

# Peter Singer: Die Teich-Analogie

David Löwenstein — 1. September 2021

Entwurfssfassung – bitte nicht zitieren. Erscheint in:  
„Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“.

## Text

Der Weg von der Bibliothek meiner Universität zum Hörsaalgebäude der Geisteswissenschaften führt an einem flachen Zierteich vorbei. Angenommen, ich bemerke auf meinem Weg zur Vorlesung, daß ein kleines Kind hineingefallen ist und Gefahr läuft, zu ertrinken. Würde irgendwer bestreiten, daß ich hineinwaten und das Kind herausziehen sollte? Dies würde zwar bedeuten, daß ich mir die Kleidung beschmutze und meine Vorlesung entweder absagen oder verschieben muß, bis ich etwas Trockenes zum Anziehen finde; aber verglichen mit dem vermeidbaren Tod eines Kindes wäre das unbedeutend.

Ein plausibles Prinzip zur Stützung des Urteils, daß ich das Kind retten sollte, lautet folgendermaßen: Wenn es in unserer Macht steht, etwas Schreckliches zu verhindern, ohne daß dabei etwas von vergleichbarer moralischer Bedeutung geopfert wird, dann sollten wir es tun. [...]

[Dieses] Prinzip läßt sich nicht nur auf jene seltenen Situationen anwenden, wo ein Kind aus einem Teich zu retten ist, sondern auch auf die alltägliche Situation, wo wir denen helfen können, die in absoluter Armut leben. Hierbei unterstelle ich, daß absolute Armut mit Hunger und Unterernährung, mit Obdachlosigkeit, Analphabetismus, Krankheit, hoher Säuglingssterblichkeit und niedriger Lebenserwartung eine schlechte Sache ist. Und ich unterstelle ferner, daß es in der Macht der Reichen steht, diese absolute Armut zu verringern, ohne irgend etwas von vergleichbarer moralischer Bedeutung zu

opfern. Wenn diese beiden Annahmen und das eben diskutierte Prinzip richtig sind, dann haben wir eine Verpflichtung, denen zu helfen, die in absoluter Armut leben, eine Pflicht, welche ebenso stark ist wie die, ein ertrinkendes Kind aus einem Teich zu retten.

*Quelle:* Singer, Peter (1994): *Praktische Ethik*, 2. revidierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Reclam, S. 292 f. Die erste Fassung der Teich-Analogie erschien in Singer (1972), ins Deutsche übersetzt als Singer (2007).

## **Kommentar**

### **Einleitung**

Peter Singers Teich-Analogie gehört zu den berühmtesten, vielleicht auch berüchtigtsten zeitgenössischen Beiträgen zur praktischen Philosophie und wird auch in der Fachdidaktik und im Philosophie- und Ethikunterricht breit rezipiert und diskutiert. Dieser Beitrag soll anhand des zitierten Textauszugs aufzeigen, wie diese Überlegung neben und gemeinsam mit inhaltlichen Fragen nicht zuletzt auch zur Förderung der argumentativen Fähigkeiten der Lernenden genutzt werden kann – und dies in allen drei der allgemeinen Bereiche argumentativer Fähigkeiten: dem Entwickeln und Formulieren eigener Argumente, dem Interpretieren und Rekonstruieren von gegebenen Argumenten und dem Evaluieren und Kritisieren solcher Argumente (vgl. z. B. Goergen 2015, Betz 2016, Brun 2016 und Burkard *et al.* 2021). Während die hier geschilderten Potenziale sicherlich erst in der Sekundarstufe II vollständig ausgeschöpft werden können, lassen sich viele wesentliche Teile aber durchaus bereits in der Sekundarstufe I vermitteln. Die dazu notwendigen Vorkenntnisse werden hier stets kurz benannt (vgl. dazu auch ausführlicher Burkard *et al.* 2021).

Dieser Kommentar beginnt in Abschnitt 1 mit der Interpretation des zitierten Textauszugs, der Rekonstruktion und der Evaluation der darin vorgebrachten Argumente. Die Teich-Analogie als Ganze wird schließlich in Abschnitt 2 ausführlicher behandelt, kritisch evaluiert und fruchtbar mit weite-

ren inhaltlichen philosophischen Fragen verbunden.

## 1 Die Argumente

Die Arbeit mit Singers Argumenten beginnt in Abschnitt 1.1 zunächst allein mit dem ersten Argument aus dem zitierten Textauszug. In Abschnitt 1.2 wird die kritische Evaluation dieses Arguments erläutert, auch mit Blick auf die hier verfolgte argumentative Strategie. Der dritte und letzte Absatz des Textauszugs mit Singers zweitem Argument wird in Abschnitt 1.3 behandelt. Abschließend werden in Abschnitt 1.4 Perspektiven für das Entwickeln eigener Argumente und weiterführende inhaltliche Diskussionen vorgeschlagen, die jedoch zum Teil bereits vor oder zwischen den in Abschnitten 1.1–1.3 geschilderten Arbeitsphasen eingesetzt werden können.

### 1.1 Das Argument zum Teich-Szenario

Der erste Absatz kann bereits alleine als Textgrundlage verwendet werden, um die Interpretation und Rekonstruktion von Argumenten zu üben. Dazu müssen die Lernenden neben allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten nur über einige grundlegende argumentative Fähigkeiten verfügen (vgl. Burkard *et al.* 2021, Abs. 4). Dazu gehört insbesondere ein reflektierter Argumentbegriff, demzufolge in Argumenten stets eine Aussage (die Konklusion) mithilfe einer oder mehrerer anderer Aussagen (den Prämissen) begründet werden soll. Auf dieser Grundlage können bereits in der Sekundarstufe I beispielsweise Gruppenarbeiten durchgeführt werden, in denen das hier formulierte Argument rekonstruiert wird. Im Sinne des Prinzips der wohlwollenden Auslegung bedeutet das: Die Konklusion und die Prämissen des Arguments sollen derart in eigenen Worten reformuliert werden, dass sie dem Wortlaut möglichst gut entsprechen, möglichst klar verständlich sind und die Prämissen eine möglichst starke Begründung der Konklusion darstellen.

Um diese Aufgabe für den ersten Absatz zu lösen, müssen die Lernenden unter anderem die Konklusion erst in Form einer rhetorischen Frage entdecken und eigenständig formulieren. Diese Schwierigkeit kann gleichzeitig auch für eine Differenzierungsmaßnahme genutzt werden: Die Konklusion

kann vorgegeben oder zumindest noch vor dem Beginn der Gruppenarbeit gemeinsam erarbeitet und für alle festgehalten werden.

Danach gilt es, zunächst die explizit genannten Prämissen zu identifizieren. Auf diese Weise kann beispielsweise die folgende unvollständige Argumentrekonstruktion entstehen:

P. Eine Passantin, die verhindert, dass ein Kind ertrinkt, muss dazu etwas Zeit und Geld für die Reinigung ihrer Kleidung opfern, sonst aber nichts.

P. Der Umstand, etwas Zeit und Geld für die Reinigung von Kleidung zu opfern, hat keine vergleichbare moralische Bedeutung wie der Umstand, dass ein Kind ertrinkt.

... ..

---

K. Eine Passantin, die ein ertrinkendes Kind bemerkt, ist verpflichtet, zu verhindern, dass das Kind ertrinkt.

Hier sind natürlich viele verschiedene und oft auch ähnlich oder gleich plausible Formulierungsvarianten zu erwarten. Wenn die Lernenden alleine den ersten Absatz des zitierten Textauszugs kennen, müssen sie an dieser Stelle wohlwollend nach möglichen impliziten Prämissen Ausschau halten, die zur Stützung der Konklusion ebenfalls unterstellt werden dürfen. Oder sie können selbst versuchen, eigene Argumente auf dieser Grundlage zu entwickeln (vgl. Abschnitt 1.4).

Sobald der zweite Absatz aber hinzugenommen wird, liefert das hier nun explizit genannte Hintergrundprinzip auch entscheidende Hinweise auf die weiteren impliziten Prämissen. Eine mögliche Rekonstruktion des Arguments, in der die oben bereits genannten Prämissen nun als P3 und P4 vorkommen, sähe dann so aus:

P1. Dass ein Kind ertrinkt, ist etwas Schlechtes.

P2. Eine Passantin, die ein ertrinkendes Kind bemerkt, kann verhindern, dass das Kind ertrinkt.

P3. Eine Passantin, die verhindert, dass ein Kind ertrinkt, muss dazu etwas Zeit und Geld für die Reinigung ihrer Kleidung opfern, sonst aber

nichts.

- P4. Der Umstand, etwas Zeit und Geld für die Reinigung von Kleidung zu opfern, hat keine vergleichbare moralische Bedeutung wie der Umstand, dass ein Kind ertrinkt.
- P5. Wer etwas Schlechtes verhindern kann und dabei nichts von vergleichbarer moralischer Bedeutung opfern muss, ist verpflichtet, dies zu tun.
- 

- K. Eine Passantin, die ein ertrinkendes Kind bemerkt, ist verpflichtet, zu verhindern, dass das Kind ertrinkt.

Auch hier sind vielfältige Formulierungsvarianten zu erwarten und im Rahmen des durch den Text Gedeckten natürlich auch zu begrüßen.

## 1.2 Kritische Evaluation und Reflexion

Durch diese Interpretations- und Rekonstruktionsarbeit können die Lernenden nun auch in differenzierter Weise kritisch evaluieren, wie überzeugend Singers erstes Argument ist. Wie bei anderen Argumenten auch kann hier einerseits die Wahrheit oder Plausibilität der Prämissen diskutiert werden (vgl. dazu auch die Abschnitte 1.4 und 2.2) sowie andererseits die Begründungsstärke des Arguments (vgl. Burkard *et al.* 2021, Abs. 6). Diese Begründungsstärke kann je nach Vorkenntnissen etwa anhand des vortheorietischen Begriffs der Vollständigkeit der Prämissen verstanden werden: „Sind alle Prämissen genannt, sodass die Konklusion zwingend begründet ist?“ (vgl. Betz 2016, S. 179 f.) Alternativ kann die Begründungsstärke auch präziser gefasst werden, indem zwischen deduktiver Gültigkeit und nicht-deduktiver Stärke unterschieden wird (vgl. z. B. Brun 2016, S. 267–271). Vor allem bei einer deduktiv gültigen Rekonstruktion wie der obigen lassen sich hier bei deutlich fortgeschrittenen Vorkenntnissen sogar passende Schlussprinzipien anwenden, die zuvor an einfacheren Beispielen entwickelt und gefestigt wurden.

An dieser Stelle kann zudem bereits ein wichtiger rhetorischer und argumentationsstrategischer Aspekt der ersten beiden Absätze reflektiert werden – und umso leichter, wenn der erste Absatz zunächst alleine behandelt wurde. Dieser erste Absatz beginnt mit einer durch eine rhetorische Frage

als offenkundig dargestellten Konklusion und mit der intuitiven Plausibilität des Eindrucks, dass Prämissen wie P3 und P4 eine gute Begründung dafür liefern. Dieser Eindruck ist es, der seinerseits das moralische Prinzip plausibel machen soll, das dann im zweiten Absatz explizit formuliert wird und als P5 in der obigen Argumentrekonstruktion auftaucht: „Wenn P3 und P4 (gemeinsam mit anderen Prämissen) eine gute Begründung für K sein sollen, wie anders als durch dieses Prinzip?“ Dieser Aspekt des Texts kann im Unterricht sowohl mit argumentationstheoretischen als auch mit inhaltlichen Themen verknüpft werden.

Mit Blick auf die erstgenannten Themen ist schnell klar, dass ein solcher (höherstufiger!) Eindruck eines Begründungsverhältnisses keinerlei zwingende, deduktiv gültige Rechtfertigung für das genannte moralische Prinzip darstellen kann. Bei einem solchen Schluss wäre allenfalls die nicht-deduktive Stärke zu prüfen. Auf einem deutlich fortgeschrittenen Niveau kann hier sogar diskutiert werden, inwiefern sich solche Rechtfertigungsformen möglicherweise als Schlüsse auf die beste Erklärung (vgl. z. B. Pfister 2020, S. 167–173) oder auch im Sinne eines Überlegungsgleichgewichts von Einzelurteilen und Prinzipien verstehen lassen (vgl. z. B. Pfister 2013, S. 135 f., und Brun & Kuenzle 2020). Doch auch ohne diese fortgeschrittenen Fragen und bereits mit dem in Abschnitt 1.1 geschilderten, auch in der Sekundarstufe I gut erreichbaren Kenntnisstand können die Lernenden an diesem Beispiel begreifen: Die Plausibilität dieses moralischen Prinzips hängt unmittelbar davon ab, ob und wie es nicht nur in diesem, sondern auch in anderen Fällen Anwendung finden kann und wie überzeugend die dort auf dieser Grundlage gefolgerten Urteile sind.

Hier zeigt sich die Verschränkung der argumentationstheoretischen mit den inhaltlichen Themen, die an dieser Stelle behandelt werden können. Wie gut dieses Prinzip hier gestützt wird hängt unter anderem direkt mit der Frage zusammen, welche Alternativen zur Verfügung stehen, um den gewünschten Schluss auf die Konklusion ebenfalls rechtfertigen zu können. So zeigt Valentin Beck (2016) etwa auf, dass hier auch deutlich schwächere oder weniger allgemeine Prinzipien ausreichen (vgl. Beck 2016, Kap. 9, bes. S. 318 f.). Im Unterricht kann dies besonders fruchtbar mit den in Abschnitt 1.4 ge-

schilderten Arbeitsphasen zur Formulierung eigener Argumente verbunden werden.

### **1.3 Das Argument zur globalen Armut**

Einen weiteren Anwendungsfall des im zweiten Absatz vorgeschlagenen moralischen Prinzips behandelt Singer nun selbst im dritten und letzten Absatz des zitierten Textauszugs. Im Unterricht, vor allem bei Lernenden mit geringen Vorkenntnissen, dürfte es sich in vielen Fällen anbieten, diesen Absatz unmittelbar im Anschluss an den zweiten zu behandeln und nicht vorher alle der gerade in Abschnitt 1.2 erläuterten weiterführenden Fragen zu besprechen.

Das zweite Argument präsentiert Singer nun in umgekehrter Reihenfolge. Er verweist auf das bereits bekannte moralische Prinzip und benennt alle Prämissen fast vollständig explizit und in genau derjenigen Reihenfolge, in der sie in diesem Prinzip als gemeinsam hinreichende Bedingungen genannt werden. Wenn die Lernenden an diesem Beispiel erneut eine Argumentrekonstruktion erarbeiten, dann müssen sie hier aber dennoch mindestens vier interpretative Entscheidungen fällen.

Erstens bietet es sich an, den Begriff der absoluten Armut hier als Oberbegriff zu verstehen, der durch die zumeist damit verbundenen Beispiele für konkrete Missstände lediglich exemplifiziert wird. Zweitens muss entschieden werden, an wen sich die begründete moralische Forderung richtet. Die hier mit „wir“ und „die Reichen“ angesprochene Gruppe kann man vielleicht grob als den „globalen Norden“ fassen. Drittens dürfte es im Sinne des Prinzips des Wohlwollens kaum darum gehen, dass einzelne Personen im globalen Norden jeweils alle Fälle absoluter Armut verhindern können, sondern allenfalls manche. Und viertens wird an dieser Stelle nicht erwähnt, was es ist, das geopfert werden muss, aber keine vergleichbare moralische Bedeutung hat. Dass Singer hier vor allem an Spenden denkt, kann jedoch durch den bestehenden Kenntnisstand der Lernenden plausibel gemacht werden, alternativ auch durch weitere Textauszüge oder konkrete Beispiele für entsprechende Aufrufe, die ja zum Teil auch konkrete Geldbeträge für spezifische Maßnahmen

nennen.

In all diesen interpretativen Fragen sind natürlich auch abweichende Rekonstruktionen möglich, die dann produktiv diskutiert werden können. Dies kann auch und gerade vor dem Hintergrund einer erweiterten Textkenntnis von Singers Buch geschehen, in dem der Autor sogar eine eigene, kurze Rekonstruktion seines Argument vorschlägt (vgl. Singer 1994, S. 294), oder seiner späteren Arbeiten, etwa im Kontext des so genannten „Effektiven Altruismus“ (vgl. z. B. Singer 2016 und Singer 2019). Die hier skizzierte Rekonstruktion sähe jedenfalls insgesamt folgendermaßen aus:

- P1. Dass Menschen in absoluter Armut leben, ist etwas Schlechtes.
- P2. Eine Person im globalen Norden kann für manche Menschen verhindern, dass sie in absoluter Armut leben.
- P3. Eine Person im globalen Norden, die für manche Menschen verhindert, dass sie in absoluter Armut leben, muss dazu etwas Zeit und Geld für eine hinreichende Spende opfern, sonst aber nichts.
- P4. Der Umstand, etwas Zeit und Geld für eine hinreichende Spende zu opfern, hat keine vergleichbar große moralische Bedeutung wie der Umstand, dass Menschen in absoluter Armut leben.
- P5. Wer etwas Schlechtes verhindern kann und dabei nichts von vergleichbar großer moralischer Bedeutung opfern muss, ist verpflichtet, dies zu tun.

- 
- K. Eine Person im globalen Norden ist verpflichtet, für manche Menschen zu verhindern, dass sie in absoluter Armut leben.

Eine solche Argumentrekonstruktion kann nun ebenfalls gemeinsam diskutiert werden, einerseits mit Blick auf die Plausibilität der Prämissen und andererseits auf die Stärke der Begründungsbeziehung (vgl. Abschnitt 1.2). Besonders interessant dürfte es hier auch sein, über die konkrete Höhe der Spenden zu sprechen, für die auf diese Weise Pflichten begründet werden: Bei der Reinigung von Kleidern in Singers erstem Argument kann das durchaus offen bleiben, aber wie viel wäre hier angemessen? Diese Frage auch eigenständig und frei diskutieren zu lassen ist für die Lernenden besonders



produktiv. Singer selbst möchte hier inzwischen unter anderem auch die zu erwartenden psychologischen Abwehrmechanismen derer berücksichtigt wissen, die von zu hohen Spendenpflichten abgeschreckt wären, und schlägt daher ein Ziel von 5 % des Jahreseinkommens für alle vor, die keine finanziellen Sorgen haben, mit deutlich höheren Prozentsätzen für Reiche und sehr Reiche (vgl. z. B. Singer 2019, Kap. 10).

#### **1.4 Eigene Argumente und weitere Positionen**

Es bietet sich an, die bis hierher geschilderte Rekonstruktion und Evaluation von Singers Argumenten auch mit Arbeitsphasen zum Entwickeln und Formulieren eigener Argumente und einschlägigen inhaltlichen Unterrichtsthemen zu verbinden. Eine solche Verzahnung ist auch deswegen besonders fruchtbar, weil die Lehrenden auf diese Weise philosophische Themen und Kompetenzen im Zusammenspiel vermitteln können und die Lernenden gleichzeitig das Trainieren philosophischer Fähigkeiten als unmittelbar fruchtbar für inhaltliche Fragen erleben (vgl. z. B. Meyer 2015 und Schultheiss & Andries 2016). Dazu sollen hier einige Vorschläge gemacht werden, die nach, zwischen oder auch vor den bisher erläuterten Arbeitsphasen eingesetzt werden können.

So kann vor der Arbeit mit dem zitierten Textauszug bereits eine Einführung in allgemeine Themen oder Positionen der praktischen Philosophie stehen. Die Lernenden können etwa mit dem Thema Armut und der globalen Wohlstandsverteilung vertraut gemacht werden und einschlägige Statistiken oder Dokumentationen kennen lernen. Ein erster und unabhängiger Arbeitsauftrag könnte dann lauten: „Warum sollten wir armen Menschen helfen? Formuliert eigene Argumente!“ Im Lichte dieser Argumente lassen sich dann beispielsweise die Präkonzepte der Lernenden schärfen. Und nach der oben geschilderten Behandlung von Singers Argumenten können die eigenen Argumente der Lernenden erneut betrachtet und im Vergleich kritisch evaluiert oder auch überarbeitet werden (vgl. Abschnitt 1.2).

Eine solche Arbeitseinheit kann alternativ auch zunächst auf das erste Argument bezogen werden: „Warum sollte eine Passantin ein ertrinkendes Kind

retten, selbst wenn sie dies Zeit und Geld für die Reinigung ihrer Kleider kostet?“ Dies lässt sich auch in der Textarbeit unmittelbar nach dem ersten Absatz einbinden (vgl. Abschnitt 1.1). Die Lernenden können hier dazu aufgefordert werden, eigene Argumente für die von Singer begründete Konklusion zu formulieren – wahlweise auch mit der Vorgabe den beiden bereits im ersten Absatz genannten Prämissen.

Weitere Arbeitsphasen bieten sich an, wenn die Lernenden bereits mit einer oder mehreren grundlegenden moralphilosophischen Positionen vertraut sind. Dann können sie an den genannten Stellen etwa auch die Aufgabe bekommen, die Perspektive einer gegebenen Position einzunehmen – etwa eine Spielart des Utilitarismus oder eine Formulierung des Kategorischen Imperativs – und Argumente zu formulieren, die die gefragte Konklusion auf dieser Grundlage begründen. Auch solche Argumente lassen sich danach gemeinsam kritisch diskutieren und mit den inhaltlichen moralphilosophischen Unterrichtsthemen in Verbindung bringen.

Die vergleichende inhaltliche Evaluation verschiedener Argumente und ihrer Prämissen kann zudem auch den Vergleich der beiden von Singers formulierten Argumente umfassen. Dies wird im Folgenden weiter erläutert und vor allem in Abschnitt 2.2 ausführlicher mit inhaltlichen philosophischen Überlegungen angereichert.

## 2 Die Analogie

Die eingangs zitierte Passage endet mit der Bemerkung: „dann haben wir eine Verpflichtung, denen zu helfen, die in absoluter Armut leben, eine Pflicht, welche ebenso stark ist wie die, ein ertrinkendes Kind aus einem Teich zu retten.“ Die Wendung „ebenso stark“ macht noch einmal deutlich, dass Singer sich hier einer Analogie bedient. Dies erleben die Lernenden bereits unmittelbar im Vergleich der beiden Argumentrekonstruktionen. An dieser Stelle kann man von zwei analogen Argumenten sprechen, dem in Abschnitt 1.3 rekonstruierten *Zielargument* und dem in Abschnitt 1.1 dargestellten *Modellargument* (vgl. Löwenstein 2015).

Die Teich-Analogie soll dabei zwei Funktionen erfüllen, eine illustrierende

und eine rechtfertigende. Erstens: Wer das Modellargument für die Verpflichtung zur Hilfe für das ertrinkende Kind im Teich vollständig nachvollziehen kann, kann auch das Zielargument für die Verpflichtung zur Hilfe für Menschen in absoluter Armut vollständig nachvollziehen. Und zweitens: Insofern die Prämissen des ersten Arguments das Teich-Szenario richtig beschreiben und die Prämissen des zweiten Arguments die Lage der globalen Armut richtig beschreiben, sollte man das zweite Argument vernünftigerweise für genauso überzeugend halten wie das erste.

Eine solche Verwendung analoger Argumente ist eine von mindestens zwei zentralen Formen, in denen Analogien argumentativ genutzt werden. Die zweite Form, das *Analogieargument*, wird weitaus häufiger in der Rekonstruktion von Argumenten verwendet und im Unterricht eingesetzt (vgl. z. B. Pfister 2013, S. 99–101, sowie den Beitrag von Kerstin Gregor-Gehrmann in diesem Heft). Ergänzend dazu wird in diesem Beitrag die Form der analogen Argumente diskutiert, zumal sich ein solches Argumentpaar, wie bis hierher aufgezeigt, dem behandelten Textausschnitt so unmittelbar entnehmen lässt.

Eine der didaktischen Vorzüge der Rekonstruktion in Form analoger Argumente besteht darin, dass auf diese Weise die gemeinsame Struktur des Modell- und des Zielarguments besonders gut erkennbar wird. Sich diese Struktur zu erschließen, ist aus zwei Gründen wertvoll. Einerseits ist eine solche geteilte Struktur wesentlich nicht nur für das Verständnis expliziter Analogien (vgl. Abschnitt 2.1), sondern auch für eine Vielzahl moralischer Überlegungen, die dem Prinzip folgen: „Was in allen moralisch relevanten Hinsichten gleich ist, ist auch moralisch gleich zu beurteilen.“ Und andererseits sind gerade die *Grenzen* einer solchen geteilten Struktur wiederum entscheidend für die kritische Evaluation der betreffenden Argumente (vgl. Abschnitt 2.2).

## 2.1 Die Analogie und ihre Struktur

Lernende, die Rekonstruktionen beider Argumente erarbeitet und / oder diskutiert haben, können nun also zunächst die Aufgabe bekommen, die Analogie genauer zu explizieren, und dies in zwei Richtungen:

Erstens können sie die Aufgabe bearbeiten, die gemeinsame Struktur dieser Argumente herauszuarbeiten und Platzhalterbuchstaben für die Leerstellen einzusetzen. Dies ist jedoch aufgrund des vergleichsweise hohen Abstraktionsgrads erst mit fortgeschrittenen Kenntnissen in der Sekundarstufe II realistisch. In Fall der obigen Rekonstruktionen kann beispielsweise der moralisch schlechte Sachverhalt mit „p“, das betreffende Subjekt mit „S“ und das zu opfernde Mittel mit „M“ abgekürzt werden, sodass das folgende Argumentschema entsteht:

- P1. Dass p der Fall ist, ist etwas Schlechtes.
- P2. S kann verhindern, dass p der Fall ist.
- P3. Wenn S verhindert, dass p der Fall ist, dann muss S dazu M opfern, sonst aber nichts.
- P4. Der Umstand, M zu opfern, hat keine vergleichbar große moralische Bedeutung wie der Umstand, dass p.
- P5. Wer etwas Schlechtes verhindern kann und dabei nichts von vergleichbar großer moralischer Bedeutung opfern muss, ist verpflichtet, dies zu tun.

---

K. S ist dazu verpflichtet, zu verhindern, dass p der Fall ist.

Die hier in den Abschnitten 1.1 und 1.3 aufgeführten Argumentrekonstruktionen sind bereits so gestaltet, dass ihre gemeinsame Struktur klar erkennbar ist. Bei der Arbeit mit den Rekonstruktionsvorschlägen der Lernenden ist an dieser Stelle auch zu erwarten (und zu begrüßen!), dass kleinere und größere Anpassungen der Formulierungen nötig werden. Durch diese Aufgabe haben die Lernenden also ein zweites Mal – wie vorher schon durch das moralische Prinzip in P5 – die Gelegenheit, so genau wie möglich auf den Punkt zu bringen, inwiefern die beiden Argumente in der Tat analog sind.

Zweitens kann die Erarbeitung eines solchen Argumentschemas dadurch begleitet, vorbereitet oder gar ersetzt werden, dass die Lernenden eine Tabelle anlegen, die die einzelnen Elemente der beiden Bereiche miteinander in Beziehung setzt. Denn genau darin soll ja die Analogie bestehen, um die es hier geht: eine geteilte Struktur, die nicht nur die bloße Form der Argumente

betrifft, sondern auch in der Sache in den beiden Bereichen zu finden ist, um die es in den jeweiligen Argumenten geht. Daher ist eine solche Tabelle nicht nur eine gut geeignete, auch für Lernende mit wenigen Vorkenntnissen direkt zugängliche Form, ihr Verständnis der Analogie zu artikulieren. Sie ist zudem auch ein wichtiges Mittel, um die Stärken und Schwächen einer Analogie, und der damit verbundenen Argumente, zu evaluieren (vgl. Abschnitt 2.2).

Am Beispiel der obigen Rekonstruktionen kann eine solche Tabelle zunächst mit denjenigen Dingen beginnen, die oben durch Platzhalterbuchstaben ersetzt wurden. Das Ergebnis dürfte in etwa so aussehen:

	Teich-Szenario	Globale Armut
S	Passantin	Person im globalen Norden
p	Ein Kind ertrinkt.	Ein Mensch lebt in absoluter Armut.
M	Zeit und Geld für die Reinigung von Kleidern	Zeit und Geld für eine hinreichende Spende

Natürlich kann eine solche Tabelle nicht nur vorbereitend oder gemeinsam mit dem Herausarbeiten der Form der beiden anlogenen Argumente erstellt werden – als dritter Schritt erst nach der Rekonstruktion zweier einzelner Argumente. Sie kann genauso auch ganz am Anfang der Beschäftigung mit dem Text stehen. Dieses Vorgehen könnte sich insbesondere dann anbieten, wenn die Lernenden nur geringe Vorkenntnisse besitzen. Die Aufgabe, eine solche Tabelle zu erstellen, kann auch bereits früh in der Sekundarstufe I etwa in Gruppenarbeiten bewältigt werden. Dann allerdings ist es besonders wichtig, zusätzlich auch die weiteren Elemente explizit aufzuführen, die bei dem hier beschriebenen Vorgehen bereits in den Argumentrekonstruktionen festgehalten sind – also das Paar der Konklusionen und die jeweiligen Prämissenpaare. Auch auf diesem Weg, ausgehend von einer Analogietabelle, können die Lernenden durch passende weiterführende Aufgabenstellungen zu Argumentrekonstruktionen wie denjenigen gelangen, die in den Abschnitten 1.1 und 1.3 erläutert wurden.

## 2.2 Kritische Evaluation der Analogie

Wie zu Beginn von Abschnitt 2 erläutert, soll die Teich-Analogie neben einer illustrierenden auch eine rechtfertigende Funktionen erfüllen: Das Modelargument über das Teich-Szenario soll auch das Zielargument zur globalen Armut plausibler machen. Ob diese Strategie des analogen Argumentierens erfolgreich und überzeugend ist, hängt dementsprechend davon ab, ob die beiden Bereiche in der Tat in allen relevanten, hier also moralischen Gesichtspunkten strukturgleich sind. Eine Möglichkeit, das genauer zu prüfen, ist das Weiterführen der gerade begonnenen Tabelle.

Im Unterricht sollten die Lernenden dafür sensibilisiert werden, dass natürlich nicht alle Dinge genau gleich oder auch nur analog sein müssen, um eine Analogie mit Blick auf die moralisch relevanten Aspekte zu begründen. Da die Grenze zwischen den relevanten und den irrelevanten Gesichtspunkten aber ihrerseits umstritten ist, sollten hier Beispiele für Gesichtspunkte genannt werden, die möglichst klar, ja gerne auch trivialerweise als irrelevant erkennbar sind, etwa die Augenfarbe der beteiligten Personen. Diese Einsicht können die Lernenden aber durchaus auch gemeinsam in Gruppenarbeiten oder im Unterrichtsgespräch entwickeln.

Ob derart vorbereitet oder nicht, können sie nun die Aufgabe bearbeiten, weitere analoge Aspekte zu finden, die als Zeilen in die in Abschnitt 2.1 begonnenen Tabelle eingetragen werden können, und gleichzeitig auch die gerade nicht analogen Aspekte zu benennen und in einer zweiten, separaten Tabelle aufzulisten. Je nach den Vorkenntnissen der Lernenden können dazu auch vorbereitende Sammlungen von weiteren Assoziationen sinnvoll sein, die zunächst separat allein für das Teich-Szenario und für den Bereich des Umgangs mit absoluter Armut vorgenommen werden. Die Frage der Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Allgemeinen, sowie der relevanten im Besonderen, kann dann in einem zweiten Schritt bearbeitet werden. Hier bieten sich auch Arbeitsformen mit getrennten Rollen an: die einen sammeln Aspekte für den Bereich der Rettung aus dem Teich, die anderen ordnen diesen entweder analoge Aspekte aus dem Bereich des Umgangs mit absoluter Armut zu oder benennen die Disanalogien.

Anhand der gesammelten Analogien und Disanalogien können vielfältige fruchtbare Unterrichtsgespräche geführt werden, die vor allem das Zielargument kritisch evaluieren. Dies soll nun abschließend exemplarisch an einigen einschlägigen Aspekten aufgezeigt werden. Dabei ist besonders zu beachten, dass eine Disanalogie zwischen den beiden Bereichen nicht zwingend zu einer Kritik führen muss. Entscheidend ist vielmehr die Frage, ob eine Disanalogie geeignet ist, eine der Prämissen der beiden Argumente als falsch oder zumindest weniger plausibel auszuweisen. Hier steht natürlich das in beiden Argumenten identische moralische Prinzip in P5 besonders im Fokus. Wenn Unterschiede entdeckt werden, die auch für die durch dieses Prinzip getragene moralische Einordnung wichtig sind, dann steht das Prinzip selbst ebenfalls in Frage – zumal es auch im Rahmen des Modellarguments ja keineswegs zwingend begründet, sondern allenfalls exemplifiziert und plausibilisiert wurde (vgl. Abschnitt 1.2). In der kritischen Diskussion können so mit fortgeschrittenen Lernenden durchaus auch eigene alternative Prinzipien und Argumente entwickelt werden, die diesen Einsichten besser gerecht werden sollen.

Wenn auf diese Weise ein neues Argument über die Hilfspflichten des globalen Nordens entwickelt wird, geht natürlich die Analogie zum ursprünglichen Teich-Szenario erst einmal verloren. Aber zu den Stärken dieses Szenarios zählt nicht zuletzt seine unmittelbare Zugänglichkeit, die es ebenso erlaubt, eigene, abgewandelte Teich-Szenarien und Modellargumente zu entwickeln, die dem überarbeiteten Zielargument tatsächlich analog sind. Gerade in diesen Möglichkeiten der kreativen Abwandlung liegen große didaktische Potenziale.

Doch genug der Vorrede und endlich hin zu den versprochenen Themen, die auf diese Weise produktiv diskutiert werden können. Diese Dinge sind natürlich nicht neu, weder in der philosophischen Diskussion noch in der fachdidaktischen Behandlung für den Unterricht – vgl. dazu exemplarisch die Beiträge von Corinna Mieth (2011) und Valentin Beck (2018) in dieser Zeitschrift sowie die Klärungen und Einwände, die Singer selbst in dem betreffenden Buchkapitel bespricht (vgl. Singer 1994, S. 294–314). Hier soll vor allem herausgestellt werden, wie diese inhaltlichen Aspekte mit der hier erläuterten Text- und Rekonstruktionsarbeit zusammenspielen und aus dieser

heraus auch zu allererst entwickelt werden können.

**Unmittelbarkeit und Nähe** Eine Passantin sieht mit eigenen Augen in vertrauter Alltagsumgebung ein wenige Meter entferntes ertrinkendes Kind. Hier ist das relevante moralisch Schlechte ganz unmittelbar greifbar und nah. Anders im Fall der globalen Wohlstandsverteilung: Das Leid vieler Menschen im globalen Süden ist für den globalen Norden weit entfernt, kaum greifbar und, wenn überhaupt, dann nur medial vermittelt erkennbar. Ist diese Disanalogie moralisch relevant? Nicht laut dem oben verwendeten moralischen Prinzip: Wer etwas Schlechtes verhindern kann und dabei nichts von vergleichbarer moralischer Bedeutung opfern muss, ist verpflichtet, dies zu tun – ungeachtet aller weiterer Umstände wie etwa der physischen oder kulturellen Distanz.

Doch ist das angemessen? Vielleicht ist es zunächst plausibler, dass die verbreiteten moralischen Unterscheidungen mit Blick auf die Unmittelbarkeit und die Distanz menschlichen Leids durchaus gerechtfertigt sind. Doch wie ist dieses Spektrum genau zu verstehen? Wie weit reicht unser Einflussgebiet und ab wann sind welche Hilfspflichten wie stark? Die Lernenden können hier vielfältige Beispiele besprechen und vergleichen: enge Anverwandte in Notlagen, Obdachlose am eigenen Wohnort, Unterdrückte im Nachbarland, Geflüchtete auf Schlauchbooten im Mittelmeer, Hungernde im globalen Süden und viele andere mehr. Und sie können diskutieren, ob es moralisch zulässig oder gar geboten ist, diejenigen zu bevorzugen, die einem näher stehen – ob physisch, kulturell, religiös oder sonstwie.

**Kausale Verantwortung** Die Passantin im Teich-Szenario findet das ertrinkende Kind zufällig vor. Damit, dass das Kind in den Teich gefallen ist und dort nun zu ertrinken droht, hat sie scheinbar nichts zu tun. Eine Hilfspflicht hat sie unter den gegebenen Umständen natürlich trotzdem. Dennoch besteht hier eine durchaus relevante Disanalogie: Der globale Norden ist wesentlich kausal mitverantwortlich für die absolute Armut in weiten Teilen der Welt, unter anderem historisch durch den Kolonialismus und aktuell weiterhin durch unfaire Handelsbeziehungen und die immer verheerenderen Aus-



wirkungen des Klimawandels. Diese Unterschiede können die Lernenden je nach Vorkenntnissen eigenständig erkennen und einbringen oder durch geeignete Hinweise oder Materialien kennen lernen.

Was bedeutet diese Disanalogie für die kritische Diskussion der behandelten Argumente? Die Prämissen der in den Abschnitten 1.1 und 1.3 dargestellten Argumente scheinen dadurch nicht unbedingt falsch zu werden. Aber die Verwendung des Teich-Szenarios als Analogie ist durchaus dafür zu kritisieren, dass diese wichtigen Aspekte verschleiert werden. Denn dadurch steht in Frage, ob hier genau dasselbe Moralprinzip anzuwenden ist und die betreffenden Pflichten tatsächlich in beiden Fällen „ebenso stark“ sind (Singer 1994, S. 293). Vielleicht müsste eine weitere Prämisse ergänzt werden, die die kausale Verantwortung des Subjekts S für den moralischen Misstand p explizit behauptet? Vielleicht kann das moralische Prinzip derart abgewandelt werden, dass in diesen Fällen eine besonders starke Hilfspflicht besteht, zumindest eine deutlich stärkere als in Fällen ohne kausale Mitverantwortung?

Diese Fragen und Diskussionen werden noch plastischer, wenn das Teich-Szenario gemeinsam in einer illustrativen Weise abgewandelt wird, sodass auch dort eine analoge kausale Verantwortung zu erkennen ist. Hier können die Lernenden kreative eigene Vorschläge diskutieren: Vielleicht tragen die Passantin oder ihre Vorfahren eine Mitverantwortung für die Abschaffung von Schwimmunterricht für Kinder oder für brüchige Fußwege und fehlende Geländer am Teichufer. Und vielleicht hat sogar das jüngst geerbete Familienunternehmen der Passantin von Zuschüssen aus öffentlichen Mitteln profitiert, die erst durch Einsparungen bei der Wegesicherheit oder den städtischen Bäderbetrieben frei wurden?

**Vielfaches Leid und kollektive Pflichten** Die Passantin im Teich-Szenario scheint alleine zu sein und nur einem Kind zu begegnen, das sie direkt und unmittelbar erkennt. Doch erstens lebt im globalen Süden eine unerträglich große Zahl von Menschen in absoluter Armut, von deren Leid wir im globalen Norden nur medial vermittelt erfahren. Und zweitens besteht der globale Norden aus vielen Einzelpersonen und Staaten, jeweils mit unterschiedlichem Wohlstand und unterschiedlicher kausaler Verantwortung für

die bestehende absolute Armut. Wir haben es also mit vielfachem Leid und mit kollektiven Pflichten zu tun, ganz anders als im Teich-Szenario.

Auch diese Disanalogien zeigen Probleme auf, die für die Diskussion der beiden Argumente fruchtbar gemacht werden können. Dazu lohnt es sich erneut, kreativ nach analogen Abwandlungen des Teich-Szenarios Ausschau zu halten. Müsste man erstens vielleicht sagen, dass gleich eine ganze Reihe von Kindern in verschiedenen Teichen zu ertrinken drohen? Vielleicht sind diese auch nicht direkt auf dem Arbeitsweg der Passantin einzusehen, aber sie weiß genau, dass sich direkt hinter den Büschen am Wegesrand immer wieder solche Tragödien abspielen. Und könnte man zweitens nicht sagen, dass gleich eine ganze Reihe von Menschen hier vorbeigeht, die alle jeweils manche der Kinder retten könnten? Vielleicht sehen sie sich sogar gegenseitig an wünschen sich, die anderen würden sich um die Rettung der Kinder kümmern, damit sie selbst noch rechtzeitig ins Büro kommen.

Zudem wäre zu diskutieren, ob das moralisch verpflichtete Subjekt hier weniger die Einzelperson ist, sondern eher die Gemeinschaft der Menschen auf ihren Arbeitswegen. Auch im Zielargument ist es ja plausibel, dass die Hilfspflicht zunächst für den globalen Norden oder spezifische Staaten als Ganze gilt. Doch wie ist dann überhaupt das Verhältnis von individuellen zu kollektiven Pflichten zu verstehen: Welche Pflichten haben Einzelpersonen dafür, dass die Pflichten der Gemeinschaften erfüllt werden, zu denen sie gehören?

**Strukturveränderungen** Spätestens im Zusammenspiel der bis hierher genannten Aspekte kann nun auch der Blick auf die Strukturen gerichtet werden, die die jeweiligen moralischen Missstände bedingen. Auch dieser Aspekt wird durch die Teich-Analogie in kritikwürdiger Weise verschleiert. Erwachsen aus der beschriebenen Situation neben konkreten aktuellen Hilfspflichten nicht auch oder gar vor allem weitere Pflichten, die ökonomische und politische Lage derart zu verändern, dass nicht weiterhin Menschen in absolute Armut gedrängt werden? Auch hier ist eine entsprechende Abwandlung des Teich-Szenarios besonders instruktiv: Nicht nur, aber besonders diejenigen, die tatsächlich selbst mitverantwortlich dafür sind (oder gar davon profitiert

haben), dass Kinder keinen Zugang zu Schwimmunterricht haben oder am Teichufer brüchige Wege und fehlende Geländer zu beklagen sind, können es nicht damit bewenden lassen, das Kind aus dem Wasser zu retten. Auch die umgehende Sicherung des Teichufers und die Stärkung des Schwimmunterrichts sind dann moralisch geboten.

**Augenhöhe und echte Zusammenarbeit** Die zu rettende Person im Teich-Szenario ist ein kleines Kind, doch die Menschen in absoluter Armut sind natürlich Menschen aller Altersgruppen. Diese Disanalogie mag auf den ersten Blick moralisch unbedeutsam erscheinen. Aber sie kann die Art und Weise, wie die analogen Pflichten des globalen Nordens begriffen werden, in einer problematischen Weise einfärben. Um Kinder müssen sich Erwachsene kümmern, sie können noch nicht alleine für sich entscheiden. Die analoge paternalistische Haltung des globalen Nordens gegenüber dem globalen Süden hat sich lange Zeit unter anderem in dem Begriff der Entwicklungshilfe wiedergefunden, der nun zumeist durch den der Entwicklungszusammenarbeit ersetzt wird. Denn auch die global Benachteiligten haben die Möglichkeit – und übrigens auch die Verantwortung (vgl. z. B. Young 2011) –, ihren Teil zur Verbesserung der globalen Wohlstandsverteilung beizutragen. Und eine echte nachhaltige Verbesserung ist nur durch ernsthafte lokale Zusammenarbeit möglich. Demgegenüber findet sich die paternalistische Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen in neo-kolonialistischen Bildern von Privilegierten wieder, die als *white saviors* in besonders benachteiligten Weltgegenden für Hilfe und Ordnung sorgen wollen – und dies womöglich nur kurzfristig und ohne einen angemessenen Blick auf die lokalen Gegebenheiten, der für eine nachhaltige Verbesserung nötig wäre. Von den globalen Strukturen, die es vor allem zu verändern gilt, einmal ganz zu schweigen.

In diesem Sinne ist die Teich-Analogie vor allem hinsichtlich ihrer Angemessenheit zu kritisieren, auch wenn dies erneut nicht direkt die Prämissen der beiden Argumente betrifft. Vielmehr ist auch hier zu fragen, welche Abwandlung der Teich-Analogie vielleicht besser geeignet wäre, diese problematischen Assoziationen zu vermeiden. Vielleicht ist es einfach eine erwachsene Person, die zu ertrinken droht? Und vielleicht gehört sie einer benachteilig-

ten sozialen Gruppe in unserer Gesellschaft an, der systemisch der Zugang zu Schwimmkursen verwehrt wird und der für ihre Alltagsmobilität keine ungefährlichen, abseits vom Ufer verlaufenden Fußwege zur Verfügung stehen? Dadurch kann auch im Analogie-Szenario deutlicher werden, inwiefern es mit Blick auf die Weltarmut darauf ankommt, auf Augenhöhe zusammen zu arbeiten statt nur von außen – und von oben herab – zu intervenieren und sich danach moralisch selbstgefällig auf die eigene Schulter zu klopfen.

## Schlussbemerkung

Singers Teich-Analogie hat durchaus zurecht einen prominenten Status. Ganz gleich, was man inhaltlich von ihr halten mag: Sie eignet sich sehr gut dazu, einschlägige inhaltliche philosophische Fragen zu diskutieren und wichtige argumentative Fähigkeiten einzuüben. Die Kategorie „Philosophisches Meisterstück“ mag zweifelhaft sein – Singers Teich-Analogie ist in jedem Fall ein Stück Philosophie, das sich zu meistern lohnt.<sup>1</sup>

## Literatur

- Beck, Valentin. 2016. *Eine Theorie der globalen Verantwortung. Was wir Menschen in extremer Armut schulden*. Berlin: Suhrkamp.
- Beck, Valentin. 2018. Was ist globale Verantwortung? Sieben Fehldeutungen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4/2018, 29–38.
- Betz, Gregor. 2016. Logik und Argumentationslehre. In: Pfister & Zimmermann (2016). 169–198.
- Brun, Georg. 2016. Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In: Pfister & Zimmermann (2016). 247–274.
- Brun, Georg, & Kuenzle, Dominique. 2020. Kritische Selbstreflexion, Argumentation und Überlegungsgleichgewicht. *Schweizerischer Verband der*

---

<sup>1</sup> Für viele interessante Gespräche über Singers Teich-Analogie möchte ich Peggy H. Breitenstein herzlich danken, ebenso wie Dominik Balg, Valentin Beck, Anne Burkard, Henning Franzen, Katharina Schulz und Markus Tiedemann für ungemein wertvolle konstruktive Kritik an einer vorläufigen Version dieses Texts.

- Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer an Mittelschulen (VSPM)*,  
Online: [www.philosophie.ch/texte](http://www.philosophie.ch/texte).
- Burkard, Anne, Franzen, Henning, Löwenstein, David, Romizi, Donata, & Wienmeister, Annett. 2021. Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning. *Journal of Didactics of Philosophy*, im Erscheinen. Deutsche Übersetzung Online: [www.philovernetzt.de](http://www.philovernetzt.de).
- Goergen, Klaus. 2015. Argumentationsschulung. In: Nida-Rümelin *et al.* (2015). 214–223.
- Löwenstein, David. 2015. Analoge Argumente und Analogieargumente. In: Betz, Gregor, Koppelberg, Dirk, Löwenstein, David, & Wehofsits, Anna (eds), *Weiter denken – über Philosophie, Wissenschaft und Religion*. Berlin & Boston: Walter de Gruyter. 105–124.
- Meyer, Kirsten. 2015. Kompetenzorientierung. In: Nida-Rümelin *et al.* (2015). 104–113.
- Mieth, Corinna. 2011. Weltarmut als Menschenrechtsverletzung. Zu Peter Singer und Thomas Pogge. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, **3/2011**, 224–231.
- Nida-Rümelin, Julian, Spiegel, Irina, & Tiedemann, Markus (eds). 2015. *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Pfister, Jonas. 2013. *Werkzeuge des Philosophierens*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, Jonas. 2020. *Kritisches Denken*. Ditzingen: Reclam.
- Pfister, Jonas, & Zimmermann, Peter (eds). 2016. *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Schultheiss, Carlo, & Andries, Marcus. 2016. Ein „dritter Weg“ in der Philosophie- und Ethikdidaktik. Problemorientierter Philosophie- und Ethikunterricht zwischen klassischem Bildungsdenken und strikter Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, **4/2016**, 28–38.
- Singer, Peter. 1972. Famine, Affluence, and Morality. *Philosophy and Public Affairs*, **1(3)**, 229–243.
- Singer, Peter. 1994. *Praktische Ethik*. 2., revidierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Reclam.

- Singer, Peter. 2007. Hunger, Wohlstand und Moral. *In*: Bleisch, Barbara, & Schaber, Peter (eds), *Weltarmut und Ethik*. Paderborn: Mentis. 37–51.
- Singer, Peter. 2016. *Effektiver Altruismus. Eine Anleitung zum ethischen Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Singer, Peter. 2019. *The Life You Can Save*. Tenth Anniversary Edition. Online: [www.thelifeyoucansave.org](http://www.thelifeyoucansave.org). Erste Auflage 2009, Random House: New York.
- Young, Iris Marion. 2011. *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.