschweinchens und die Betonung darauf, dass diese Tiere nie einzeln sondern nur in einer Gruppe gehalten werden sollen. Ebenso wird auf ungewollten Nachwuchs bei heterogeschlechtlichen Meerschweinchengruppen eingegangen (Stratil, 2005). Es bietet sich anhand einer im Buch abgebildeten Geschichte an, das Thema *Nagetier- und Kaninchenhaltung* aufzugreifen und zu vertiefen.

Besonders auf die Themenbereiche *Kleinsäuger und Vögel* sollte in den Unterrichtseinheiten zur Heimtierhaltung besonders eingegangen werden, da aufgrund der fehlenden Mimik und der geringen Lautäußerungen eine falsche Fütterung oder Unterbringung dieser Tiere erst spät bemerkt wird. Meist sind bei dem Tier zu dem Zeitpunkt bereits gesundheitliche Schäden aufgetreten (Hollmann, 1997).

### **9.3 Tiere als Nahrung: Fragen Nr. 4, 5, 6, 7, 12 und 13**

Laut Joy (2013) gibt es im menschlichen Wahrnehmungsprozess vor allem in Bezug auf tierische Nahrungsmittel oft eine fehlende Verknüpfung zwischen dem Lebensmittel, das der Mensch zu sich nimmt, und dem Tier, dessen Fleisch konsumiert wird. Noch stärker ist diese Vorstellungslücke, wenn in der Lebenswelt des Menschen kein Bezug zu Tieren besteht.

In der Umfrage dieser Arbeit hat sich Ähnliches gezeigt. Obwohl insgesamt 95 % aller befragten SchülerInnen karnistisch leben, gaben lediglich 16 % aller Karnisten in der Begründung ihrer Ernährungsweise an, es akzeptabel zu finden, Tiere für die Nahrungsmittelproduktion zu töten. Mehr SchülerInnen begründeten ihre Essgewohnheit mit gesundheitlichen Aspekten. Es scheint somit die Meinung vertreten zu sein, dass Fleisch für eine gesunde Ernährung notwendig sei. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, basierend auf aktuellen medizinischen Befunden, eine Diskussionsgrundlage bezüglich des Konsums tierischer Lebensmittel zu schaffen.

In einigen SchülerInnen der 5. Klassen konnte im Rahmen der Frage Nr. 6 Gewissenskonflikte erkannt werden, die auf der einen Seite durch die vorhandene Liebe zu Tieren, auf der anderen Seite durch den ihrer Meinung nach nötigen Fleischkonsum entstand: „Aber ich esse nur Bio-Fleisch, und wenn, dann nur selten“ (Fragebogen-Nr.: 67), „ich esse Fleisch, aber ich mag nicht dass die Tiere sterben“ (Fragebogen-Nr.: 90) und „ich wachse noch. Ich höre aber mit dem Fleischessen auf wenn ich nicht mehr wachse“ (Fragebogen-Nr.: 91) waren Äußerungen, die auf diesen Gewissenskonflikt hinweisen. Diese Beobachtungen decken sich mit den Aussagen von Joy (2013), die beschreibt, dass „[u]nsere Wertvorstellungen sich nicht mit unserem Verhalten [decken]“ und, dass „diese Diskrepanz uns ein gewisses moralisches Unbehagen [bereitet]“ (ebd., S. 19).

Insgesamt konnte beobachtet werden, dass die männlichen Schüler über alle Ernährungsfragen hinweg, weniger Schwierigkeiten damit hatten, Tiere als Nahrungsmittel anzusehen, als die weiblichen Schüler.

Auch in Frage Nr. 12 zum Thema Jagd hat sich dies bestätigt. Die männlichen Schüler fanden die Jagd insgesamt akzeptabler als die weiblichen Schüler, wobei es bei den männlichen Schülern eine starke Differenz zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe gab. Die Ergebnisse der weiblichen Schüler zeigten in beiden Jahrgangsstufen ein sehr ähnliches Bild. Über die Gründe hierfür können nur Vermutungen angestellt werden, da auch die Begründungen bei der Antwortmöglichkeit *eingeschränkt akzeptabel* keine Hinweise zulassen. Hier wurde hauptsächlich angemerkt, dass keine vom Aussterben bedrohte Tierarten gejagt und dass nicht zu viele Tiere getötet werden sollten. Ein eventueller Kontakt zu Jägern im persönlichen Umfeld der männlichen Schüler kann meinungsbildend wirken, ebenso die Waffen als solche, die eher bei männlichen Jugendlichen eine Faszination auslösen. Evolutionsbedingt spielte das Thema Jagd als Zeichen der Männlichkeit eine große Rolle. Dies fließt eventuell unterbewusst in der Erziehung der männlichen Jugendlichen mit ein.

In Frage Nr. 13 wurden alle SchülerInnen danach gefragt, wie sie zum Thema des Tötens von Tieren für Nahrungsmittel standen. Hier konnte ein großer Unterschied zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe erkannt werden. In der 5. Jahrgangsstufe empfanden 19 % der SchülerInnen das Töten der Tiere für Nahrungsproduktion als *inakzeptabel*, in der 9. Jahrgangsstufe jedoch nur noch 1 %. Auffällig war, dass in beiden Jahrgangsstufen die Prozentzahl der Angaben bei *eingeschränkt akzeptabel* bei über 50 %

lagen und als wichtigste Bedingung eine artgerechte Tierhaltung genannt wurde. Tierschutzunterricht kann hier einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass SchülerInnen den Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage erkennen und lernen, wie sie durch ihr Handeln die Tierhaltung mit beeinflussen können. Anhand der Angaben der SchülerInnen ist nicht klar, wie sehr ihnen der wirtschaftliche Zusammenhang geläufig ist. Folgende Aussagen von SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe sollen in dem Zusammenhang genannt werden: „Wenn ich Fleisch esse, werden diese Tiere sowieso getötet, aber Tiere am Aussterben oder in sehr schlechten Bedingungen sollten nicht getötet werden“ (Fragebogen-Nr.: 222) und „Es ändert nichts ob ich Vegetarier/Veganer bin, weniger Tiere sterben dadurch nicht“ (Fragebogen-Nr.: 224).

Vor allem in Bezug auf industrielle Tierhaltung kann der Tierschutzunterricht helfen, eine realistische Vorstellung über Haltungsbedingungen und notwendige Verbesserungen zu liefern. Die SchülerInnen bevorzugen eine artgerechte Tierhaltung. Im Rahmen des Tierschutzunterrichts können die SchülerInnen erarbeiten, wie sie aktiv mitwirken können, um auf dieses Ziel hinzuwirken. Die SchülerInnen können in diesem Zusammenhang Werbestrategien analysieren und sehen, wie sehr und ob dieses ihnen präsentierte Bild der Tierhaltung dem realen Bild eines modernen landwirtschaftlichen Betriebes entspricht. Aufgabe des Tierschutzunterrichts soll nicht sein, landwirtschaftliche Tierbetriebe allgemein als negativ darzustellen. Es soll jedoch eine Grundlage geschaffen werden, auf der die SchülerInnen eine Möglichkeit haben selbst über ihr Handeln und dessen Auswirkungen zu entscheiden (Probst, 2000).

Eine interessante Beobachtung ist außerdem, dass Fleisch von Haustieren insgesamt zu 84 % abgelehnt wurde. Die SchülerInnen beider Jahrgangsstufen lehnten allerdings nur zu 11 % das Töten zur Nahrungsproduktion ab. Joy (2013) beschreibt in ihrem Buch die gleiche Beobachtung, nämlich dass Menschen, unabhängig vom Alter, scheinbar einen Unterschied zwischen essbaren und nicht essbaren Tieren machen. Laut Joy (ebd.) ist diese Unterscheidung erlernt und variiert abhängig von der Kultur in der die Menschen leben. „Das eigentlich Erstaunliche an unserer Einteilung ist nicht unser *Empfinden* von Ekel, sondern unser *Nichtempfinden* von Ekel. Warum widerstrebt es uns bei den sehr wenigen Tierarten, die wir für essbar erachten, *nicht* sie zu essen?“ (Joy, 2013, S. 18). Joy dreht somit die Herangehensweise um und fragt nicht nach dem Grund für das Nichtessen bestimmter Tierarten, sondern fragt, warum Menschen es überhaupt in Ordnung finden bestimmte Tiere zu konsumieren. Diese Denkmuster kön-

nen im Tierschutzunterricht aufgegriffen und diskutiert werden, um den SchülerInnen ein Nachdenken über ihre eigenen Ansichten zu ermöglichen.

Das Thema Ernährung und die Produktion von tierischen Nahrungsmitteln mag ein kritisches Thema für den Tierschutzunterricht sein, da der Bereich Ernährung als sehr persönlich und privat betrachtet wird. Ansari (2011) beschreibt den *entdeckenden Unterricht*, der den SchülerInnen eine Möglichkeit geben kann, selbst ethische Fragestellungen aufzubringen und zu diskutieren. Eigentlich für den Kindergarten entwickelt, können Elemente daraus als Anregung für den Tierschutzunterricht dienen. Die Wissensinhalte sollen nicht in einer Form präsentiert werden, in der „die Fragestellung künstlich aufgedrängt oder [...] in einer Art und Weise präsentiert wird, die sich [den] Erfahrungsmöglichkeiten, [den] Interpretationsmöglichkeiten [der SchülerInnen] entzieht“ (ebd., S. 49). Abhängig von der jeweiligen Altersstufe sollen die vorhandenen Möglichkeiten genutzt werden, die SchülerInnen selbst als Erforschende tätig werden zu lassen. Zeitungsartikel, Video- und Nachrichtenbeiträge sowie das Internet bieten in der Schule hierfür Anknüpfungspunkte.

Auch die Schulbücher sollten kritisch beleuchtet werden. Im Gymnasium Fürstenried beinhaltet das Schulbuch des Faches Natur und Technik 5/6 für die 6. Jahrgangsstufe das Thema der Nutzung von Tieren durch den Menschen und somit auch den Themenbereich der landwirtschaftlichen Tierhaltung. Es werden Abbildungen von Rinder-, Schweine- und Hennenhaltungen gezeigt. Zwar beinhalten diese Abbildungen laut Text Fotos aus Massentierhaltungsbetrieben, dennoch wird ein beschönigendes Bild präsentiert. Alle Ställe und Tiere sind sauber, die Rinder werden mit Hörnern und viel Einstreu abgebildet. Auch die Hennen in der Legebatterie bzw. der heutigen Kleinvogelhaltung weisen ein intaktes Gefieder auf (Stratil, 2005). Laut einer Lehrerbefragung orientieren sich 82 % der Lehrer an dem Lehrbuch, um ihren Unterricht zu gestalten (Loidl, 1980). Umso wichtiger ist es für den Tierschutz, dass die Sachverhalte in den Schulbüchern einen realistischen Eindruck und eine Möglichkeit der Diskussion aufgrund von realen Tatsachen zulassen. Auch Zech-Stadlinger (2000) betont, dass im Tierschutzunterricht „in sachlich und altersstufengerecht aufbereiteten Unterrichtseinheiten [...] dem Recht der Kinder auf offene und ehrliche Information Rechnung getragen [werden soll], [dass] Probleme dargestellt und herrschende Missstände aufgezeigt werden [sollen]“ (ebd., S. 65).

#### 9.4 Tiere in der Unterhaltung: Fragen Nr. 8, 9, 10, 11, 14 und 17

Der Themenbereich Tiere in der Unterhaltung wurde von den SchülerInnen sehr differenziert betrachtet. Am akzeptabelsten empfanden die SchülerInnen den Zoo, gefolgt von Delfinarium und Zirkus mit Tieren, die beide gleichauf lagen.

Obwohl beispielsweise der Münchner Tierpark Hellabrunn kein Negativbeispiel eines Zoos darstellt, bringt jede Form der Schaustellung von Tieren Einbußen in der Lebensqualität bei Wildtieren mit sich. Jantschke (1997) fasst nach Dittrich die Bedingungen eines Zoos wie folgt zusammen: „Fütterung und Befriedung der Tiere, gute Sichtbarkeit, möglichst auch in den Ruhephasen, Überschaubarkeit und damit relative Kleinräumigkeit der Anlagen, [...] sowie das ästhetische Empfinden der Besucher“ (ebd., S. 403). Anhand diesen Punkten ist ersichtlich, dass ein Zoo nur mit einigen Einschränkungen des Tierwohls Tiere unterbringen kann. Vor allem Wildtiere mit großem Schauwert wie bspw. Tiger, Elefanten, Giraffen und Eisbären können laut dem Deutschen Tierschutzbund e. V. nicht artgerecht untergebracht werden (Deutscher Tierschutzbund, 2013a). Zoos können jedoch auch, im Rahmen von sogenannten *kritischen Zoobesuchen* als didaktische Plattform dienen, um den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl für Tiere in Gefangenschaft und ihre Bedürfnisse zu geben. Diese Möglichkeit sollte genutzt werden, da ein Großteil der SchülerInnen laut Umfrage gerne Zoobesuche in Anspruch nimmt. Das Gymnasium Fürstenried wird jährlich von Referenten des Tierparks Hellabrunn besucht und alle Klassenräume mit Kalendern des Zoos bestückt. Der Tierschutzunterricht kann ein Gegengewicht zu diesen Werbemaßnahmen darstellen, um den Zoo aus der kritischen Perspektive zu betrachten.

Auch Delfinarien würden von beiden Jahrgangsstufen und beiden Geschlechtern zu über 15 % besucht werden. Überwiegend wurde als Begründung für einen Besuch die Zuneigung zu Delfinen angegeben. Diese Verbundenheit zu Delfinen ist nicht überraschend, denn viele Gemeinsamkeiten prägen das Verhältnis zwischen Mensch und Delfin. Indien hat als erstes Land weltweit den Delfin sogar als nichtmenschliche Person anerkannt (Tierschutznews, 2013). Auch Brensing (2013) beschreibt die kognitiven und emotionalen Leistungen von Delfine und spricht ihnen Persönlichkeitsrechte zu. Delfine hätten sogar so etwas wie Namen für ihre eigene Person. Diese mentale Nähe zum Menschen ist dem Delfin allerdings zum Verhängnis geworden, da seit der Serie *Flipper* Delfinarien weltweit sehr beliebt geworden sind. Richard O'Barry, der damalige Delfintrainer der Delfinweibchen für die Sendung, kämpft seitdem für die Schließung der Del-

finarien und für das Beenden des lukrativen, globalen Delfinhandels. Der Film *Die Bucht* berichtet darüber und zeigt, welche Auswirkungen die vermeintliche Liebe zu Delfinen hat (Oceanic Preservation Society, 2009). Der Tierschutzunterricht kann diese faszinierenden Geschöpfe in seinen Unterricht einbauen und anhand des Filmes hinter die Kulissen der Delfinarien blicken. Der Film *Die Bucht* ist freigegeben ab 12 Jahren und eignet sich daher gut für den Tierschutzunterricht.

Die beiden noch existierenden Delfinarien in Deutschland im Zoo Duisburg und im Tiergarten Nürnberg sollten laut des Deutschen Tierschutzbundes e. V. Auslaufmodelle sein, da Delfine in Gefangenschaft nicht artgerecht zu halten sind (Deutscher Tierschutzbund, 2013c).

Im Zirkus gelten grundlegend dieselben Kriterien für die Tierhaltung wie in Zoos, jedoch werden aufgrund der Wandertätigkeit der Zirkusse häufig Ausnahmen erteilt. Solche Ausnahmen werden allerdings nur gewährleistet, wenn eine regelmäßige Beschäftigung der Tiere im Rahmen von Proben gesichert ist. Im Alltag bedeutet dies, dass bspw. zwei ausgewachsene Tiger in einem Transportwagen der Größe von fünf Quadratmetern gehalten werden dürfen. Aus diesem Grund lehnt der Deutsche Tierschutzbund e. V. die Haltung von Wildtieren in Zirkussen entschieden ab (Deutscher Tierschutzbund, 2013b). Die SchülerInnen gaben in ihrer Begründung an, Tiere in Zirkussen gerne aufgrund der Kunststücke und ihres Könnens zu bestaunen. Insgesamt empfanden knappe 50 % aller Jahrgangsstufen und Geschlechter Wildtiere im Zirkus als *eingeschränkt akzeptabel*. Eine artgerechte Haltung sowie ein guter Umgang mit den Tieren stand für die SchülerInnen im Vordergrund. Auch konnte erkannt werden, dass wenige SchülerInnen über Hintergrundwissen zur Tierhaltung im Zirkus verfügen. Es wurde von einigen SchülerInnen ein paar Mal die Bedingung „sie müssen großen großen Freiraum haben“ (Fragebogen-Nr.: 111) oder „genaue Bedingungen wie in der Wildnis“ (Fragebogen-Nr.: 92) beschrieben. Ebenso äußerten drei SchülerInnen als Bedingung der Tierhaltung in Zirkussen, dass die Tiere „[...] danach wieder freigelassen werden“ (Fragebogen-Nr.: 115).

Geschlechtsspezifische Schwankungen in den Angaben zu den einzelnen Unterhaltungsangeboten mit Tieren traten nur in Bezug auf Stierkampf und Ponyreiten auf.

Zwar würden nur wenige SchülerInnen überhaupt einen Stierkampf besuchen, generell aber eher die männlichen Schüler. Begründet wurde die Auswahl des Stierkampfes als

etwas Spannendes und Außergewöhnliches. Dies sind eher Attribute, die männliche Jugendliche an Unterhaltungsangebote stellen. Interessant war, dass es von der 5. zur 9. Jahrgangsstufe bei beiden Geschlechtern einen prozentualen Anstieg in Bezug auf Stierkampf gab. Ein Mehr an Information über das Thema können die Jugendlichen somit nicht erfahren haben, da Stierkampf zu einer der blutigsten Unterhaltungsangebote mit Tieren in Europa zählt (Meyer, 1997). Ein Grund könnte die mediale Darstellung des Stierkampfes als Kulturgut Europas sein. Vor allem die Touristikbranche für Spanien und Frankreich wirbt mit diesem Spektakel und trägt damit zum Positivbild des Stierkampfes bei. Erst im Jahr 2013 wurde der Stierkampf in Spanien zum immateriellen Kulturgut erklärt (Spiegelhauer, 2003). Jugendliche im höheren Alter sind durch ihren stärkeren Zugang zu Medien den dort präsentierten Meinungen ausgesetzt. Um zu gewährleisten, dass keine einseitige, von wirtschaftlichen Faktoren beeinflusste Meinung angenommen wird, wird dem Umfeld und den Schulen eine wichtige Aufgabe zuteil. Durch eine gezielte Erziehung hin zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien, werden den Jugendlichen wichtige Werkzeuge für das weitere Leben mitgegeben.

Ponyreiten hingegen wurde eher bei den weiblichen Schülern bevorzugt. Hier verhielt sich das Ergebnis gegenteilig. In der 9. Jahrgangsstufe favorisierten weniger weibliche Schüler Ponyreiten als in der 5. Jahrgangsstufe. Dies zeigt, dass das Thema Pferde in den jüngeren Klassen bei den Mädchen ein wichtiges Thema ist, die Interessen sich aber im Laufe der Zeit wandeln.

Eine weitere Aufgabe des Tierschutzunterrichts ist, dass die SchülerInnen Tiere in Gefangenschaft aus dem Blickwinkel des Tieres betrachten und Werbestrategien der Unternehmen hinterfragen lernen. „Tiere sollten in der Wildnis leben. Sie haben das gleiche Recht wie ein Mensch. Zum Töten für die Nahrung verstehe ich es einigermaßen, aber für Tierveranstaltungen bin ich enttäuscht von den Menschen das sie das machen“ (Fragebogen-Nr.: 6). So drückte sich ein Schüler der 5. Klasse aus. Die Kinder und Jugendliche können anhand der erarbeiteten Informationen herausfinden, welche Arten der Unterhaltung mit Tieren sie wirklich akzeptabel finden und welche sie finanziell durch ihre Eintrittsgelder unterstützen möchten. Die Auswertung der Umfrage hat gezeigt, dass viel Unwissen oder falsche Informationen in Bezug auf Tiere in der Unterhaltung vorherrschen. Eine angemessene Einschätzung der Tierhaltungen kann allerdings nur mit dem nötigen Hintergrundwissen über die einzelnen Tierhaltungsformen einher-

gehen. Die Entscheidung zu einem Besuch eines Unterhaltungsangebotes mit Tieren sollte nur unter Einbezug des tierischen Wohlergehens getroffen werden.

Der Angelsport ist ebenso unter die Rubrik *Tiere in der Unterhaltung* einzuordnen, da angeln häufig nicht der Nahrungsgewinnung dient, sondern als Freizeitgestaltung angesehen wird. Insgesamt finden Angelsport 48 % *akzeptabel* und weitere 35 % *eingeschränkt akzeptabel*. Demnach ist es für die meisten SchülerInnen eine angemessene Freizeitgestaltung. Als Bedingung wurde häufig genannt, dass keine vom Aussterben bedrohten Fische und nicht zu viele Fische geangelt werden sollten. Ein paar wenige SchülerInnen betonten, dass nur das Angeln ohne Haken akzeptabel sei. In Realität jedoch werden die Fische im Angelsport nicht mit Keschern, sondern mit Haken gefangen und manchmal anschließend wieder frei gelassen. Das knapp die Hälfte der SchülerInnen den Angelsport als *akzeptabel* erachten, deckt sich mit der Behauptung von Serpell (1990), dass Menschen sich eher um Tiere mit gewissen Ähnlichkeiten mit ihnen selbst kümmern. Fische sind aufgrund ihrer Biologie, ihrer fehlenden Mimik und der fehlenden Lautartikulation, dem Menschen sehr unähnlich. Auch Rüdiger (1956) betont, dass biologische Unterschiede beim Menschen zu einer Versachlichung der anderen Tierart führen würde. Das Fische keine Schmerzlaute ausstoßen können hat lange Zeit zu der Annahme geführt, dass sie kein Schmerzempfinden hätten. Im Jahr 2003 gelang es schottischen Forschern erstmals Schmerzsensoren bei Regenbogenforellen zu entdecken und ein Schmerzempfinden ähnlich dem der Säugetiere nachzuweisen. Laut der Untersuchung reagieren die Fische auf die Schmerzen, die ein Angelhaken verursacht, besonders stark. In der Lippenregion sind die Fische genauso empfindlich wie Säugetiere in den Augen (Bild der Wissenschaft, 2003).

Durch die Vermittlung solcher wichtigen Informationen, die den SchülerInnen häufig verborgen bleiben, bietet der Tierschutzunterricht eine wichtige Basis, um kein Lebewesen zu versachlichen – ganz unabhängig von der biologischen Nähe oder Ferne zu dem Menschen.

## **9.5 Tiere für die Bekleidung: Frage Nr. 15**

Ein großes Gebiet des Tierschutzes bezieht sich auf die Nutzung von Tieren für die Bekleidungsindustrie. Leder, Daunen, Seide, Wolle und Pelz, sind überall und zu Billigpreisen zu beziehen. Doch ist es ethisch akzeptabel Tierprodukte zu tragen, „[w]enn es nicht zu viel ist und übertrieben aussieht“ (Fragebogen-Nr.: 192)? Im Rahmen der vor-

liegenden Umfrage gaben 40 % der SchülerInnen an es *inakzeptabel* zu finden, Tiere für Modezwecke zu nutzen. Über die Hälfte empfanden es als *akzeptabel*, *eingeschränkt akzeptabel* oder nannten *nur bestimmte Modeartikel*.

Tierische Produkte zu Bekleidungszwecken wurden von den Kindern und Jugendlichen sehr differenziert gesehen. In einem schienen sie sich jedoch einig: Tiere sollten nicht ausschließlich für Modezwecke getötet werden, sondern gleichzeitig der Fleischgewinnung dienen. Die *Abfallprodukte* könne man ohne Weiteres verwenden. Ebenso sollten keine vom Aussterben bedrohte Arten genutzt werden.

Hauptsächlich wurden Wolle und Federn von den SchülerInnen als *akzeptable Modeartikel* angesehen, da für diese Artikel keine Tiere sterben müssten. Was die SchülerInnen ohne nötiges Hintergrundwissen jedoch nicht wissen können, sind die Fakten rund um die Bedingungen, unter denen die Tiere gehalten werden, um möglichst preisgünstige Produkte herstellen zu können.

Die Schafswolle auf dem deutschen Markt wird hauptsächlich aus Australien bezogen, da die Wolle von deutschen Schafen aufgrund der mangelhaften Qualität und Quantität häufig nach der Schur entsorgt wird. Die Zucht der Merinoschafe in Australien fordert eine faltige Haut, um ein Mehr an Wolle pro Schaf gewinnen zu können. Die australischen Temperaturen führen jedoch nicht selten zu starken Hauterkrankungen und Fliegenbefall bei den Tieren. Um Kosten zu sparen, werden die männlichen Lämmer oft ohne Betäubung kastriert. Beim Nachlassen des Wollwachstums werden die Schafe mit Schiffen auf oft tagelange Lebendtransporte in den Osten geschickt, um dort geschlachtet zu werden (Peta, 2013).

Doch nicht nur Schafswolle, auch Angorawolle ist häufig in Produkten enthalten. Die Wolle des Angorakaninchens wird zu 95 % aus China bezogen, da dort die Tiere kostengünstiger gehalten werden können und die Wolle ohne Betäubung gerupft werden darf. Die Wolle wird zwar wie auch bei den Schafen ohne Haut gewonnen, dennoch bedeutet das Rupfen einen enormen Stress für die Tiere und hat nicht selten schwere Verletzungen zur Folge. Auch die Haltungsbedingungen der Kaninchen entsprechen keiner artgemäßen Unterbringung. Einzelhaltungen auf Drahtgitterböden sind der Normalfall, aufgrund dessen sich schwere Verhaltensstörungen wie Stereotypien<sup>1</sup> entwickeln können (Stauffacher, 1997). Die besondere Züchtung des Angorakaninchens, die

---

<sup>1</sup> monotone, ziellose Verhaltensabläufe

zu einem enormen Fellwachstum führt, hindert die reinlichen Tiere daran sich zu putzen. Auch die Sichtfähigkeit ist durch das viele Fell stark eingeschränkt (Deutscher Tierschutzbund, 2013d).

Die Wollgewinnung gehört somit leider nicht mehr zu den traditionellen Handwerken, sondern gehört mittlerweile zur industrialisierten Tierhaltung, die häufig Tierqual mit sich bringt.

Auch bei der Federgewinnung wird fälschlicherweise davon ausgegangen, dass die Daunen von bereits getöteten Vögeln stammen. Enten und Gänse liefern die am häufigsten für die Industrie genutzten Daunen. Bei Enten stammen die Federn und Daunen ausschließlich von bereits toten Tieren, bei den Gänsefedern stammt jedoch der Großteil aus dem Ausland. Dort ist der Lebendrupf, die Gewinnung der noch festgewachsenen Federn vom lebenden Tier, erlaubt und kann günstig nach Deutschland importiert werden (Deutscher Tierschutzbund, 2013e).

Eine Schülerin der 5. Klasse wählte als *akzeptable Modeartikel* Wolle und Federn aus und begründete ihre Auswahl dadurch: „Bei Pelz oder Leder müssen die Tiere manchmal sterben“ (Fragebogen-Nr.: 21). Eine deutliche Unwissenheit über die Produkte ist hier erkennbar, da bei Pelz sowie bei Leder das Produkt aus der Haut des Tieres besteht. Somit ist das Töten der Tiere für die Gewinnung des Produktes unvermeidbar.

Leder wurde an dritter Stelle unter *akzeptable Modeartikel* genannt. Eine Schülerin der 9. Klasse brachte es zum Ausdruck, warum Lederprodukte häufig als etwas sehr normales angesehen werden: „[D]a diese Artikel zum Alltag gehören“ (Fragebogen-Nr.: 207). Nur wenige Menschen hinterfragen diese Gewohnheit, da Leder nach wie vor ein hohes Ansehen an Qualität und Optik genießt. Ebenso wird angenommen, dass es sich um ein Nebenprodukt der Fleischerzeugung handelt. Daher wird die Lederverarbeitung als Resteverwertung angesehen. Der im Jahr 2013 erschienene Dokumentarfilm des Regisseurs Manfred Karremann *Gift auf unserer Haut – Leder und Pelze für Deutschland* erlaubte erstmals einen Blick hinter die Kulissen der Ledererzeugung. Der Dokumentarfilm lief zwar im *Zweiten Deutschen Fernsehen* (ZDF), allerdings bleibt die Information für die breite Öffentlichkeit verborgen und es bedarf einer Eigeninitiative um sich über die Produktionsbedingungen und die Tierhaltung zu informieren. Der Dokumentarfilm zeigt auf, dass das meiste Leder aus Bangladesch stammt und die dort geschlachteten Rinder illegal mit Lebendtransporten aus Indien importiert werden. Doch nicht nur Tierschutzproblematiken entstehen vor Ort, auch Menschenrechtsverlet-

zungen durch Kinderarbeit und fehlende Arbeitsschutzbestimmungen konnten aufgedeckt werden. Die Natur leidet außerdem unter den schädlichen Chemikalien der Gerbereien, die ungefiltert in die Gewässer gelangen (ZDF, 2013).

Vier SchülerInnen bezeichneten Pelz als *akzeptablen Modeartikel*. Eine häufige Falschannahme ist, dass Pelz ebenso wie Leder ein Nebenprodukt der Fleischerzeugung darstellt. In Wahrheit werden die Tiere, die für die Pelzproduktion gehalten werden, ausschließlich zur Gewinnung ihres Pelzes genutzt. Ebenso wie bei anderen tierischen Produkten stammt ein Großteil der Produkte aus Asien, wo weder Tierschutz- noch Umweltschutzrechte bestehen. Auch in Europa werden Füchse und Nerze in engen Drahtgitterkäfigen gehalten. Stereotypen und Verletzungen sind in diesen Haltungssystemen häufig zu beobachten. In Deutschland existieren derzeit noch elf Nerzfarmen, die keine artgemäße Unterbringung und Beschäftigung der Tiere gewährleisten (Brandl, 2014).

Durch Tierschutzunterricht können SchülerInnen ihre Fehlannahmen aufdecken sowie wirtschaftliche Zusammenhänge und die daraus resultierenden Auswirkungen auf die Tierhaltung und Produktionsgewinnung erkennen. Die Meinung, dass tierische Produkte als Naturprodukte angesehen werden, ist noch weit verbreitet. Umso wichtiger erscheint es, den SchülerInnen einen realen Einblick in die Produktion dieser tierischen Produkte zu gewährleisten. Eine pädagogische, altersgemäße Aufbereitung all dieser Themen ist essentiell, um die SchülerInnen nicht zu überfordern und mit negativen Eindrücken zu belasten. Ein übermäßiges Präsentieren von Fakten ist zu vermeiden und der Schwerpunkt sollte auf ein ethisches Basisverständnis gelegt werden. Ein wichtiger Lerninhalt sollte sein die eigenen Interessen und Bedürfnisse abzuwiegen und nicht in jeder Situation durchsetzen zu wollen. Ein ethisches Bewusstsein sollte dazu führen, dass auch die lebensnotwendigen Bedürfnisse anderer respektiert und beachtet werden. Beispielhaft ist die Aussage einer Fünftklässlerin in der Rubrik *akzeptable Modeartikel*: „[ich kaufe mir etwas] wenn mir etwas gefällt sonst nicht“ und begründet ihre Aussage dadurch „weil ich nicht daran denke dass es von einem Tier ist und es mir gefällt“ (Fragebogen-Nr.: 114). Tierschutzunterricht knüpft daran an, dass „[d]ie Freiheit [...] darin [besteht], dass man alles tun kann, was einem anderen nicht schadet (Matthias Claudius)“ (Skupy, 2004, S. 262). Dieses Prinzip können die SchülerInnen jedoch nur beherrsigen, wenn im Tierschutzunterricht bereits Vorarbeit geleistet wurde und eine mentale Verknüpfung zwischen Tier und Produkt stattgefunden hat.

## 9.6 Versuche an Tieren: Frage Nr. 16

Tierversuche stehen auch im 21. Jahrhundert noch auf der Tagesordnung und werden in Deutschland mit hohen finanziellen Mitteln bezuschusst. Wie viele öffentliche Gelder tatsächlich in die Tierversuchsforschung investiert werden, ist unbekannt. Im Jahr 2009 standen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) aus der Staatskasse 2,2 Milliarden Euro zur Verfügung. Die tierversuchsfreie Forschung wird jährlich lediglich mit 4 Millionen Euro unterstützt (Gericke, 2011).

Laut der Umfrage dieser Arbeit empfinden 68 % der SchülerInnen Tierversuche als *in-akzeptabel*, wobei die weiblichen Schüler häufiger dagegen waren als die männlichen Schüler. Ebenso war die Ablehnung gegenüber Tierversuchen in der 5. Jahrgangsstufe höher als in der 9. Jahrgangsstufe. Knapp ein Viertel der befragten SchülerInnen gaben Tierversuche als *eingeschränkt akzeptabel* an, am häufigsten unter der Bedingung, dass die Tiere nicht gequält würden. Tierversuche wären akzeptabel, „wenn sie nicht komplett inhuman [...]“(Fragebogen-Nr.: 142) oder „[...] nicht zu brutal“ (Fragebogen-Nr.: 195) durchgeführt werden. Ein weiterer Punkt den die SchülerInnen als Bedingung für die Akzeptabilität von Tierversuchen forderten war, dass die Versuche wirklich nötig wären.

Die Antworten der SchülerInnen lassen die Notwendigkeit von Aufklärungsarbeit in den Vordergrund rücken. Um Krankheiten zu erforschen, werden Tiere häufig künstlich krank gezüchtet, um anschließend die Reaktionen auf verschiedene Stoffe zu untersuchen. Auch dies bringt schwere Tierquälerei mit sich – kaum ein Versuch geht ohne Leiden und Schäden am Tier vorüber (Gericke, 2011). Die Pharmaindustrie schafft es durch gezielte Pressearbeit die Bevölkerung dahingehend zu beeinflussen, dass Tierversuche unbedingt nötig seien, um in der Forschung neue Medikamente zu entwickeln. Auf der Homepage der forschenden Pharmaunternehmen spricht man von einem Dilemma:

Pharmaforscher können Menschen helfen, aber nur um den Preis, dass sie dafür auch Tiere beanspruchen, töten oder Risiken aussetzen müssen. Dieser Zwiespalt ist auf absehbare Zeit nicht aufzulösen, will man nicht auf die Erfindung neuer Medikamente verzichten. Es lässt sich aber viel dafür tun, dass die Tiere dabei optimal gehalten und so schonend und so sparsam wie möglich eingesetzt werden (Verband Forschender Arzneimittelhersteller, 2013).

Tierversuchskritiker behaupten jedoch, dass eine Forschung an Tieren keine Gewährleistung für sichere Medikamente bietet. Vor allem die Übertragbarkeit von Tierversuchen wird angezweifelt, da Reaktionen auf Chemikalien beim Tier und beim Menschen

sehr unterschiedlich ausfallen können. Bspw. Thalidomid, besser bekannt als Contergan. Dieser Wirkstoff wurde im Tierversuch erfolgreich als sicher getestet, da er bei den meisten Säugetieren keine Missbildungen der Ungeborenen hervorruft. Beim Menschen treten jedoch starke Missbildungen auf. Auf der anderen Seite kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Menschheit durch Tierversuche vielleicht wichtige Medikamente verloren gegangen sind. Wäre z. B. Penicillin im Tierversuch getestet worden, um genauer zu sein an Meerschweinchen, wäre das Medikament nicht genehmigt worden und stünde heute vielen Menschen als Heilungsmöglichkeit nicht zur Verfügung (Gericke, 2011).

Die effektive und seriös wirkende Pressearbeit der Pharmaunternehmen stellt Tierversuche in der Öffentlichkeit in einem harmlosen und positiven Licht dar. Auch Medien berichten über Durchbrüche für die Forschung, die anhand von Tierversuchen erreicht werden konnten. Was jedoch viele nicht wissen ist, dass frei darüber entschieden werden kann ob die Ergebnisse eines Tierversuchs veröffentlicht werden. Eine Pflicht hierfür besteht nicht. Dies führt zu einem verzerrten Bild, da Tierversuche, die ohne Ergebnis bleiben, nicht veröffentlicht sondern geheim gehalten werden (Gericke, 2011).

All dies können Gründe dafür sein, weshalb die SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe Tierversuche als weniger *inakzeptabel* wählten und häufiger die Nützlichkeit von Tierversuchen betonten.

Einige SchülerInnen gaben unter *eingeschränkt akzeptabel* an, dass nicht zu viele Tiere getötet werden sollten. Die forschenden Pharmaunternehmen geben in ihrem oben genannten Zitat an „so sparsam wie möglich“ (Verband Forschender Arzneimittelhersteller, 2013) mit den Tieren umzugehen. Dennoch werden in deutschen Tierversuchslaboren jährlich über drei Millionen Tiere getötet, Tendenz steigend. (Bündnis München exzellent ohne Tierversuche, 2014).

Auffällig war, dass unter *eingeschränkt akzeptabel* einige SchülerInnen gezielt einzelne Tierarten nannten, an denen sie Tierversuche als akzeptabel erachteten. Versuchsmäuse, Zuchtratten und Fruchtfliegen waren in den Augen der SchülerInnen in Ordnung. Bspw. empfand ein männlicher Schüler der 9. Klasse Tierversuche „[b]ei bestimmten Tieren, oder Insekten oder Ratten (nur als Beispiel)“ (Fragebogen-Nr.: 139) akzeptabel.

Affen und bedrohte Tierarten wurden hingegen als Tiere genannt, die nicht in Versuchen verwendet werden sollten. In diesem Fall wurde einigen wenigen Tierarten die Leidensfähigkeit aberkannt. Gericke (2011) bestätigt diesen Fund und beschreibt, dass „sich gegen Versuche mit Mäusen und Ratten vergleichsweise wenig öffentlicher Widerstand [regt], denn nicht jeder weiß, dass sie ebenso leidensfähig sind wie andere Tiere“ (ebd., S. 15). In Versuchen werden jedoch auch Kaninchen, Meerschweinchen, Hunde und Katzen verwendet. Ebenso wie in vereinzelt Versuchen Wildtiere, bspw. Fledermäuse und Salamander (Kourim, 1999).

Die *Datenbank Tierversuche* der Ärzte gegen Tierversuche e. V. ermöglicht jeder Person über das Internet auf alle veröffentlichten Versuche der letzten Jahre zuzugreifen. Daten aus den Ländern Deutschland und Österreich sind rückwirkend bis zum Jahr 1995 verfügbar. Ebenso ermöglicht die Datenbank in der Rubrik *in vitro* einen Einblick in tierversuchsfreie Forschungsmethoden (Datenbank Tierversuche, 2013). Beispiele aus dieser Datenbank können in den Tierschutzunterricht mit einfließen, um einen Bezug zur Forschungsrealität herzustellen.

### **9.7 Recht auf ein leidfreies Leben der Tiere: Frage Nr. 18**

Insgesamt vergaben über die Hälfte der SchülerInnen beider Jahrgangsstufen auf dem Zahlenstrahl der Umfrage die Zahl Zehn. Somit würde Tieren ihrer Meinung nach ebenso ein Recht auf ein leidfreies Leben zustehen wie dem Menschen. Die meisten Kreuze verteilten sich über die Zahlen Acht bis Zehn, was eine sehr hohe Zustimmung gegenüber der Aussage bedeutet. Nur 6 % der SchülerInnen kreuzten Zahlen unter der Ziffer Fünf auf dem Zahlenstrahl an.

Auffällig war, dass in der 9. Klasse die Verteilung der Stimmen sich auf dem Zahlenstrahl weiter nach unten verlagerte. Dies deckt sich mit den Funden der Einzelfragen, in denen die SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe oft weniger Bezug zu Tieren aufwiesen als die SchülerInnen der 5. Jahrgangsstufe. Auch Krohn (2000) und Rüdiger (1956) beschreiben, dass sich die innige Gefühlsbindung der SchülerInnen im Grundschulalter zu Tieren, während des Älterwerdens lockert.

Um dieser Entwicklung entgegen zu wirken und, um eine Entfremdung zu verhindern, kann Tierschutzunterricht die Faszination der Gefühls- und Lebenswelt der Tiere vermitteln. Eine wichtige Aufgabe ist dabei, den Kindern und Jugendlichen zu zeigen, dass Tierschutz nicht nur das Wissen um Verantwortung, sondern vor allem eine große

Freude am Helfen vermittelt. Um Erfolgserlebnisse im Rahmen des Tierschutzunterrichts zu fördern, können karitative Tierschutzprojekte unterstützt werden. So ist es durch die aktive Hilfe der SchülerInnen, ob durch tatkräftige Mithilfe im Tierheim, durch das Herstellen von Tierspielzeugen oder durch Spendensammelaktionen möglich, das Engagement und den Gemeinschaftssinn zu stärken. Einzelne Tierschicksale können herausgegriffen werden, um gezielt in einem Bereich den SchülerInnen zu zeigen, wie viel sie bereits in ihrem jungen Alter für Tiere tun können.

### **9.8 Interesse an Tierschutzunterricht: Fragen Nr. 19 und 20**

Insgesamt hatten von beiden Jahrgangsstufen lediglich 19 % kein Interesse an Tierschutzunterricht. Über die Hälfte gab an, an einer einmaligen Veranstaltung in Form bspw. einer Doppelstunde gerne an Tierschutzunterricht teilnehmen zu wollen. Über 30 % würden an einer regelmäßigen AG teilnehmen.

In der 5. Jahrgangsstufe standen mehr SchülerInnen einer AG offen, als in der 9. Jahrgangsstufe, was mit dem höheren Arbeitspensum in der Schule und den vermehrten Freizeitaktivitäten zu tun haben könnte.

Als Wunschthemen gaben die SchülerInnen in der 5. sowie auch in der 9. Klasse an erster Stelle den *Artenschutz* an. In der 5. Jahrgangsstufe folgten dann, mit einigem Abstand, die Themenbereiche *Massentierhaltung* und *Aktiv werden*. Die 9. Jahrgangsstufe interessierte sich anstatt für *Massentierhaltung* mehr für das Themengebiet *Meerestiere und Fischfang*. Dies könnte daher kommen, dass in der 9. Jahrgangsstufe das Thema *Massentierhaltung* bereits im Rahmen der Unterrichtsfächer *Natur und Technik* und *Biologie* behandelt wurde. An dritter Stelle lag auch in der 9. Jahrgangsstufe der Themenbereich *Aktiv werden*.

Aufgrund der hohen Nachfrage zum Thema *Artenschutz* und um eine ganzheitliche Ethik gegenüber allem Leben zu fördern, können einzelne Elemente des Artenschutzes mit dem Tierschutzgedanken verknüpft werden. Wie jedoch in Kapitel 8.1.1 gezeigt wurde, verwechseln viele SchülerInnen die Begriffe, weshalb die Unterscheidung von Tier- und Artenschutz ein Bestandteil der Unterrichtsstunde sein sollte. Anhand des Beispiels Zoo können Konfliktsituationen aufgezeigt werden, da Zoos die Haltung von tierschutzrelevanten Wildtierarten mit Artenschutz begründen. Somit drängen sich den SchülerInnen prägnante Fragestellungen auf: Inwieweit ist das Einsperren einzelner Wildtiere im Rahmen von Artenschutzmaßnahmen gerechtfertigt? Was nützt es dem

einzelnen Tier? Die SchülerInnen können erarbeiten inwieweit hierfür Argumente gerechtfertigt sind, wenn ein Auswildern und eine Nachzucht mit anschließender Auswildern nicht in Betracht gezogen werden.

Der Bereich *Aktiv werden* sollte im Rahmen des Tierschutzunterrichts in alle Themenbereiche mit einfließen. Die SchülerInnen sollten untereinander erarbeiten, was sie selbst in ihrem Alltag für die Tiere umsetzen und wie sie mit ihrem täglichen Handeln für ein Mehr an Tierschutz sorgen können. Die verschiedenen Lösungsansätze können anschließend gemeinsam im Plenum diskutiert und festgehalten werden.

Es ist insgesamt gut zu erkennen, dass das Interesse an Tierschutzunterricht stark gegeben ist. Schulen sollten diesen Wissensdurst von Kinder und Jugendlichen auffangen und Tierschutzinhalte in Anknüpfung an bereits vorhandene Kenntnisse vermitteln. Im Rahmen der bayerischen Gymnasien können Anknüpfungspunkte im Lehrplan genutzt und je nach Interessensgebieten der Schüler individuell gestaltet werden. Wie Kapitel 5.1 dieser Arbeit zeigt, gibt es für jedes Gymnasium in Bayern Möglichkeiten Tierschutzunterricht in das Schuljahr zu integrieren. TierschutzlehrerInnen können in Bayern über den Deutschen Tierschutzbund e. V. oder über den Arbeitskreis Deutscher Tierschutzlehrerinnen gerufen werden und stehen gerne beratend zur Seite (siehe Kapitel 3.4).

## 10 SCHLUSS

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, anhand einer Umfrage die Meinungsbilder von SchülerInnen zu Tierschutzthemen festzuhalten und unter Gesichtspunkten des Tierschutzunterrichts auszuwerten und zu analysieren.

Dazu wurde eine Umfrage in den 5. und 9. Jahrgangsstufen des Gymnasiums Fürsteneried in München durchgeführt, die alle großen Themenbereiche des Tierschutzes abdeckte: Tiere als Mitbewohner, Tiere als Nahrung, Tiere in der Unterhaltung, Tiere für die Bekleidung und Versuche an Tieren.

Die Umfrage brachte interessante Einblicke in die Meinungsbilder der SchülerInnen. Es hat sich gezeigt, dass speziell bei den Begrifflichkeiten *Tierschutz* und *Tierrechte* noch Defizite vorhanden waren, die Begriffe *vegan* und *vegetarisch* jedoch überwiegend richtig definiert werden konnten.

Bei den persönlichen Ernährungsgewohnheiten zeigte sich, dass es relativ wenige VegetarierInnen gab und die SchülerInnen sich hauptsächlich karnistisch ernährten. Der Glaube an eine gesunde Ernährung durch Fleisch und die Gewohnheit spielten dabei eine große Rolle.

In den einzelnen Tierschutzbereichen konnte herausgefunden werden, dass die Affinität zu Tieren tendenziell in der 5. Jahrgangsstufe stärker war als in der 9. Jahrgangsstufe. Bei den weiblichen Schülern war die Zuneigung zu Tieren wiederum höher als bei den männlichen Teilnehmern.

Eine Ausnahme dieser Tendenz bildete das Ergebnis der Frage Nr. 10, bei der die weiblichen Schüler *Tiere im Zirkus* häufiger als *inakzeptabel* einstufen als die weiblichen Schüler der 5. Jahrgangsstufe.

Da in dieser Arbeit eine relativ geringe Anzahl von 238 SchülerInnen befragt wurde, wären weitere Befragungen aufschlussreich. Somit könnte herausgefunden werden, ob die Meinungsbilder bei einer größeren Teilnehmeranzahl bestehen bleiben würden. Durch einen eventuellen Vergleich von ländlich und städtisch gelegenen Gymnasien könnten Unterschiede herausgearbeitet und im Rahmen des Tierschutzunterrichts diskutiert werden.

An der Ludwig-Maximilians-Universität entsteht, wie in Kapitel 5.2 beschrieben, aktuell eine Dissertation zum Thema Tierschutzunterricht an bayerischen Gymnasien. Ergeb-

nisse werden Aufschluss über die bisherige Verbreitung von Tierschutzunterricht in Bayern liefern und aufzeigen, wer diese Unterrichtseinheiten hält.

Da der Tierschutzunterricht und die Tierschutzlehrausbildung in Deutschland noch relativ jung sind, ist davon auszugehen, dass der Großteil der Tierschutzunterrichtseinheiten bisher im regulären Unterrichtsrahmen anhand der Inhalte des Lehrplans stattfinden und von regulären Lehrkräften durchgeführt werden. Eine Qualitätsmessung dieser Unterrichtseinheiten und eine Analyse des bei den Lehrkräften vorhandenen Hintergrundwissens wäre wichtig, um einschätzen zu können, inwieweit es sich um Tierschutzunterricht handelt. Ebenso könnte anhand dessen festgestellt werden, ob für Lehrkräfte gewisser Unterrichtsfächer eine Fortbildung zu empfehlen wäre.

Tierschutzunterricht ist eine Möglichkeit den Tierschutzgedanken sowie seine Werte und Inhalte zu vermitteln und den Kindern und Jugendlichen näher zu bringen. Ethische Grundsätze können diskutiert, Hintergrundwissen vermittelt und Lösungsansätze erarbeitet werden. Tierschutzunterricht bietet so einen idealen Rahmen, um alltägliche Berührungspunkte mit dem Tierschutz anzusprechen und zu zeigen, dass das Wohl eines jeden Tieres über wirtschaftliche Denkweisen gestellt werden sollte. Jedes Kind gestaltet selbst aktiv die Welt von morgen und kann dadurch zu einer sozialeren Welt für Mensch und Tier beitragen. Denn:

"Einem Kind beizubringen, nicht auf eine Raupe zu treten,  
ist für das Kind so wertvoll wie für die Raupe."

- Bradley Miller

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Frage 1 zu Tierschutz, Jgst. 5, gesamt .....	63
Abb. 2: Frage 1 zu Tierschutz, Jgst. 9, gesamt .....	63
Abb. 3: Frage 2 zu Tierschutz, Jgst. 5, gesamt .....	63
Abb. 4: Frage 2 zu Tierschutz, Jgst. 9, gesamt .....	63
Abb. 5: Frage 7, Jgst. 5, männlich .....	68
Abb. 6: Frage 7, Jgst. 9, männlich .....	68
Abb. 7: Frage 7, Jgst. 5, weiblich.....	68
Abb. 8: Frage 7, Jgst. 9, weiblich.....	68
Abb. 9: Frage 13, Jgst. 5, männlich .....	70
Abb. 10: Frage 13, Jgst. 9, männlich .....	70
Abb. 11: Frage 13, Jgst. 5, weiblich.....	71
Abb. 12: Frage 13, Jgst. 9, weiblich.....	71
Abb. 13: Frage 8, Jgst. 5, männlich .....	72
Abb. 14: Frage 8, Jgst. 5, weiblich.....	72
Abb. 15: Frage 10, Jgst. 5, männlich .....	75
Abb. 16: Frage 10, Jgst. 9, männlich .....	75
Abb. 17: Frage 11, Jgst. 5, männlich .....	76
Abb. 18: Frage 11, Jgst. 9, männlich .....	76
Abb. 19: Frage 11, Jgst. 5, weiblich.....	76
Abb. 20: Frage 11, Jgst. 9, weiblich.....	76
Abb. 21: Frage 15, Jgst. 5, männlich .....	79
Abb. 22: Frage 15, Jgst. 5, weiblich.....	79
Abb. 23: Frage 15, Jgst. 9, männlich .....	80
Abb. 24: Frage 15, Jgst. 5, weiblich.....	80
Abb. 25: Frage 18, Jgst. 5, gesamt.....	81
Abb. 26: Frage 18, Jgst. 9, gesamt.....	82
Abb. 27: Frage 19, Jgst. 5, männlich .....	82
Abb. 28: Frage 19, Jgst. 5, weiblich.....	82
Abb. 29: Frage 19, Jgst. 9, männlich .....	83
Abb. 30: Frage 19, Jgst. 9, weiblich.....	83
Abb. 31: Frage 20, Jgst. 5, gesamt.....	84
Abb. 32: Frage 20, Jgst. 5, gesamt.....	84

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Verteilung der befragten SchülerInnen nach Jgst. und Geschlecht .....	53
Tabelle 2: Altersverteilung der befragten SchülerInnen in der 5. Jgst. ....	53
Tabelle 3: Altersverteilung der befragten SchülerInnen in der 9. Jgst. ....	53
Tabelle 4: Kodierung Frage 1 .....	58
Tabelle 5: Kodierung Frage 2 .....	59
Tabelle 6: Kodierung Frage 3 .....	59
Tabelle 7: Kodierung Frage 4 .....	59
Tabelle 8: Kodierung Frage 5 .....	59
Tabelle 9: Kodierung Frage 6 .....	60
Tabelle 10: Kodierung Frage 7 .....	60
Tabelle 11: Kodierung Frage 8 .....	60
Tabelle 12: Kodierung Fragen 10, 11, 12, 13, 14 und 16 .....	61
Tabelle 13: Kodierung Frage 15 .....	61
Tabelle 14: Kodierung Frage 17 .....	61
Tabelle 15: Kodierung Frage 19 .....	61
Tabelle 16: Kodierung Frage 20 .....	62

## LITERATURVERZEICHNIS

- ALBERTS, HANS-JÜRGEN: *Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hg. von Leo Roth, München <sup>2</sup>2001
- ANDERSCH, ALFRED: *Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte*, Zürich 1980
- ANSARI, SALMAN: *Der Wunsch zu lernen ist der Wunsch nach Kompetenz*, in: Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik, hg. von Inge A. Strunz, Ettenheim 2011
- ARISTOTELES: *Politik*, hg. von Eugen Rolfes, Leipzig <sup>3</sup>1922
- BEETZ, ANDREA: *Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis*, München 2012
- BENTHAM, JEREMY: *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, London <sup>2</sup>1823
- BELLER, SVENJA U.A.: *Besser Esser*, in: greenpeace magazin. 2.13 von Februar/März 2013, S. 28 - 35
- BOCK, IRMGARD: *Pädagogische Anthropologie*, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hg. von Leo Roth, München <sup>2</sup>2001
- BÖHME, GÜNTHER: *Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik*, in: Einführung in die historische Pädagogik, hg. von Günther Böhme und Heinz-Elmar Tenorth, Darmstadt 1990
- BÖNSCH, MANFRED: *Methoden des Unterrichts*, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hg. von Leo Roth, München <sup>2</sup>2001
- BRENSING, KARSTEN: *Persönlichkeitsrechte für Tiere. Die nächste Stufe der moralischen Evolution*, Freiburg im Breisgau 2013
- DÖRPINGHAUS, ANDREAS U.A.: *Einführung in die Theorie der Bildung*, Darmstadt 2006
- EICKHORST, ANNEGRET: *Schulpädagogik – Strukturlinien und Problemlagen*, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hg. von Leo Roth, München <sup>2</sup>2001
- FALBESANER, ULRIKE: *Probleme in der Heimtierhaltung. Auswertung von Leserfragen an eine Tierzeitschrift*, München 1991
- FEND, HELMUT: *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*, Wiesbaden 2006

- FISCHER, MICHAEL: *Die Unterrichtsmethode des Comenius. Theoriegeleitete Analyse und Hypothesenbildung für empirische Unterrichtsforschung*, Band 1 Janus Wissenschaft, Köln 1983
- FRIEDRICH MAIER: *Humanistische Bildung und Werteerziehung. Versuch einer Standortbestimmung*, in: Forum Classicum 3 (2006), S. 172 – 175
- GERICKE, CORINA: *Was Sie schon immer über Tierversuche wissen wollten. Ein Blick hinter die Kulissen*, Göttingen <sup>2</sup>2011
- Gudjons, Herbert: *Pädagogisches Grundwissen*, Bad Heilbrunn <sup>10</sup>2008
- HAERING, HANS-PETER: *Die Arbeit der Tierschutzorganisationen*, in: Das Buch vom Tierschutz, hg. von Hans Hinrich Sambraus und Andreas Steiger, Stuttgart 1997
- HAHN, MANFRED: *Mit Tieren leben. Didaktisch-methodische Einwirkung und erzieherische Förderung des Biologischen Denkens*, in: Grundschulmagazin 11 (1990), S. 4 - 9
- HENTIG, HARTMUT VON: *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*, Weinheim 2003
- HENTIG, PROF. DR. HARTMUT VON: *Was soll man unter Bildung verstehen? Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis*, in: Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln, hg. von Prof. Rolf Wernstedt und Marei John-Ohnesorg, Berlin 2008
- HOLLMANN, PETER: *Besonderheiten der Heimtiere in der Mensch-Haustier-Beziehung*, in: Deutsche Veterinärmedizinische Gesellschaft. Regionale Arbeitstagung Süd. DVG-Fachgruppe Kleintierkrankheiten (1989), S. 165 - 173
- HOLLMANN, PETER: *Kleinsäuger als Heimtiere*, in: Das Buch vom Tierschutz, hg. von Hans Hinrich Sambraus und Andreas Steiger, Stuttgart 1997
- HUMBOLDT, WILHELM VON: *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, Band IV Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, in: Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Berlin 1964
- JANTSCHKE, FRITZ: *Zoo- und Zirkustiere*, in: Das Buch vom Tierschutz, hg. von Hans Hinrich Sambraus und Andreas Steiger, Stuttgart 1997

- JOY, MELANIE: *Warum wir Hunde lieben, Schweine essen und Kühe anziehen*, Münster<sup>2</sup>2013
- KECK, RUDOLF W.: *Erziehen und Unterrichten als Beruf*, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hg. von Leo Roth, München<sup>2</sup>2001
- Kourim, Heinz: *Tierschutz ist Menschensache, denn das Tier kann sich nicht wehren*, Altheim bei Landshut<sup>3</sup>1999
- KROHN, ULF: *Die Entwicklung der Mensch-Tier-Beziehung bei Kindern. Einfluss der Schulbuchliteratur und Unterrichtsgestaltung am Beispiel einer Schule im ländlichen Raum in den Klassenstufen 1 bis 4*, Berlin 2000
- LEBEK, WOLFGANG D.: *Cicero in Europa und der Begriff der studia humanitatis*, in: Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer, hg. von Erhard Wiersing, Essen 2001
- LOIDL, E.: *Schulbücher für den Biologieunterricht*, in: Erziehung und Unterricht 10 (1980), S. 610 - 702
- LORENZ, GÜNTHER: *Tiere im Leben der alten Kulturen. Schriftlose Kulturen, Alter Orient, Ägypten, Griechenland und Rom*, Wien 2000
- MÁCHA, KAREL: *Auf der Suche nach integral-anthropologischen Motiven bei Jan Amos Comenius*, in: Russian Literature XXXIX (1996), S. 467 - 488
- MAEHLE, ANDREAS-HOLGER: *Kritik und Verteidigung des Tierversuchs: die Anfänge der Diskussion im 17. und 18. Jahrhundert*, Stuttgart 1992
- MEYER, ROLF: *Tiere in Riten, Kulte und im Brauchtum*, in: Das Buch vom Tierschutz, hg. von Hans Hinrich Sambras und Andreas Steiger, Stuttgart 1997
- MÖRBE, KARIN: *Zur Mensch-Tier-Beziehung bei Kindern in der 1. bis 4. Klasse einer Berliner Großstadtschule*, Berlin 1999
- MÜNSTER, PETER: *Albert Schweitzer. Der Mensch. Sein Leben. Seine Botschaft*, München 2010
- NATORP, PAUL: *Pestalozzi*, Paderborn 2012
- PETERSEN, WILHELM H.: *Didaktik und Curriculum/Lehrplan*, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hg. von Leo Roth, München<sup>2</sup>2001

- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH: *Rede von Pestalozzi an sein Haus, an seinem vier und siebenzigsten Geburtstag*, Zürich 1818
- PLUTARCH: *Lebensklugheit und Charakter. Aus den Moralia*, hg. von Rudolf Schottlaender, Leipzig 1979
- POLLACK, ULRIKE: *Die städtische Mensch-Tier-Beziehung. Ambivalenzen, Chancen und Risiken*, Berlin 2009
- PROBST, CHARLOTTE: *Pädagogik ohne Tierschutz?*, Graz 2006
- PROBST, CHARLOTTE: *Tierschutz im Unterricht in Österreich*, in: Pädagogische Zugänge zum Mensch-Nutztier-Verhältnis. Tierhaltung Band 26, hg. von Christel Simantke und Detlef W. Fölsch, Witzhausen 2000
- RIEMECK, RENATE: *Der andere Comenius. Böhmischer Brüderbischof, Humanist und Pädagoge*, Frankfurt am Main 1970
- ROSCHER, MIEKE: *Tierschutz- und Tierrechtsbewegung. Ein historischer Abriss*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8-9 (2012), S. 34 - 40
- ROTH, LEO: *Universität, Hochschule*, in: *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, hg. von Leo Roth, München <sup>2</sup>2001
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: *Discours über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Zweiter Discours*, in: *Die Krisis der Kultur*, hg. von Paul Sakmann, Leipzig 1931
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: *Emil oder Über die Erziehung*, Paderborn <sup>13</sup>1998
- RÜDIGER, DIETRICH: *Das Tier im Leben des Kindes. Entwicklungspsychologische und charakterologische Untersuchung über die Beziehung von Kindern zu Tieren. Untersuchungen an Kindern im Volksschulalter*, München 1956
- RUH, HANS: *Tierrechte – Neue Fragen der Tierethik*, in: *Das Buch vom Tierschutz*, hg. von Hans Hinrich Sambraus und Andreas Steiger, Stuttgart 1997
- SALLINGER, HERMANN H.: *Humane Leistungspersönlichkeit. Konturen eines zukunftsgerichten Bildungsprofils*, Hildesheim 2003
- SAMBRAUS, HANS HINRICH: *Grundbegriffe im Tierschutz*, in: *Das Buch vom Tierschutz*, hg. von Hans Hinrich Sambraus und Andreas Steiger, Stuttgart 1997a
- SAMBRAUS, HANS HINRICH: *Geschichte des Tierschutzes*, in: *Das Buch vom Tierschutz*, hg. von Hans Hinrich Sambraus und Andreas Steiger, Stuttgart 1997b

- SCHALLER, KLAUS: *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr*, Band 22  
Schriften zur Comeniusforschung, Sankt Augustin 1992
- SCHOPENHAUER, ARTHUR: *Werke in zwei Bänden*, Band 1, hg. von Werner Brede, München 1977
- SCHWEITZER, ALBERT: *Die Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten*, hg. von Hans Walter Bähr, München <sup>10</sup>2010
- SERPELL, JAMES: *Das Tier und wir*, Zürich 1990
- SEZGIN, HILAL: *Dürfen wir Tiere für unsere Zwecke nutzen?*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 8-9 (2012), S. 3 – 8
- SKUPY, HANS-HORST: *Das große Handbuch der Zitate von A bis Z. 25000 treffende Aussprüche und Sprichwörter von der Antike bis in die Gegenwart*, hg. von Hans-Horst Skupy und Helene Hartl, München 2004
- SPRANGER, EDUARD: *Der Bildungswert der Heimatkunde. Rede zur Eröffnungssitzung der Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Heimatkunde am 21. April 1923*, Berlin 1923
- STAUFFACHER, MARKUS: *Kaninchen*, in: *Das Buch vom Tierschutz*, hg. von Hans Hinrich Sambaues und Andreas Steiger, Stuttgart 1997
- STERN, HORST: *Bemerkungen über Hunde*, Hamburg 1974
- STRATIL, FRANZ X. U. A.: *Natur + Technik 5/6. Schwerpunkt Biologie*, hg. von Franz X. Stratil, München 2005
- STRUNZ, INGE A.: *Pädagogik mit Tieren. Praxisfelder der tiergestützten Pädagogik*, Etenheim 2011
- TEUTSCH, GOTTHARD M.: *Mensch und Tier: Lexikon der Tierschutzethik*, Göttingen 1987
- TIERVERSUCHSGEGNER BERLIN UND BRANDENBURG E. V.: *Tier und Mensch. Betrachtungen einer Beziehung*, Berlin, erweiterte Auflage, <sup>8</sup>2008
- TRÖHLER, DANIEL: *Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext*, Kempten 2006
- TULODZIECKI, GERHARD: *Medien in Unterricht und Erziehung*, in: *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, hg. von Leo Roth, München <sup>2</sup>2001
- TÜRCKE, CHRISTOPH: *Humanismus und kritische Theorie. Nach ihrer jüngsten Verabschiedung*, in: *Merkur* 11 (2000), S. 1126 - 1132

- WEHNES, FRANZ-JOSEF: *Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem*, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hg. von Leo Roth, München 2001
- WIERSING, ERHARD: *Humanismus und Menschenbildung*, in: Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer, hg. von Erhard Wiersing, Essen 2001
- ZECH, STADLINGER: *ANIMA – Ehrfucht vor dem Leben, Tierschutz- und Schöpfungsethik in Erziehung und Unterricht*, in: Pädagogische Zugänge zum Mensch-Nutztier-Verhältnis. Tierhaltung Band 26, hg. von Christel Simantke und Detlef W. Fölsch, Witzenhausen 2000
- ZERBEL, MIRIAM: *Tierschutz im Kaiserreich. Ein Beitrag zur Geschichte des Vereinswesens*, Frankfurt am Main 1993

## INTERNETZUGRIFFE

- ÄRZTEBLATT (2013). *Zahl der Vegetarier in Deutschland hat sich verdoppelt*. Verfügbar unter: <http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/55248/Zahl-der-Vegetarier-in-Deutschland-hat-sich-verdoppelt> [20.03.14]
- BAYERISCHE STAATSKANZLEI (1998). *Verfassung des Freistaates Bayern*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-VerfBY1998rahmen&doc.part=X> [10.03.14]
- BAYERISCHE STAATSKANZLEI (2000). *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X> [04.03.14]
- BILD DER WISSENSCHAFT (2003). *Auch Fische spüren Schmerzen*. Verfügbar unter: [http://www.wissenschaft.de/archiv/-/journal\\_content/56/12054/1153691/Auch-Fische-sp%C3%BCren-Schmerzen/](http://www.wissenschaft.de/archiv/-/journal_content/56/12054/1153691/Auch-Fische-sp%C3%BCren-Schmerzen/) [01.03.14]
- BMJV: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2014). *Tierschutzgesetz*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/tierschg/> [04.03.14]

- BRANDL, SANDRA (2014). *Ethologische Untersuchungen bei adulten Nerzen (Neovison vison) in einem Haltungssystem gemäß Tierschutz-Nutztierhaltungsverordnung*. Verfügbar unter: [http://edoc.ub.uni-muenchen.de/16748/1/Brandl\\_Sandra.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/16748/1/Brandl_Sandra.pdf) [27.03.14]
- BÜNDNIS MÜNCHEN EXZELLENT OHNE TIERVERSUCHE (2014). *Neue Tierlabore in München*. <http://www.muenchen-exot.de/2014/03/neue-tierlabore-in-muenchen/> [10.03.14]
- DEUTSCHER BUNDESTAG (1971). *Umweltprogramm der Bundesregierung*. Verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/06/027/0602710.pdf> [07.03.14]
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2014). *Rechtliche Grundlagen. Das Grundgesetz. II Der Bund und die Länder*. Verfügbar unter: [http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg\\_02.html](http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_02.html) [08.03.14]
- DEUTSCHER TIERSCHUTZBUND (2013a). *Wildtiere in Gefangenschaft. Zoo*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutzbund.de/information/hintergrund/artenschutz/wildtiere-in-gefangenschaft/zoo.html> [01.03.14]
- DEUTSCHER TIERSCHUTZBUND (2013b). *Wildtiere in Gefangenschaft. Zirkus*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutzbund.de/information/hintergrund/artenschutz/wildtiere-in-gefangenschaft/zirkus.html> [01.03.14]
- DEUTSCHER TIERSCHUTZBUND (2013c). *Wildtiere in Gefangenschaft. Delfinarien*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutzbund.de/delfinarien.html> [01.03.14]
- DEUTSCHER TIERSCHUTZBUND (2013d). *Angorawolle*. Verfügbar unter: [http://www.tierschutzbund.de/verbrauchertipps\\_angorawolle.html](http://www.tierschutzbund.de/verbrauchertipps_angorawolle.html) [01.03.14]
- DEUTSCHER TIERSCHUTZBUND (2013e). *Federn und Daunen*. Verfügbar unter: [http://www.tierschutzbund.de/verbrauchertipps\\_angorawolle.html](http://www.tierschutzbund.de/verbrauchertipps_angorawolle.html) [01.03.14]
- DEUTSCHER TIERSCHUTZBUND (2013f). *Pressemitteilung 08.10.2013. ZDF Reportage über Pelz- und Lederprodukte*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutzbund.de/news-storage/artenschutz/081013-zdf-reportage-pelz-und-leder.html> [20.02.14]
- DEUTSCHER TIERSCHUTZBUND (2014). *Tierschutzlehrer. Ausbildung für Interessierte*. Verfügbar unter: <http://www.jugendtierschutz.de/tierschutzlehrer.html> [15.03.14]
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (2014). *Bibel online lesen*. Verfügbar unter: <http://www.ekd.de/bibel/bibel.php> [04.03.14]

- FIEBICH, GABRIELE (2013). *Tierschutz als frühkindlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag*. Verfügbar unter: <http://www.familienhandbuch.de/erziehungsfragen/kinder-und-tiere/tierschutz-als-fruhkindlicher-bildungs-und-erziehungsauftrag> [03.03.14]
- GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON (2014). *Stichwort: Umweltschutz*. Verfügbar unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/umweltschutz.html> [09.03.2014]
- HABICHT, MARTINA (2004). *Untersuchung auf Wechselwirkungen zwischen philosophischen Ansichten und landwirtschaftlicher Tierhaltung in Altertum, Mittelalter und Neuzeit im heutigen mitteleuropäischen Kulturkreis*. Verfügbar unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000001328/v](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000001328/v) [08.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004a). *II Fachprofil Evangelische Religionslehre*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26354> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004b). *II Fachprofil Katholische Religionslehre*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26352> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004c). *II Fachprofil Ethik*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26356> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004d). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 5. Ethik*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26328> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004e). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 6. Ethik*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26313> [04.03.14]

- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004f).  
*III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 8. Ethik.* Verfügbar unter:  
<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26271> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004g).  
*III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 9. Ethik.* Verfügbar unter:  
<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26240> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004h).  
*III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Ethik.* Verfügbar unter:  
<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26210> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004i). *II Fachprofil Biologie.* Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26386> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004j).  
*III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 8. Biologie.* Verfügbar unter:  
<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26281> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004k).  
*III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 9. Biologie.* Verfügbar unter:  
<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26259> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004l).  
*III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Biologie.* Verfügbar unter:  
<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26227> [04.03.14]

- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004m). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Geographie*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26481> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004n). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufen 11/12. Biologie*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26196> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004o). *II Fachprofil Natur und Technik*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26388> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004p). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 5. Natur und Technik*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26334> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004q). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 6. Natur und Technik*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26433> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004r). *II Fachprofil Sozialkunde*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26394> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004s). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 8. Sozialkunde (WSG-S)*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26261> [04.03.14]
- ISB: STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2004t). *III Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Sozialkunde (SG, NTG, MuG, WSG-W)*. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26199> [04.03.14]

- OCEANIC PRESERVATION SOCIETY (2009). *Die Bucht. The cove*. Verfügbar unter: <http://www.diebucht-derfilm.de/> [20.03.14]
- PETA (2013). *Wolle: Verstrickt in Tierquälerei*. Verfügbar unter: [http://www.peta.de/stricken#.UzaS\\_\\_l5Nlw](http://www.peta.de/stricken#.UzaS__l5Nlw) [10.03.14]
- PURINA (2014). *Tierisches Wissen macht Schule*. Verfügbar unter: <http://www.purina.de/LFL/tierschutzunterricht/tierschutzunterricht.aspx> [20.03.14]
- SCHNEEBERGER, RUTH (2013). *Vegane Ernährung vs. Fleischkonsum. Jetzt haben wir den Salat*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/leben/vegane-ernaehrung-vs-fleischkonsum-jetzt-haben-wir-den-salat-1.1601837> [21.03.14]
- SPIEGELHAUER, REINHARD (2013). *Gütesiegel für ein blutiges Spektakel*. Verfügbar unter: <http://www.tagesschau.de/ausland/stierkampf-kulturgut100.html> [20.03.14]
- STIFTUNG FÜR DAS TIER IM RECHT (2014). *Abgrenzung zum Artenschutz*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutz.org/tierschutz/allgemeines/grundbegriffe/artenschutz.php> [09.03.14]
- TIERSCHUTZNEWS (2013). *Indien erkennt Delfine offiziell als Personen an*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutznews.ch/kategorien/tier/155-tierschutz/5120-indien-erkennt-delfine-offiziell-als-personen-an.html> [30.02.14]
- TIERSCHUTZVEREIN FÜR BERLIN (2014). *Tierschutzarbeit in der Schule – Tierschutz im Unterricht*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutz-berlin.de/junge-tierfreunde/projekte/tierschutzarbeit-in-der-schule-und-im-unterricht.html> [20.03.14]
- VEGETARIERBUND DEUTSCHLAND (2014). *Vegetarisch, was heißt das?*. Verfügbar unter: <https://www.vebu.de/einstieg/vegetarische-ernaehrungsformen> [07.03.14]
- VERBAND FORSCHENDER ARZNEIMITTELHERSTELLER (2013). *Tierversuche und Tierschutz in der Pharmaindustrie*. Verfügbar unter: [http://www.vfa.de/de/arzneimittelforschung/so-funktioniert-pharmaforschung/tierversuche-und-tierschutz-in-der-pharmaindustrie.html/\\_1/\\_2/\\_3/\\_4/\\_5/\\_6](http://www.vfa.de/de/arzneimittelforschung/so-funktioniert-pharmaforschung/tierversuche-und-tierschutz-in-der-pharmaindustrie.html/_1/_2/_3/_4/_5/_6) [28.03.14]
- VEREIN FÜR TIERSCHUTZUNTERRICHT (2014). *Tierschutz im Unterricht*. Verfügbar unter: <http://www.tierschutzimunterricht.org/> [15.03.14]

ZDF (2013). *37 Grad. Gift auf unserer Haut – Leder und Pelze für Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.zdf.de/37-Grad/Gift-auf-unserer-Haut-29878404.html>  
[01.03.14]

## **MATERIALANHANG**

Im beiliegenden Ordner sind folgende Dokumente enthalten:

- Vollständige Umfragebögen der 5. und 9. Jahrgangsstufen
- CD-Rom:
  - Word Datei dieser Arbeit
  - Vollständige Auswertung der Fragebögen mitsamt Grafiken

Erklärung zur Hausarbeit gemäß § 29 (Abs. 6) LPO I

### **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Hausarbeit von mir selbstständig verfasst wurde und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf etwa in der Arbeit enthaltene Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen.

München, den 31.03.2014

Melanie Reiner