

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Künstliche Intelligenz im Philosophieunterricht: Wie kann
ChatGPT kompetenzorientiert eingesetzt werden?

verfasst von | submitted by
Julia Fraiss BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 509 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Französisch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Katharina Lacina

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Die Relevanz von Künstlicher Intelligenz und ChatGPT im Philosophieunterricht.....	1
1 Künstliche Intelligenz und ChatGPT – theoretische Grundlagen.....	5
1.1 Begriffsdefinitionen und Arten von KI	5
1.1.1 Begriffsdefinitionen.....	5
1.1.2 Arbeitsweisen von KI-Systemen	6
1.1.3 Arten Künstlicher Intelligenz	9
1.1.4 ChatGPT	10
1.2 Vor- und Nachteile Künstlicher Intelligenz in verschiedenen Einsatzgebieten .	11
1.3 Rechtliche Aspekte	14
2 Künstliche Intelligenz und ChatGPT als Thema im Philosophieunterricht.....	18
2.1 Der Einzug Künstlicher Intelligenz in das österreichische Schulsystem	18
2.1.1 Digitalisierung an österreichischen Schulen.....	18
2.1.2 Veränderungen an österreichischen Schulen durch KI und ChatGPT	20
2.2 Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht	22
2.2.1 Begriffsdefinition – Kompetenz und Kompetenzorientierung	22
2.2.2 Kompetenzorientierter Philosophieunterricht.....	24
2.2.3 Überprüfung der Kompetenzen im Philosophieunterricht.....	26
2.3 Ansätze im AHS-Lehrplan für Psychologie und Philosophie für den Einsatz von KI und ChatGPT	28
2.4 Fachdidaktische Methoden zur Verwendung von KI und ChatGPT im (Philosophie-)Unterricht	31
2.4.1 Philosophiedidaktische Ansätze	31
2.4.2 Einsatzmöglichkeiten von ChatGPT im (Philosophie-)Unterricht.....	36
2.4.3 Beispiele für die konkrete Erarbeitung eines Themas mit ChatGPT im Philosophieunterricht.....	37
2.5 Veränderungen der Aufgabenstellung und Leistungsfeststellung und - beurteilung.....	69
2.5.1 Zunahme der mündlichen Prüfungen und mündliche Aufgabenstellungen	73

2.5.2	Erhalt der schriftlichen Kompetenz und der Lese-Kompetenz in Zeiten von ChatGPT.....	76
	Fazit: Kompetenzorientiertes Arbeiten mit KI und ChatGPT im Philosophieunterricht	79
	Literaturverzeichnis.....	82
	Anhang	90
	Abstract.....	106

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell für den Psychologie und Philosophieunterricht	26
Abbildung 2: Screenshot ChatGPT – Gedankenexperiment	39
Abbildung 3: Screenshot ChatGPT – Weiterdenken des Gedankenexperiments 1	39
Abbildung 4: Screenshot ChatGPT – Weiterdenken des Gedankenexperiments 2	40
Abbildung 5: Screenshot ChatGPT – philosophische Ansätze Gedankenexperiment 1	41
Abbildung 6: Screenshot ChatGPT – philosophische Ansätze Gedankenexperiment 2	42
Abbildung 7: Screenshot ChatGPT – Merkmale Gedankenexperiment 1	42
Abbildung 8: Screenshot ChatGPT – Merkmale Gedankenexperiment 2	43
Abbildung 9: Screenshot ChatGPT – Dilemma	45
Abbildung 10: Screenshot ChatGPT – Konfliktsituation 1*	46
Abbildung 11: Screenshot ChatGPT – Konfliktsituation 2	47
Abbildung 12: Screenshot ChatGPT – aktuelle Philosoph*innen 1	48
Abbildung 13: Screenshot ChatGPT – aktuelle Philosoph*innen 2	49
Abbildung 14: Screenshot ChatGPT – Beginn der Quellenangaben	49
Abbildung 15: Screenshot ChatGPT – direkte Quellenangaben 1	50
Abbildung 16: Screenshot ChatGPT – direkte Quellenangaben 2	51
Abbildung 17: Screenshot ChatGPT – Aufgabe Aussagen überprüfen 1	58
Abbildung 18: Screenshot ChatGPT – Aufgabe Aussagen überprüfen 2	59
Abbildung 19: Screenshot ChatGPT – philosophisches Gespräch mit ChatGPT	60
Abbildung 20: Screenshot Instagram – Kant modern	64
Abbildung 21: Screenshot ChatGPT – Nietzsche heute Beschreibung	65
Abbildung 22: Screenshot ChatGPT – Nietzsche Zitat in Jugendsprache	66
Abbildung 23: Screenshot ChatGPT – Maturafrage 1	67
Abbildung 24: Screenshot ChatGPT – Maturafrage 2	68
Abbildung 25: Screenshot ChatGPT – Textanalyse 1	90
Abbildung 26: Screenshot ChatGPT – Textanalyse 2	91
Abbildung 27: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 1	92
Abbildung 28: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 2	93
Abbildung 29: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 3	94
Abbildung 30: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 4	95
Abbildung 31: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 5	96

Abbildung 32: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 1.....	97
Abbildung 33: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 2.....	98
Abbildung 34: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 3.....	99
Abbildung 35: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 4.....	100
Abbildung 36: Screenshot ChatGPT – Philosophischer Essay von ChatGPT zum Thema <i>Glück</i> 1.....	101
Abbildung 37: Screenshot ChatGPT – Philosophischer Essay von ChatGPT zum Thema <i>Glück</i> 2.....	102
Abbildung 38: Screenshot ChatGPT – Bewertung des Essays von ChatGPT 1	103
Abbildung 39: Screenshot ChatGPT – Bewertung des Essays von ChatGPT 2.....	104
Abbildung 40: Screenshot ChatGPT – Bewertung des Essays von ChatGPT 3	105

Einleitung: Die Relevanz von Künstlicher Intelligenz und ChatGPT im Philosophieunterricht

Hinführung zum Thema

Künstliche Intelligenz (KI) und der seit 30. November 2022 öffentlich zugängliche Chatbot ChatGPT verändern viele Bereiche des alltäglichen Lebens, so auch den Bildungsbereich.¹ ChatGPT wird häufig von Lernenden eingesetzt, um schriftliche Aufgaben wie Hausübungen und vorwissenschaftliche Arbeiten (VWA) zu erledigen.² Aus diesem Grund wurde die VWA als verpflichtende schriftliche Leistung kürzlich abgeschafft.³ Es ist nach wie vor möglich eine abschließende Arbeit zu erstellen, auch in Form eines Podcasts oder Videos (alternativ kann schriftlich oder mündlich in einem weiteren Fach maturiert werden).⁴ Verstärkte Aufmerksamkeit wird dabei auf die „Reflexion des Entstehungsprozesses und der verwendeten Quellen“⁵ gerichtet. Lehrkräfte müssen sich also mit dem Thema Künstliche Intelligenz und ChatGPT auseinandersetzen.⁶ Einerseits müssen Aufgabenstellungen der aktuellen Situation angepasst werden, andererseits müssen die Schüler*innen unter Begleitung der Lehrperson den kompetenzorientierten Umgang mit digitalen Medien und KI-Systemen wie ChatGPT erwerben; denn aktuell überwiegt bei den Lernenden die unreflektierte Verwendung des Chatbots.⁷

Um herauszufinden, wie sich der praktische Einsatz von ChatGPT im Philosophieunterricht kompetenzfördernd auswirken kann und welche Veränderungen in den Aufgabenstellungen und der Leistungsbeurteilung nötig sind, werden einschlägige Fachliteratur und Handreichungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und For-

¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“ [PDF], in: *bmbwf.gv.at*, Veröffentlichung 29.08.2023, S. 3. Vgl. OpenAI, „Our products. Introducing ChatGPT“, in: *openai.com*, 2015–2024 (Zugriff 27.06.2024).

² Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 13. Vgl. Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation [ÖIAT], „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“, in: *onlinesicherheit.gv.at*, letzte Aktualisierung 24.01.2023 (Zugriff 30.06.2024).

³ Vgl. BMBWF, „BM Polaschek / KO Maurer. Mehr Wahlfreiheit bei VWA (AHS) – Abschaffung der Abschlussarbeit an berufsbildenden mittleren Schulen“, in: *bmbwf.gv.at*, Veröffentlichung 26.06.2024 (Zugriff 27.06.2024). Vgl. BMBWF, „Erstinformationen an Schulen. Abschließende Arbeiten an AHS, BHS und BMS“ [PDF], in: *bmbwf.gv.at*, Veröffentlichung 26.06.2024, S. 1.

⁴ Vgl. BMBWF, „Erstinformationen an Schulen“, S. 1.

⁵ BMBWF, „Erstinformationen an Schulen“, S. 1.

⁶ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 12.

⁷ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15. Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“, in: *bmbwf.gv.at*, o. J. (Zugriff 27.06.2024).

schung wie *Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem* herangezogen. In diesem Dokument wird unter anderem der vermehrte Einsatz von mündlichen (Über-)Prüfungen empfohlen, um den Leistungsanteil von Schüler*innen bei Hausübungen festzustellen.⁸ Daraus folgt die Frage, ob generell vermehrt mündliche Aufgaben und Prüfungen für die Leistungsfeststellung und -beurteilung durchgeführt werden sollen. Die Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben dürfen aber nicht vernachlässigt werden. So werden in dieser Arbeit auch Überlegungen zur Förderung dieser Fähigkeiten unter Einbezug von ChatGPT angestellt.

Für das künftige Lehren und Lernen ist es wichtig, in diesem Bereich ein klares, einheitliches Regelwerk zu schaffen, das laufend angepasst werden muss, da die Entwicklung weitergeht. Ein erster Schritt für die Klassifikation der KI-Systeme ist der am 08. Dezember 2023 von den EU-Staaten beschlossene *AI Act*.⁹

Forschungsfragen und These

Für den Einsatz von ChatGPT im Philosophieunterricht, stelle ich folgende Forschungsfragen:

- Wie kann ChatGPT im Philosophieunterricht kompetenzorientiert eingesetzt werden?
- Wie verändert Künstliche Intelligenz beziehungsweise ChatGPT den Unterricht, das Lernen, die Aufgabenstellung, die Leistungsfeststellung und -beurteilung im schulischen Kontext?

Meine These lautet: Der kompetenzorientierte Einsatz von ChatGPT im Philosophieunterricht fördert die Medienkompetenz, reflexive und kritische Sichtweisen und trägt zur Bestimmung der eigenen Position im philosophischen Denken sowie zum verantwortungsbewussten Umgang mit Künstlicher Intelligenz bei.

⁸ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15.

⁹ Vgl. Digital Austria, „Künstliche Intelligenz. AI Act“, in: *digitalaustria.gv*, o. J. (Zugriff 22.07.2024). Vgl. European Commission, „AI Act“, in: *digital-strategy.ec.europa.eu*, letzte Aktualisierung 19.06.2024 (Zugriff 22.07.2024).

Forschungsstand

Künstliche Intelligenz ist schon seit längerer Zeit im Zentrum der Forschung. Zahlreiche Publikationen zu diesem Thema liegen bereits vor, von denen einige für diese Arbeit zur Basisorientierung ausgewählt wurden, zum Beispiel die Werke *Künstliche Intelligenz* von Heinrichs et al. (2022) und *Künstliche Intelligenz. Rechtsgrundlagen und Strategien in der Praxis* von Ballestrem et al. (2020). In diesen Publikationen werden sowohl Chancen und Erleichterungen durch künstliche Intelligenz als auch Gefahren und Risiken dargestellt. Anders verhält es sich mit der Forschung zu ChatGPT, da dieser erst seit November 2022 zugänglich ist und es noch wenige einschlägige Werke dazu gibt. Fachartikel werden aber laufend veröffentlicht.

Als Grundlage für die Darstellung der Einsatzmöglichkeiten und Auswirkungen von künstlicher Intelligenz und ChatGPT im (Philosophie-)Unterricht dienen Werke wie *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik* von De Florio-Hansen (2020) und *Neue Technologien - Neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven* von Buck et al. (2020). Für den Einsatz von ChatGPT im Unterricht werden Fachartikel wie „What if the devil is my guardian angel. ChatGPT as a case study of using chatbots in education“ von Tlili et al. (2023) verwendet. Außerdem sind die bereits erwähnte Handreichung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung für den Umgang mit Künstlicher Intelligenz und ChatGPT im Unterricht und der österreichische Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) Teile des Referenzrahmens für diese Masterarbeit.

Methode und Aufbau

Auf Basis einer Analyse von einschlägigen Dokumenten und Fachliteratur werden Unterrichtssequenzen, ausgehend von philosophiedidaktischen Ansätzen, unter Verwendung von ChatGPT entwickelt. Besonders relevant sind dabei der dialogisch-pragmatische Ansatz nach Martens und der problem- und kompetenzorientierte Ansatz nach Van der Leeuw und Mostert sowie deren Weiterentwicklungen.¹⁰

Der erste Teil der Arbeit bietet theoretische Überlegungen zum Thema Künstliche Intelligenz und ChatGPT. Darin wird der Begriff *Künstliche Intelligenz* definiert (1.1.1) und auf deren Arbeitsweisen (1.1.2), Formen (1.1.3) und Einsatzgebiete sowie auf

¹⁰ Vgl. Roger Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 437–461.

ChatGPT (1.1.4) eingegangen. Außerdem werden die Vor- und Nachteile (1.2) und rechtlichen Aspekte (1.3) aufgezeigt. Grundlage für die rechtlichen Aspekte sind die rechtlichen Regulierungen für Künstliche Intelligenz durch den *AI Act*.

Nach dieser allgemeinen Darstellung liegt der Fokus auf dem Thema KI und ChatGPT im Philosophieunterricht. Zuerst wird in Kapitel 2.1 dargestellt, wie sich Digitalisierung und KI generell auf den Unterricht auswirken. Hier werden die bereits getroffenen Maßnahmen wie die Geräteinitiative *Digitales Lernen* beschrieben. Es folgt in Kapitel 2.2 eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kompetenz* und kompetenzorientiertem Philosophieunterricht. Danach wird erörtert, welche Richtlinien der AHS-Lehrplan für Psychologie und Philosophie für den Einsatz KI und ChatGPT bereits enthält (2.3). Ausgehend vom Begriff *Kompetenz* wird auf philosophiedidaktische Ansätze und Methoden eingegangen (2.4). Auf diesen Grundlagen habe ich mithilfe des Chatbots Unterrichtssequenzen erstellt und analysiert (2.4.3). Es handelt sich um 10 Beispiele, die auch Screenshots der Antworten von ChatGPT enthalten.¹¹

Auf Grundlage des Schulunterrichtsgesetzes, der Leistungsbeurteilungsverordnung und Fachliteratur wird in Kapitel 2.5 dargestellt, welche nötigen Veränderungen sich für Aufgabenstellung, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ergeben. Es wird der Frage nachgegangen, ob zunehmend mündlich gearbeitet und geprüft werden soll (2.5.1), wobei die Fertigkeiten Schreiben und Lesen nicht vernachlässigt werden dürfen (2.5.2).

Abschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit präsentiert und diskutiert sowie zukünftige Forschungsperspektiven eröffnet. Die eingangs gestellten Forschungsfragen werden beantwortet und die These wird gemäß des Ergebnisses dieser Arbeit gestützt oder widerlegt.

¹¹ Auch für den Ethikunterricht sind diese Beispiele relevant, da die Themen auch im Ethikunterricht behandelt werden (können) und der Einsatz von ChatGPT in jedem Unterrichtsfach die Medienkompetenz schult.

1 Künstliche Intelligenz und ChatGPT – theoretische Grundlagen

1.1 Begriffsdefinitionen und Arten von KI

1.1.1 Begriffsdefinitionen

Die Bezeichnung *Künstliche Intelligenz* (KI), engl. Artificial Intelligence (AI), wurde von John McCarrthy im Jahr 1955 formuliert.¹² Laut der Unabhängigen Hochrangigen Expertengruppe für Künstliche Intelligenz (HEG-KI), eingesetzt 2018 von der EU-Kommission, bezeichnet *Künstliche Intelligenz* „systems that display intelligent behaviour by analysing their environment and taking actions – with some degree of autonomy – to achieve specific goals“¹³. In der Wissenschaft ist der Begriff *Intelligenz* nicht einheitlich definiert.¹⁴ Auch für Künstliche Intelligenz existieren verschiedene Definitionen.¹⁵ Russell und Norvig haben zwei Dimensionen aufgestellt, um KI-Systeme zu klassifizieren: Denkprozesse und („*thought processes and reasoning*“¹⁶) und Handeln beziehungsweise Verhalten („*behavior*“¹⁷).¹⁸ Sie stellen also vier Definitionsbereiche auf, die zum einen die Ähnlichkeit der Denkprozesse beziehungsweise des Verhaltens der Künstlichen Intelligenz mit den betreffenden Fähigkeiten des Menschen, zum anderen die Nähe zur jeweiligen idealen Leistung („*ideal performance*“¹⁹) oder *Rationalität* („*rationality*“²⁰) zu messen versuchen.²¹ Unter *Rationalität* wird die Fähigkeit verstanden, den besten Weg zu finden, um zu einem bestimmten Ziel zu gelangen und dabei

¹² Vgl. Bert Heinrichs, Jan-Hendrik Heinrichs und Markus Rüther, *Künstliche Intelligenz*, Berlin u. a. 2022, S. 1. Vgl. Inez De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, Münster u. a. 2020, S. 41f., 46.

¹³ European Commission, „Communication from the Commission. Artificial Intelligence for Europe. SWD(2018) 137 final“ [PDF], in: *eur-lex.europa.eu*, Veröffentlichung 25.04.2018, S. 1.

¹⁴ Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 1. Vgl. Mark Harwardt und Maximilian Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey. Einsatzpotenziale von KI im E-Commerce*, Wiesbaden 2023, S. 21. Vgl. Tambiama Madiega, „Briefing EU Legislation in Progress. Artificial intelligence act“ [PDF], in: *europarl.europa.eu*, Veröffentlichung 13.03.2024, S. 4.

¹⁵ Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 16. Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 47. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 21.

¹⁶ Stuart Russell und Peter Norvig, *Artificial Intelligence. A Modern Approach*, Harlow 2016, S. 1.

¹⁷ Stuart Russell und Peter Norvig, *Artificial Intelligence*, S. 1.

¹⁸ Vgl. Stuart Russell und Peter Norvig, *Artificial Intelligence*, S. 1f.

¹⁹ Stuart Russell und Peter Norvig, *Artificial Intelligence*, S. 1.

²⁰ Stuart Russell und Peter Norvig, *Artificial Intelligence*, S. 1.

²¹ Vgl. High-Level Expert Group on Artificial Intelligence [AI HLEG], „A definition of AI. Main capabilities and scientific disciplines“ [PDF], in: *digital-strategy.ec.europa.eu*, Veröffentlichung 08.04.2019, S. 1. Vgl. Russell und Norvig, *Artificial Intelligence*, S. 1.

die vorhandenen Ressourcen entsprechend zu nutzen.²² In dieser Arbeit wird der Begriff *Künstliche Intelligenz* dem Begriff *Rationalität* vorgezogen, da fast nur dieser in der öffentlichen Diskussion verwendet wird.

1.1.2 Arbeitsweisen von KI-Systemen

KI-Systeme sollen mithilfe von Algorithmen ‚denken und handeln wie Menschen‘.²³ Algorithmen sind mathematische Verfahren, die nach festgelegten Schemata ablaufen und eingegebene Daten in den gewünschten Output umwandeln.²⁴ „Es fehlt den Algorithmen [aber] bisher an einer Fülle von menschlichen Fähigkeiten und Charakteristika, wie z.B. Bewusstsein, Selbsterkenntnis, Eigenwahrnehmung und Empfindungsvermögen – von Intuition und Eigeninitiative ganz zu schweigen.“²⁵

KI-Systeme nehmen die Umgebung durch Sensoren wahr, über die das Sammeln von Daten läuft.²⁶ Diese werden verarbeitet und interpretiert.²⁷ Verarbeitung und Interpretation geschehen entweder anhand von symbolischen Regeln oder erlernten numerischen Modellen.²⁸ Basierend auf diesen Ergebnissen werden optimale Handlungen ausgeführt.²⁹ Diese Handlungen verändern die Umgebung, die erneut analysiert wird, worauf das KI-System wieder reagieren kann.³⁰

Es gibt zwei verschiedene Arten von KI-Systemen.³¹ Die rein softwarebasierten agieren im Cyberspace, der virtuellen Welt von Computern, und kommen zum Beispiel als Suchmaschinen, digitale Sprachassistenten, Bildanalysesoftware zur Anwendung.³² Die zweite Art von KI-Systemen befindet sich in Hardwaregeräten wie in Robotern, autonomen Fahrzeugen, Drohnen.³³

Künstliche Intelligenz als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit Zugangsweisen und Techniken, vor allem in den Bereichen des maschinellen Lernens, der ma-

²² Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 1.

²³ Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 33. Vgl. Johannes Ballestrem et al. „Grundlagen. Rechtliche Einordnung der Thematik Künstliche Intelligenz/Maschinelles Lernen“, in: Dies., *Künstliche Intelligenz. Rechtsgrundlagen und Strategien in der Praxis*, Wiesbaden 2020, S. 2.

²⁴ Vgl. Ballestrem et al., „Grundlagen“, S. 2.

²⁵ De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 53.

²⁶ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 33.

²⁷ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3.

²⁸ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3. Vgl. Ballestrem et al., „Grundlagen“, S. 2.

²⁹ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3.

³⁰ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3.

³¹ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3.

³² Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3.

³³ Vgl. European Commission, „Communication from the Commission“, S. 1. Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 1, 4.

schinellen Rationalität und der Robotik.³⁴ Zu den Techniken der Rationalität, also der Argumentation und Entscheidungsfindung, gehören: Wissen darzustellen, Schlüsse aus den Daten, die die Sensoren liefern, zu ziehen, darauf aufbauend Handlungen zu planen, zu optimieren und auszuführen.³⁵

Die gesammelte Datenmenge ist riesig, wird daher auch Big Data genannt und enthält Datentypen verschiedenen Ursprungs. Gefiltert werden die Daten danach, wie vertrauenswürdig und verlässlich die Quellen sind.³⁶ Zur Interpretation von Daten gibt es verschiedene (Lern-)Methoden beziehungsweise Verfahren: Data Mining, Machine Learning, Deep Learning.³⁷

Bei Data Mining werden die Zusammenhänge von strukturierten Daten analysiert, so sollen Muster aufgezeigt werden.³⁸ Es werden kleinere Datensätze verwendet als Big Data.³⁹

Lernfähige KI-Systeme erweitern ihre Fähigkeiten und Funktionen durch Lerntechniken des maschinellen Lernens (Machine Learning).⁴⁰ Mit Techniken wie Deep Learning, einem Teilbereich des Machine Learning(s),⁴¹ kann ein KI-System Methoden für die Lösung von Problemen entwickeln, für die im System noch keine Lösung vorgesehen ist.⁴² Derzeit funktioniert das aber nur bis zu einem bestimmten Grad.⁴³ Das zeigt sich, darin, dass menschliche Fähigkeiten wie Sprachverständnis und Verhaltensvorhersage von KI-Systemen noch nicht völlig übernommen werden können.⁴⁴

Maschinelle Lerntechniken erzeugen mathematische Formeln, die zur Auswertung der Daten verwendet werden.⁴⁵ Die häufigsten Formen des maschinellen Lernens sind

³⁴ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3, 6.

³⁵ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3, 6.

³⁶ Vgl. Tina Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, in: *Künstliche Intelligenz. Rechtsgrundlagen und Strategien in der Praxis*, hg. v. Johannes Ballestrem, Ulrike Bär, Tina Gausling, Sebastian Hack und Sabine von Oelffen, Wiesbaden 2020, S. 14.

³⁷ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3.

³⁸ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 69.

³⁹ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 69.

⁴⁰ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 51f. Vgl. European Commission, „Communication from the Commission“, S. 10. Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 14–16. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 23.

⁴¹ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 51f. Vgl. European Commission, „Communication from the Commission“, S. 10. Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 14. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 24.

⁴² Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4.

⁴³ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4.

⁴⁴ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 53.

⁴⁵ Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 15.

überwachtes Lernen (supervised learning), unüberwachtes Lernen (unsupervised learning) und verstärktes Lernen (reinforcement learning); Verfahren, die allerdings fehleranfällig sind.⁴⁶ Beim überwachten Lernen erstellt das KI-System durch die Eingabe- und Ausgabe-Daten zahlreicher Beispiele ein Modell für die Lösung ähnlicher Probleme.⁴⁷ Je mehr Beispiele in den Prozess einfließen, desto geringer ist die Fehleranfälligkeit.⁴⁸ Für dieses maschinelle Lernen werden in manchen Bereichen wie dem Deep Learning neuronale Netzwerke zur Datenverarbeitung verwendet.⁴⁹ Das Deep Learning hat sich bisher als die exakteste Methode des Machine Learning(s) erwiesen.⁵⁰ Hier gibt es mehrere Phasen der Datenverarbeitung in kleinen Schritten, was die Genauigkeit erhöht und weniger menschliches Eingreifen erfordert.⁵¹ Neben den neuronalen Netzwerken sind etwa auch Clustering-Methoden oder Matrixfaktorisierungen möglich.⁵²

Das unüberwachte Lernen wird nicht durch Beispiele oder Anleitungen gelenkt und soll eigenständig Muster zur Datenverarbeitung und Kategorisierung hervorbringen.⁵³ Da keine Vorgaben für die Outputs gemacht werden, können je nach verfügbaren Strukturen unterschiedliche Daten ausgegeben werden.⁵⁴ So können beispielsweise Kategorien zur Analyse für das Kaufverhalten erstellt werden.⁵⁵

Beim verstärkten maschinellen Lernen wird dem KI-System Raum für Entscheidungen gegeben, welche durch Signale als gut oder schlecht bewertet werden.⁵⁶ Das soll bewirken, dass das System in zunehmendem Maß ‚richtig‘ entscheidet.⁵⁷ Zum Einsatz kommt diese Methode des maschinellen Lernens zum Beispiel im Marketing.⁵⁸

⁴⁶ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 24. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 20, 22.

⁴⁷ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3f.

⁴⁸ Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 25. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 12, 21.

⁴⁹ Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 25. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 12, 21.

⁵⁰ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 12.

⁵¹ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4.

⁵² Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 26.

⁵³ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 25. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 12, 21.

⁵⁴ Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 25.

⁵⁵ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4.

⁵⁶ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 26. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 22.

⁵⁷ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 26. Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 22.

⁵⁸ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4.

Der dritte Bereich *Robotik* betrifft Roboter, zum Beispiel Saugroboter oder selbstfahrende Autos, die in der Welt sichtbar unterwegs sind, und ebenso wie Menschen mit der Komplexität dieser Welt konfrontiert sind.⁵⁹ Die bereits erwähnten Felder maschinellen Lernens und der Rationalität spielen hier eine wichtige Rolle.⁶⁰ Aber neben KI sind auch Disziplinen wie Mechanik relevant.⁶¹

1.1.3 Arten Künstlicher Intelligenz

Allgemein gibt es drei Arten von Künstlicher Intelligenz:⁶²

- schwache KI (Artificial Narrow Intelligence, ANI, weak AI): Hierbei handelt es sich um Systeme, die Lösungen für Probleme finden und Entscheidungen treffen, zum Beispiel bei der Spracherkennung und Textgenerierung.⁶³
- starke KI (Artificial General Intelligence, AGI): Solche Systeme sollen gleiche oder höhere kognitive Fähigkeiten wie Menschen besitzen und entsprechend wirksam werden.⁶⁴ Das wird voraussichtlich erst in der Mitte des 21. Jahrhunderts erreicht werden.⁶⁵
- Superintelligenz (Artificial Superintelligence, ASI): Nick Bostrom hat diese Bezeichnung geprägt und versteht darunter ein System, das intelligenter ist als Menschen und diese in allen Bereichen, auch hinsichtlich sozialer Kompetenzen, übertrifft. Auch diese Art von KI wird frühestens in 30 Jahren erwartet.⁶⁶ Alle derzeitigen Anwendungen Künstlicher Intelligenz gehen noch nicht über den Bereich der schwachen KI hinaus.⁶⁷

⁵⁹ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4.

⁶⁰ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4.

⁶¹ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 4f.

⁶² Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 12. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 23.

⁶³ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 53. Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 13. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 23.

⁶⁴ Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 13. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 23. Vgl. Thomas Sukopp, „Grenzen des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz. Im Philosophieunterricht, aus philosophischer und bildungsphilosophischer Sicht“, in: *Neue Technologien - Neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven*, hg. v. Marc Buck, Johannes Drerup und Gottfried Schweiger, Berlin 2020, S. 203.

⁶⁵ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 53. Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 13.

⁶⁶ Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 13.

⁶⁷ Vgl. Gausling, „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, S. 13. Vgl. Harwardt und Köhler, *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey*, S. 23.

1.1.4 ChatGPT

ChatGPT ist ein Chatbot, ein Konversations-System, das auf Äußerungen und Forderungen der Benutzer*innen mit dem Erzeugen von Texten reagiert.⁶⁸ GPT ist eine Abkürzung für „Generative Pre-trained Transformer“⁶⁹. Es handelt sich nicht um ein Computerprogramm, „sondern um ein neuronales Netzwerk, das selbst lernfähig ist, dessen Fähigkeiten also nicht (von Menschen) programmiert, sondern anhand von Beispielen (von der Maschine) gelernt wurden“⁷⁰. Die Eingabe beziehungsweise die Aufforderungen, die gegeben werden, nennt man Prompt.⁷¹ Prompt Engineering befasst sich mit der richtigen Eingabe, um den gewünschten Output zu erhalten.⁷² Diese Aufforderungen können verschiedene Formen haben, zum Beispiel als Frage oder Imperativ formuliert werden.⁷³ Um den gewünschten Output zu erhalten, sollte der Prompt möglichst präzise sein.⁷⁴

Entwickelt wurde ChatGPT von OpenAI einer Firma, die sich mit der Forschung und Entwicklung Künstlicher Intelligenz beschäftigt und deren Ziel es ist, dass alle Menschen in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht von Künstlicher Intelligenz profitieren.⁷⁵ Das Unternehmen wird von einer Non-Profit-Organisation geleitet; Ziel ist nicht die Gewinnmaximierung, sondern die Sicherheit und der Nutzen für die Menschen.⁷⁶

Auf der Website von OpenAI werden unter der Überschrift „Ask me anything“ 45 Beispiele für mögliche Anfragen an ChatGPT genannt: „Teach me to negotiate“, „Explain why popcorn pops“, „Write a thank-you note“, „Draft a checklist for a dog-sitter“⁷⁷.

⁶⁸ Vgl. AI HLEG, „A definition of AI“, S. 3. Vgl. Erich Schönbachler, Thomas Strasser und Klaus Himpsl-Gutermann, „Vom Chat zum Check. Informationskompetenz mit ChatGPT steigern“, in: *Medienimpulse* 61 (1), 2023, S. 13. Vgl. Xiaoming Zhai, „ChatGPT User Experience. Implications for Education“, in: *orcid.org*, Veröffentlichung 10.08.2020, S. 1.

⁶⁹ Ahmed Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel. ChatGPT as a case study of using chatbots in education“, in: *Smart Learning Environments* 10 (15), 2023, S. 2. Vgl. Said Elbanna und Loreta Armstrong, „Exploring the integration of ChatGPT in education: adapting for the future“, in: *Management & Sustainability An Arab Review* 3 (1), 2023, S. 16. Vgl. Schönbachler, „Vom Chat zum Check“, S. 2.

⁷⁰ Manfred Spitzer, „ChatGPT. Nur ein weiterer Trend oder eine Revolution?“, in: *Editorial Nervenheilkunde* 42, 2023, S. 192.

⁷¹ Vgl. Schönbachler, „Vom Chat zum Check“, S. 5, 15.

⁷² Vgl. Mehrzad Tabatabaian, *Prompt Engineering Using ChatGPT. Crafting Effective Interactions and Building GPT Apps. Introduction*, Boston 2024, S. 1.

⁷³ Vgl. Tabatabaian, *Prompt Engineering Using ChatGPT*, S. 2f. Vgl. Schönbachler, „Vom Chat zum Check“, S. 5, 15.

⁷⁴ Vgl. Tabatabaian, *Prompt Engineering Using ChatGPT*, S. 1.

⁷⁵ Vgl. OpenAI, „About“, in: *openai.com* 2015–2024.

⁷⁶ Vgl. OpenAI, „About“.

⁷⁷ OpenAI, „About“.

Am 30. November 2022 wurde die erste Version von ChatGPT, nämlich ChatGPT-3, publik gemacht. Mittlerweile geht der Chatbot mit ChatGPT-4/ChatGPT-4o, der neuesten Version (Stand September 2024), über reine Textproduktion hinaus und „can see, hear, and speak“⁷⁸. Die Chatfunktionen mit Sprache und Bildern sind allerdings den zahlenden Benutzer*innen vorbehalten, die für 20 Dollar im Monat mithilfe des Chatbots Bilder zeigen und selbst Bilder kreieren können.⁷⁹ Auch eigene Chatbots können produziert werden.⁸⁰ Gratis kann nur das Modell Chat-GPT-3.5 genutzt werden, das über diese Funktionen nicht verfügt.⁸¹

1.2 Vor- und Nachteile Künstlicher Intelligenz in verschiedenen Einsatzgebieten

Die Einsatzgebiete Künstlicher Intelligenz sind weitreichend, dazu Kitzmann (2022):

Künstliche Intelligenz ist zu Musikkompositionen in der Lage, zum Verfassen von Texten auf der Grundlage vorgegebener Stichworte, sie kann Gesprochenes von den Lippen ablesen und befähigt Autos, autonom zu fahren. Wir können uns E-Mails oder andere Texte vorlesen lassen und uns mit Übersetzungsprogrammen in fast allen Sprachen der Welt verständigen, ohne die fremde Sprache überhaupt zu kennen, geschweige denn zu beherrschen.⁸²

Die Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt schlägt folgende Einteilung der formalen Anwendungsfelder von KI vor:

- Dialogprozesse – Mensch zu Maschine: Darunter fallen zum Beispiel die Sprachsteuerung von Navigationssystemen oder die Gesichtserkennung zum Entsperren von Smartphones.⁸³
- Maschine-zu-Maschine-Prozesse: Solche Prozesse kommen beispielsweise in Smart Homes vor, wo Geräte mit Smartphones oder Tablets verbunden sind.⁸⁴
- Intelligente Automatisierung: Um „repetitive, manuell zeitintensive oder fehleranfällige“⁸⁵ Prozesse effizienter zu machen, werden zum Beispiel Softwareroboter eingesetzt.⁸⁶

⁷⁸ OpenAI, „ChatGPT“, in: *openai.com* 2015–2024.

⁷⁹ Vgl. OpenAI, „ChatGPT“.

⁸⁰ Vgl. OpenAI, „ChatGPT“.

⁸¹ Vgl. OpenAI, „ChatGPT“.

⁸² Arnold Kitzmann, *Künstliche Intelligenz. Wie verändert sich unsere Zukunft?*, Wiesbaden 2022, S. 51.

⁸³ Vgl. Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt [THWS], „Anwendungsbereiche der KI“, in: *ki.thws*, o. J. (Zugriff 15.02.2024).

⁸⁴ Vgl. THWS, „Anwendungsbereiche der KI“.

⁸⁵ THWS, „Anwendungsbereiche der KI“.

⁸⁶ Vgl. THWS, „Anwendungsbereiche der KI“.

- Intelligenz-Verstärkung/intelligente Entscheidungsunterstützung: Beispielsweise können in der Medizin Diagnosen und Therapiemaßnahmen von KI-Systemen erstellt werden.⁸⁷

KI-Systeme werden laufend weiterentwickelt und kombiniert, wodurch sich neue Anwendungsfelder ergeben.⁸⁸

Aber auch eine Einteilung nach praktischen Einsatzgebieten wie Wirtschaft, Industrie, Medizin ist möglich.⁸⁹ In der Wirtschaft wird KI bereits bei der Produktion, bei der Werbung, beim Kontakt mit dem Kunden und bei der innerbetrieblichen Kommunikation eingesetzt.⁹⁰ Auch spielt KI für die Analyse des Marktes und die Ermittlung zukünftiger Trends eine wichtige Rolle.⁹¹ In der Landwirtschaft dient KI zum Beispiel zur Überwachung von Nutztieren.⁹² Weitere KI-Einsatzgebiete, denen man begegnet, sind Web-Suchmaschinen, Cybersecurity, Musik-Streamingdienste, energiesparende Geschirrspüler.⁹³ Im Gesundheitsbereich werden KI-Systeme beispielsweise verwendet, um die Wirkung von Medikamenten schneller zu erfassen, um Krankheiten wie Demenz zu diagnostizieren, um als Pflegeassistentenroboter Pflegepersonal zu unterstützen.⁹⁴

Der Einsatz von KI bringt viele Vorteile: verbesserte Gesundheitsversorgung, „maßgeschneiderte, preiswertere und langlebigere Produkte und Dienstleistungen“⁹⁵, einfacherer Zugang zu Informationen und Bildung, höhere Sicherheit am Arbeitsplatz. Es entstehen auch neue Berufe und somit Arbeitsplätze.⁹⁶ Für Unternehmen ist es möglich die Produktion zu steigern und gleichzeitig die Kosten zu senken.⁹⁷ Das Europäische Parlament schätzt einen 11- bis 37-prozentigen Anstieg der Produktivität durch den Einsatz von KI in den nächsten elf Jahren.⁹⁸ Zudem ergeben sich auch Vorteile für die Nachhaltigkeit: Es wird davon ausgegangen, dass KI dazu beiträgt, die Ziele des Eu-

⁸⁷ Vgl. THWS, „Anwendungsbereiche der KI“.

⁸⁸ Vgl. THWS, „Anwendungsbereiche der KI“.

⁸⁹ Vgl. THWS, „Anwendungsbereiche der KI“.

⁹⁰ Vgl. Ballestrem et al., „Grundlagen“, S. 2.

⁹¹ Vgl. Ballestrem et al., „Grundlagen“, S. 2.

⁹² Vgl. Europäisches Parlament, „Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt?“, in: *euro-parl.europa.eu*, letzte Aktualisierung 20.06.2023 (Zugriff 15.02.2024).

⁹³ Vgl. Europäisches Parlament, „Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt?“.

⁹⁴ Vgl. Europäisches Parlament, „Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt?“. Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 6, 9.

⁹⁵ Europäisches Parlament: „Künstliche Intelligenz. Chancen und Risiken“, in: *euro-parl.europa.eu*, letzte Aktualisierung 20.06.2023 (Zugriff 16.03.2024).

⁹⁶ Vgl. European Commission, „Communication from the Commission“, S. 2. Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

⁹⁷ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

⁹⁸ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

ropäischen Parlaments „für ein klimaneutrales Europa“⁹⁹ zur erreichen. Schätzungsweise könnten die globalen Treibhausgasemissionen bis 2030 durch KI um 1,5%-4% verringert werden.¹⁰⁰ Künstliche Intelligenz kann Demokratie unterstützen, indem sie Cyberangriffe und Desinformation (nicht nur bewirkt, sondern auch) abwehrt.¹⁰¹ „Auch Chancengleichheit und Vielfalt könnten durch KI-Tools gefördert werden, indem beispielsweise analytische Daten herangezogen werden, um das Risiko vorurteilsbasierter Einstellungsentscheidungen zu mindern.“¹⁰² Ebenso kann KI zur Verbrechensprävention und Strafverfolgung beitragen.¹⁰³

Außer den Chancen und Vorteilen, die Künstliche Intelligenz bietet, sind mit ihr auch Risiken und Gefahren verbunden.¹⁰⁴ Es stellt sich zum Beispiel die Frage nach der Verantwortung im Falle eines Schadens wie bei einem Unfall durch ein selbstfahrendes Auto.¹⁰⁵ Die Grundrechte und Demokratie sind durch KI dann gefährdet, wenn zum Beispiel die eingegebenen Daten „absichtlich oder unabsichtlich verzerrt“¹⁰⁶ und zur Täuschung und Manipulation verwendet werden.

Wird KI nicht ordnungsgemäß genutzt, so könnte sie beispielsweise bei Jobeinstellungen oder Kreditvergaben zu Entscheidungen führen, die durch ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht oder Alter beeinflusst werden. Außerdem ergeben sich mögliche entscheidende Auswirkungen auf Privatsphäre und Datenschutz. KI kann beispielsweise für Gesichtserkennung oder Online-Tracking und Profiling von Einzelpersonen verwendet werden. KI kann auch eine Bedrohung für die Demokratie darstellen. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise oft kritisiert, dass Internetseiten dazu neigen, dem Benutzer nur Informationen anzuzeigen, die mit seinem bisherigen Online-Verhalten übereinstimmen („Filterblasen“), anstatt eine Umgebung für eine pluralistische, gleichermaßen zugängliche und integrative öffentliche Debatte zu schaffen. KI kann sogar dazu genutzt werden, extrem realistische gefälschte Videos, Audioaufnahmen und Bilder zu erzeugen, die als ‚Deepfakes‘ bezeichnet werden. Diese Mechanismen können zu Polarisierung und Wahlmanipulation beitragen.¹⁰⁷

Wie erwähnt gibt es im Zusammenhang mit KI neue Jobs, aber es gehen auch viele Arbeitsplätze verloren, wo menschliche Arbeitsleistungen durch maschinelle ersetzt und dadurch effektiver werden.¹⁰⁸ Der Wettbewerb in verschiedenen Bereichen nimmt KI-unterstützt zu, was bei missbräuchlicher Verwendung zur Folge haben kann, dass Mit-

⁹⁹ Europäisches Parlament, „Grüner Deal. Schlüssel zu einer klimaneutralen und nachhaltigen EU“, in: *europarl.europa.eu*, letzte Aktualisierung 30.10.2023 (Zugriff 16.03.2024).

¹⁰⁰ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹⁰¹ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹⁰² Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹⁰³ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹⁰⁴ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 9f.

¹⁰⁵ Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 99f.

¹⁰⁶ Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹⁰⁷ Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹⁰⁸ Vgl. Heinrichs et al., *Künstliche Intelligenz*, S. 131.

bewerber*innen verdrängt werden.¹⁰⁹ Weiters entstehen Sicherheitsrisiken und Gefahren für die menschliche Gesundheit, wenn KI dazu verwendet wird, um anderen Menschen zu schaden.¹¹⁰

Zudem bestehen Probleme hinsichtlich der Transparenz.¹¹¹ Nicht immer ist klar, ob mit einem KI-System oder einer realen Person kommuniziert wird.¹¹² Wenn Nutzer*innen nicht darüber aufgeklärt werden, dass ihr Online-Kauf-Verhalten für die Erstellung von Algorithmen verwendet wird, ist das ein nicht transparenter Umgang mit ihren Daten.¹¹³ Auch erfindet zum Beispiel ChatGPT Informationen und Quellen beziehungsweise gibt diese nicht korrekt an, worin ein weiteres Problem der Transparenz besteht.¹¹⁴

1.3 Rechtliche Aspekte

KI-Systeme tangieren je nach Einsatzgebiet und Zweck verschiedene rechtliche Bereiche, zum Beispiel das Zivilrecht, das Öffentliche Recht und das Strafrecht.¹¹⁵ Ein wesentlicher Aspekt dabei ist der Datenschutz, denn persönliche Daten und Daten von Unternehmen sind durch KI leichter zugänglich und können missbräuchlich verwendet werden.¹¹⁶ Auch bezüglich des Urheberrechts ergeben sich Probleme durch KI-Systeme.¹¹⁷

Der erste Versuch rechtliche Regulierungen für Künstliche Intelligenz zu schaffen, wurde durch den *AI Act* im April 2021 unternommen, der im Mai 2024 vom Europäischen Rat angenommen wurde.¹¹⁸ Um die Anwendung verschiedener KI-Systeme zu

¹⁰⁹ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹¹⁰ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹¹¹ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 16. Vgl. Chung Kwan Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature“, in: *Education Science*, 13 (4), 2023, S. 6. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“ [PDF], S. 9. Vgl. ÖIAT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“. Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 19f.

¹¹² Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 9.

¹¹³ Vgl. Europäisches Parlament, „Künstliche Intelligenz“.

¹¹⁴ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 16. Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 6. Vgl. OpenAI, „Europe Terms of Use“, in: *openai.com*, letzte Aktualisierung 14.11.2023 (wirkend seit 15.02.2024) (Zugriff 17.07.2024). Vgl. ÖIAT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“. Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 19f.

¹¹⁵ Vgl. Ballestrem et al., „Grundlagen“, S. 4.

¹¹⁶ Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 2.

¹¹⁷ Vgl. Ballestrem et al., „Grundlagen“, S. 6. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 9.

¹¹⁸ Vgl. Digital Austria, „Künstliche Intelligenz. Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 1.

regeln, wurden vier Risikostufen festgelegt: unannehmbares Risiko, hohes Risiko, begrenztes Risiko, minimales oder kein Risiko.¹¹⁹

KI-Systeme, die ein unannehmbares Risiko und somit eine Gefahr für Menschen darstellen, werden verboten.¹²⁰ Nicht zulässig sind Systeme, die das Verhalten von Individuen oder Gruppen kognitiv beeinflussen (zum Beispiel Spielzeug mit Sprachsteuerung, das gefährliches Verhalten von Kindern fördern kann). Menschen nach persönlichen Merkmalen zu kategorisieren oder biometrisch identifizieren (zum Beispiel Gesichtserkennung) ist nur in der Strafverfolgung zulässig.¹²¹ Biometrische Identifizierungssysteme sind bei besonders schwerwiegenden Straftaten akzeptabel und müssen gerichtlich genehmigt werden.¹²²

Hochrisiko-KI-Systeme beziehen sich auf Gesundheit, Sicherheit und Grundrechte von Personen.¹²³ Sie werden in zwei Kategorien unterteilt:¹²⁴ Erstens sind das KI-Systeme, die in Produkte eingebaut sind, für die die Produktsicherheitsvorschriften der EU gelten.¹²⁵ Darunter fallen Spielzeug, Fahrzeuge, medizinische Geräte.¹²⁶ Die zweite Kategorie betrifft bereichsspezifische KI-Systeme, für die die Registrierung in der EU-Datenbank vorgeschrieben ist. Solche Bereiche sind zum Beispiel allgemeine und berufliche Bildung, Migration, Strafverfolgung.¹²⁷ Bevor Hochrisiko-KI-Systeme zur Anwendung kommen, müssen sie bewertet werden. Das genügt aber nicht, sie müssen laufend kontrolliert werden.¹²⁸

KI-Systeme, für die ein begrenztes Risiko gilt, sind insofern zur Transparenz verpflichtet, als klar sein muss, dass die Kommunikation mit keiner natürlichen Person, sondern mit einem KI-System erfolgt.¹²⁹ So genannte Generative Foundation-Modelle, also Chatbots wie ChatGPT, müssen offenlegen, dass KI den Inhalt erstellt, damit Be-

¹¹⁹ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiega, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 1.

¹²⁰ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiega, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 7f.

¹²¹ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiega, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 8f.

¹²² Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiega, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 8.

¹²³ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiega, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 8.

¹²⁴ Vgl. European Commission, „AI Act“.

¹²⁵ Vgl. European Commission, „AI Act“.

¹²⁶ Vgl. European Commission, „AI Act“.

¹²⁷ Vgl. European Commission, „AI Act“.

¹²⁸ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiega, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 8.

¹²⁹ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Europäisches Parlament, „KI-Gesetz. Erste Regulierung der künstlichen Intelligenz“, in: *europarl.europa.eu*, Veröffentlichung 19.06.2024 (Zugriff 14.07.2024).

nutzer*innen entscheiden können, ob sie die Kommunikation fortsetzen oder beenden wollen.¹³⁰

Die Nutzung von KI-Systemen für das Erzeugen und Bearbeiten von Texten, Bildern, Audios- und Videos ist zulässig, solange damit keine ehrenrührigen Deepfakes erzeugt und ins Netz gestellt oder auf andere Weise veröffentlicht werden.¹³¹ Außerdem muss transparent sein, dass KI-Modelle keine illegalen Inhalte generieren und das Urheberrecht nicht verletzt wird.¹³² KI-Systeme wie GPT-4(o), die durch die allgemeine Anwendung eine große Reichweite haben, müssen diesbezüglich laufend beobachtet und bewertet werden.¹³³ Verstöße sind der EU-Kommission zu melden.¹³⁴

KI-Systeme, die ein minimales oder kein Risiko darstellen, machen die Mehrheit unter den KI-Systemen aus und können frei genutzt werden. Das betrifft beispielsweise KI-basierte Videospiele und Spamfilter.¹³⁵

Im Februar 2024 wurde das Europäische KI-Büro von der EU-Kommission gegründet, das die Einhaltung des KI-Gesetzes durch die Mitgliedstaaten überwachen soll.¹³⁶ KI-Systeme sollen die Menschenwürde und die Menschenrechte respektieren.¹³⁷ In KI-Innovation und KI-Forschung soll international zusammengearbeitet werden.¹³⁸ Dennoch will Europa in der „ethical and sustainable development of AI technologies“¹³⁹ führend tätig sein.

Da die Entwicklung von KI-Systemen rasch vorangeht, müssen die bereits getroffenen gesetzlichen Regelungen laufend angepasst werden, wobei nicht nur die Arbeit des Europäischen KI-Büros gefragt ist, sondern auch die der Anbieter von KI-Systemen.¹⁴⁰

Die Abstimmung am 13. März 2024 im EU Parlament fiel mit 523 zu 46 Stimmen bei 49 Enthaltungen für den *AI Act* aus, der wie erwähnt am 21. Mai 2024 vom Europäischen Rat angenommen wurde.¹⁴¹

¹³⁰ Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 9.

¹³¹ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 9.

¹³² Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 9.

¹³³ Vgl. Europäisches Parlament, „KI-Gesetz“.

¹³⁴ Vgl. Europäisches Parlament, „KI-Gesetz“.

¹³⁵ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 3, 9.

¹³⁶ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 12.

¹³⁷ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 2.

¹³⁸ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 11.

¹³⁹ European Commission, „AI Act“.

¹⁴⁰ Vgl. European Commission, „AI Act“. Vgl. Madiaga, „Briefing EU Legislation in Progress“, S. 6.

¹⁴¹ Vgl. Digital Austria, „Künstliche Intelligenz“. Vgl. Europäisches Parlament: „Gesetz über künstliche Intelligenz. Parlament verabschiedet wegweisende Regeln. Pressemitteilung“, in: *europarl.europa.eu*, letzte Aktualisierung 13.03.2024 (Zugriff 17.03.2024).

In der EU-Pressemitteilung wird der *Hintergrund* zum *AI Act* so beschrieben:

Das Gesetz über künstliche Intelligenz ist eine direkte Antwort auf die Vorschläge der Bürgerinnen und Bürger der Konferenz zur Zukunft Europas (COFOE), insbesondere auf den Vorschlag 12(10) zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der EU in strategischen Sektoren, den Vorschlag 33(5) zu einer sicheren und vertrauenswürdigen Gesellschaft, einschließlich der Bekämpfung von Desinformation und der Gewährleistung, dass letztlich der Mensch die Kontrolle hat, Vorschlag 35 zur Förderung der digitalen Innovation (3) unter Gewährleistung der menschlichen Kontrolle und (8) vertrauenswürdige und verantwortungsvolle Nutzung von KI, Festlegung von Schutzmaßnahmen und Gewährleistung von Transparenz sowie Vorschlag 37 (3) zur Nutzung von KI und digitalen Werkzeugen zur Verbesserung des Zugangs der Bürgerinnen und Bürger zu Informationen, einschließlich Menschen mit Behinderungen.¹⁴²

¹⁴² Europäisches Parlament, „Gesetz über künstliche Intelligenz“.

2 Künstliche Intelligenz und ChatGPT als Thema im Philosophieunterricht

2.1 Der Einzug Künstlicher Intelligenz in das österreichische Schulsystem

2.1.1 Digitalisierung an österreichischen Schulen

Mit der zunehmenden Wichtigkeit der digitalen Medien und dem Ausbruch der Coronapandemie wurde die Digitalisierung im österreichischen Schulsystem in den letzten Jahren stark vorangetrieben.¹⁴³ Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) hat Maßnahmen gesetzt, um Lehrende und Lernende für die neuen Herausforderungen zu wappnen.¹⁴⁴

Die Initiative *Digitale Schule* des BMBWF besteht aus einem 8-Punkte-Plan, der Teil des Masterplans für die Digitalisierung in der Bildung ist.¹⁴⁵ Die darin enthaltenen Punkte sind:

- Portal Digitale Schule: Das Ziel besteht darin, Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zu befähigen, digitale Anwendungen zu handhaben.¹⁴⁶
- Einheitliche Kommunikationsprozesse: Reduktion auf nur eine digitale Lernplattform pro Schulstandort.¹⁴⁷
- Distance-Learning-MOOC: Ein Massive Open Online Course für Pädagog*innen, der sie für den digitalen Unterricht schult und mit Verwendung von „Informations- und Kommunikationstechnologien“¹⁴⁸ vertraut macht.
- Eduthek – Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen: Auf dieser digitalen Contentplattform stehen Lern- und Übungsmaterialien zur Verfügung, die auf alle Schularten und Unterrichtsfächer ausgerichtet sind.¹⁴⁹
- Gütesiegel für Lern-Apps: Das Gütesiegel wird nur bei Erfüllung bestimmter Kriterien, vorrangig pädagogischer Natur, verliehen. Es soll für alle Beteiligten

¹⁴³ Vgl. Schirmer et al. „Künstliche Intelligenz im Unterricht. Lehr-/Lernszenarien für verschiedene Gegenstände“, in: *Medienimpulse*, 61 (2), 2023, S. 3.

¹⁴⁴ Vgl. Schirmer et al. „Künstliche Intelligenz im Unterricht“, S. 3.

¹⁴⁵ Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“, in: *bmbwf.gv.at*, o. J. (Zugriff 25.03.2024).

¹⁴⁶ Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

¹⁴⁷ Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

¹⁴⁸ BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

¹⁴⁹ Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

richtungsweisend sein und die Auswahl eines geeigneten Produkts vereinfachen.¹⁵⁰

- Ausbau der schulischen Basis-IT-Infrastruktur: Die drei Hauptziele sind: die Ausstattung mit Glasfaseranschlüssen, Verkabelung im Schulgebäude und Ausstattung der Unterrichtsräume mit ausreichendem WLAN.¹⁵¹
- Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler¹⁵²
- Digitale Endgeräte für Lehr*innen¹⁵³

Die Umsetzung der letzten beiden Punkte erfolgt im Rahmen der Geräteinitiative *Digitales Lernen*: Alle Schüler*innen, die zum ersten Mal die 5. Schulstufe besuchen, werden mit Laptops beziehungsweise Tablets ausgestattet. Im Pilotjahr 2021/22 lag die Teilnahme der Schulen bei 93%.¹⁵⁴ Ein Viertel der Kosten ist Selbstbehalt, der unter gewissen Voraussetzungen, zum Beispiel, wenn eine Familie von der Mindestsicherung lebt, entfällt.¹⁵⁵

Des Weiteren wurde im Schuljahr 2022/23 *Digitale Grundbildung* als Pflichtgegenstand in der Sekundarstufe I der NMS und AHS eingeführt.¹⁵⁶ In diesen vier Jahren – mit mindestens einer Stunde pro Woche – befassen sich die Lernenden mit der Funktionsweise digitaler Technologien sowie deren Einfluss auf die Gesellschaft und die eigenen Handlungsmöglichkeiten.¹⁵⁷ Umfassende Medienkompetenz bedeutet „Medien selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, kritisch und kreativ zu nutzen“¹⁵⁸. Um diese Kompetenz zu entwickeln, reicht das Fach *Digitale Grundbildung* allein aber nicht aus. Schirmer et al. (2023) schreiben dazu:

In den medialen Hype und die verschiedenen Diskurse mit einer reichen Bandbreite von kompletter Ablehnung der Technologie bis hin zur Glorifizierung derselben gesellen sich nach und nach auch bildungspolitische Empfehlungen, die überwiegend einen zwar kritischen, aber auch konstruktiven und verantwortungsvollen Umgang mit KI in der Schule proklamieren, wofür allerdings Kompetenzen bei Schüler:innen wie Lehrer:innen notwendig

¹⁵⁰ Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

¹⁵¹ Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

¹⁵² Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

¹⁵³ Vgl. BMBWF, „8-Punkte-Plan“.

¹⁵⁴ Vgl. Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung [OeAD], „Digitales Lernen. Die Geräteinitiative. Informationen für Erziehungsberechtigte“ [PDF], in: *bildung-ooe.gv.at*, Veröffentlichung Mai 2022, S.1.

¹⁵⁵ Vgl. OeAD, „Die Geräteinitiative ‚Digitales Lernen‘. Informationen für teilnehmende Schulen im Schuljahr 2022/23“ [PDF], in: *digitaleslernen.oead.at*, Veröffentlichung 22.06.2022, S. 10f.

¹⁵⁶ Vgl. BMBWF, „Digitale Grundbildung“, in: *bmbwf.gv.at*, o. J. (Zugriff 25.03.2024).

¹⁵⁷ Vgl. BMBWF, „Digitale Grundbildung“.

¹⁵⁸ Bundeskanzleramt, „Medienkompetenz“, in: *bundeskanzleramt.gv.at*, o. J. (Zugriff 25.03.2024).

sind – und zwar nicht nur in Fächern wie Informatik oder Digitale Grundbildung, sondern quer durch alle Unterrichtsgegenstände.¹⁵⁹

Im Sinne einer durchgängigen Medienbildung ist also die Beschäftigung mit dem Thema KI und ChatGPT in allen Fächern, auch im Philosophieunterricht, essenziell. Als Medienbildung wird die „Praxis aller bildungsrelevanten Aktivitäten mit und über Medien“¹⁶⁰ bezeichnet. „Für die Schule bedeutet das, sich mit aktuellen Medienphänomenen und technologischen Entwicklungen auseinanderzusetzen und diese mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu behandeln.“¹⁶¹ So werden die Lernenden dazu angeleitet, verantwortungsvoll mit den Medien umzugehen und das Leben in der Gesellschaft in diesem Sinne aktiv mitzugestalten.¹⁶² Ziel ist es, die Medienkompetenz der Schüler*innen wachsen zu lassen (siehe Kapitel 2.2).

2.1.2 Veränderungen an österreichischen Schulen durch KI und ChatGPT

Beer und Benischek (2011) beginnen ihre Ausführungen zu den *Aspekte[n] kompetenzorientierten Lernens und Lehrens* mit den Worten:

In der modernen Wissens- und Informationsgesellschaft werden Lernen und Bildung zu zentralen Themen (Thiersch, 2006, S. 21). Zeiten ändern sich und Ansichten ändern sich, der Wandel manifestiert sich in vielen kleinen Verästelungen des täglichen Lebens. Die vielfältigen und oftmals tiefgreifenden Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft können nicht ignoriert werden. Auch die Schule ist Teil der Gesellschaft und sie muss sich ebenfalls wandeln und zwar in die Richtung, dass es für Schüler/innen einen Grund gibt, schulisches Lernen großartig zu finden.¹⁶³

Für die aktuelle Situation bedeutet dieses Zitat aus dem Jahr 2011, dass die Schule den Herausforderungen der Digitalisierung und der Künstlichen Intelligenz nachkommen muss.¹⁶⁴ Die beiden Autor*innen bedauern, dass entgegen diesen Zielvorstellungen das Interesse am Lernen leider nicht zunimmt, sondern im Gegenteil immer mehr schwindet.¹⁶⁵ Dieser Aspekt gilt besonders auch für die Veränderungen des Lernens durch KI und ChatGPT, da die Eigenleistung durch die Verwendung solcher Systeme umgangen werden kann und die eigenen Fähigkeiten Gefahr laufen auf der Strecke zu bleiben.

¹⁵⁹ Schirmer et al., „Künstliche Intelligenz im Unterricht“, S. 1f.

¹⁶⁰ BMBWF, „Medienbildung“, in: *bmbwf.gv.at*, o. J. (Zugriff 06.07.2024).

¹⁶¹ BMBWF, „Medienbildung“.

¹⁶² Vgl. BMBWF, „Medienbildung“.

¹⁶³ Rudolf Beer und Isabella Benischek, „Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens“, in: *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, hg. v. BIFIE, Graz 2011, S. 5.

¹⁶⁴ Vgl. Rolf Kretschmann, „Schule und Unterricht im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (KI): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Implementation. Oder: KI ist gekommen, um zu bleiben“, in: *#schuleverantworten*, 4 (1), 2024, S. 7.

¹⁶⁵ Vgl. Beer und Benischek, „Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens“, S. 5.

Schirmer et al. (2023) dazu:

Österreich befand sich also auf einem vielversprechenden digitalen Weg und dann ... kam ChatGPT, ein Chatbot, dessen schier endlose Einsatzmöglichkeiten Laien verblüffte und Expert:innen endlich die Möglichkeit gab, das Thema Künstliche Intelligenz in das Blickfeld der Aufmerksamkeit zu rücken. Das Universalwerkzeug ChatGPT wurde auch von Schüler:innen schnell entdeckt und für schulische Zwecke eingesetzt, oft zum Unmut des Lehrpersonals.¹⁶⁶

Der Unmut der Lehrer*innen führte zunächst dazu, dass versucht wurde KI aus der Schule zu verbannen.¹⁶⁷ Das erwies sich als unmöglich, weil sich KI mit großer Geschwindigkeit aller Lebensbereiche bemächtigt.¹⁶⁸ So begann das Bildungsministerium die Konsequenzen zu ziehen und entwarf eine Handreichung im Umgang mit Künstlicher Intelligenz für das Lehrpersonal.¹⁶⁹ Außerdem sind 100 „KI-Pilotschulen“¹⁷⁰ quer durch die Schularten in allen Bundesländern geplant, die mit einer KI-Lernsoftware zur Förderung des individuellen Lernens ausgestattet werden.¹⁷¹ Begleitet wird dieser Pilotprozess von universitären Fachkräften.¹⁷² Basierend auf dieser Expertise ist geplant, weitere Pilotschulen auszuwählen.¹⁷³ Zentral ist, dass Lehrer*innen gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeiten, wie man KI und ChatGPT effektiv nutzen kann.¹⁷⁴ Best-Practice Beispiele sollen ausgewählt und prämiert werden, wobei es besonders auf gut einsetzbare Prompts für originelle und fördernde Lern-Chats ankommt.¹⁷⁵ Damit Lehrpersonen als „Expertinnen für den [KI-bedingten] Wandel“¹⁷⁶ unterstützend wirken können, wird Weiterbildung angeboten.¹⁷⁷ Auch Schulbücher sollen die Arbeit mit KI in ihr Programm aufnehmen.¹⁷⁸

An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass ab dem Schuljahr 2024/25 die Verpflichtung zu einer Vorwissenschaftlichen Arbeit nicht mehr besteht, was eine Folge der Handhabung von ChatGPT durch die Schüler*innen ist.¹⁷⁹

¹⁶⁶ Schirmer et al., „Künstliche Intelligenz im Unterricht“, S. 4.

¹⁶⁷ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15.

¹⁶⁸ Vgl. ÖIAT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“.

¹⁶⁹ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 3, 12.

¹⁷⁰ BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

¹⁷¹ Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

¹⁷² Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

¹⁷³ Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

¹⁷⁴ Vgl. ÖIAT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“.

¹⁷⁵ Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

¹⁷⁶ Beer und Benischek, „Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens“, S. 5.

¹⁷⁷ Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

¹⁷⁸ Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

¹⁷⁹ Vgl. BMBWF, „BM Polaschek / KO Maurer“. Vgl. BMBWF, „Erstinformationen an Schulen“, S. 1.

2.2 Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht

2.2.1 Begriffsdefinition – Kompetenz und Kompetenzorientierung

2009 wurden per Verordnung „zentrale Lernergebnisse und Kompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch“¹⁸⁰ als Bildungsstandards gesetzt, wodurch der Begriff *Kompetenz* generell in pädagogischen, fachdidaktischen und wissenschaftlichen Diskussionen an Bedeutung gewonnen hat.¹⁸¹ *Kompetenz* ist ein „höchst komplexer Begriff“¹⁸², für den es keine einfache Definition gibt. Grundlegend wird unter *Kompetenz* das Anwenden-Können von erworbenem Wissen bei der Bewältigung von Situationen aller Art verstanden.¹⁸³ In der Definition von Weinert (2001) sind für das Erlernen von Kompetenzen auch Motivation und Wille wichtig.¹⁸⁴ Er versteht unter Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten¹⁸⁵.

Im Lehrplan wird noch hinzugefügt, dass Kompetenzen „längerfristig verfügba[r]“¹⁸⁶ sein sollen, damit Probleme „erfolgreich und verantwortungsbewusst“¹⁸⁷ gelöst werden können.

Kompetenzorientierung bedeutet die Vermittlung von fachspezifischen Fähigkeiten für das Lösen von Problemen, verbunden mit personalen und sozialen Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit und Reflexions- und Orientierungswissen.¹⁸⁸ Für Ziener (2008) ist die Voraussetzung für kompetenzorientiertes Denken, dass die

¹⁸⁰ BMBWF, „Bildungsstandards in der Allgemeinbildung“, in: *bmbwf.gv.at*, o. J. (Zugriff 26.06.2024).

¹⁸¹ Vgl. BMBWF, „Bildungsstandards in der Allgemeinbildung“. Vgl. Gabriele Friedl-Lucyshyn, „Vorwort“, in: *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, hg. v. BIFIE, Graz 2011, S. 3.

¹⁸² Friedl-Lucyshyn, „Vorwort“, S. 3.

¹⁸³ Vgl. Beer und Benischek, „Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens“, S. 9.

¹⁸⁴ Vgl. Franz Weinert, „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Ders., *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim 2001, S. 27f.

¹⁸⁵ Weinert, „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, S. 27f.

¹⁸⁶ BMBWF, „Bundesrecht konsolidiert Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, in: *ris.bka.gv.at*, letzte Aktualisierung 25.03.2024 (Zugriff 25.03.2024), S. 12.

¹⁸⁷ BMBWF, „Bundesrecht konsolidiert Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 12.

¹⁸⁸ Vgl. Sabrina Sterkl und Sarah Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. Charakteristika und Konsequenzen aus Sicht schulischer Akteur/innen“, in: *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*, hg. v. Julia Zuber, Herbert Altrichter und Martin Heinrich, Wiesbaden 2019, S. 247.

Lernenden und Lehrenden unterschiedliche Wege zur Problemlösung gehen können.¹⁸⁹ Sterkl und Weixlbaumer (2019) leiten aus zahlreichen Publikationen 10 Merkmale für kompetenzorientiertes Unterrichten ab und überprüfen diese empirisch.¹⁹⁰ Dazu haben sie qualitative, halbstandardisierte Leitfadeninterviews durchgeführt und „neun Lehrkräfte, acht Schüler/innen und acht Eltern aus niederösterreichischen Volksschulen (vierte Schulstufe) sowie oberösterreichischen Neuen Mittelschulen (achte Schulstufe) befragt“¹⁹¹. Da die Stichprobe nur eine geringe Anzahl von Personen umfasst und die Studie auf Englisch und Mathematik beschränkt ist, erheben sie keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern werfen nur „einen ersten Blick auf die möglichen Wahrnehmungsarten von kompetenzorientierten Aufgaben“¹⁹². Von den 10 Merkmalen seien folgende hervorgehoben:¹⁹³

- Darstellung fachlicher Kernideen und Vermittlung entsprechender fachlicher Kompetenzen
- lebensnahe Themen, anschaulich vermittelt, wecken das Interesse
- Förderung des Austauschs beim Beantworten von Fragen und Lösen von Problemen
- Differenzierung bei der Aufgabenstellung und Gruppenbildung
- Verschiedene Formen der Diskussion und Dokumentation der Lernergebnisse
- Mitbestimmung der Schüler*innen bei der Auswahl der Inhalte und der Wege der Erarbeitung

Sterkl und Weixlbaumer weisen darauf hin, dass nicht für jede Aufgabe alle Aspekte herangezogen werden müssen, sondern die didaktische Absicht und der Kontext im Rahmen des Unterrichts ausschlaggebend sind.¹⁹⁴ Auch ist zu beachten, dass sich Kompetenzen über einen längeren Zeitraum hinweg entwickeln.¹⁹⁵

Nach den allgemeinen Ausführungen zum Thema *Kompetenz* wird nun speziell auf die *Medienkompetenz* eingegangen, da diese heutzutage für die Orientierung im Alltag

¹⁸⁹ Vgl. Gerhard Ziener, *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze-Velber 2008, S. 29. Vgl. Wolfgang Weirer und Manuela Paechter, „Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik“, in: *Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*, hg. v. Ursula Fritz, Karin Lauermann, Manuela Paechter, Michaela Stock und Wolfgang Weirer, Opladen u. a. 2019, S. 21.

¹⁹⁰ Vgl. Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 249.

¹⁹¹ Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 252.

¹⁹² Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 260.

¹⁹³ Vgl. Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 249.

¹⁹⁴ Vgl. Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 250.

¹⁹⁵ Vgl. Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 250.

und die berufliche Arbeit grundlegend ist. Sie umfasst vier Dimensionen: „Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung“¹⁹⁶ und „ein[e] Vielzahl von Komponenten (zum Beispiel kognitiven, emotionalen, praktischen, ästhetischen, sozialen, ethischen, moralischen, und vieles mehr)“¹⁹⁷.

Vom Bildungsministerium werden drei Stufen der Medienkompetenz genannt: 1. Zugang und Nutzung, 2. Verstehen und Bewerten, 3. Gestaltung und Kommunikation. Voraussetzung für Zugang und Nutzung ist das technische Know-how, über das viele Schüler*innen in verschiedenem Ausmaß schon früh verfügen. Im Unterricht sollen die Schüler*innen lernen „gefundene Informationen und deren Quellen eigenständig [zu] analysieren, kritisch [zu] bewerten und [zu] beurteilen[,] ob und wie sie zur eigenen Entscheidungsfindung und Meinungsbildung genutzt werden können“¹⁹⁸. Auf der dritten Stufe der Medienkompetenz sollen die Lernenden fähig sein, selbst in den Medien Inhalte zu gestalten, zu kommunizieren, und so „an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen“¹⁹⁹ und darin kreativ mitzuwirken.

2.2.2 Kompetenzorientierter Philosophieunterricht

Der Philosophieunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung verschiedener Kompetenzen leisten, die für das Leben wichtiger sind als für die Schulnote.²⁰⁰ Die Kompetenzpädagogik richtet ihr Augenmerk darauf, ob die Schüler*innen durch das Gelernte nicht nur fachliche, sondern auch persönliche Kompetenzen erreichen.²⁰¹ Dazu ist es nötig, dass die Lernenden in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen gestärkt werden und ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen erkennen.²⁰²

Was heißt ‚kompetenzorientierter Unterricht‘? Im Speziellen für den Unterricht in Psychologie und Philosophie? Kompetenzorientierung bedeutet einen Perspektivenwechsel, weg von einer Orientierung auf Wissenserwerb, hin zu einer intelligenten Anwendung von Wissen. Kompetenzorientierung erweitert die Zeitperspektive, betont den langfristig angestrebten Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten. Kompetenzorientierung heißt, das Verfügungswissen (Arbeitswissen) auf das Notwendigste zu reduzieren und das Orientierungswissen

¹⁹⁶ BMBWF, „Medienbildung“. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Eine Einführung für Schule und Unterricht*, S. 105.

¹⁹⁷ BMBWF, „Medienbildung“.

¹⁹⁸ BMBWF, „Medienbildung“.

¹⁹⁹ BMBWF, „Medienbildung“.

²⁰⁰ Vgl. Ursula Fritz und Karin Lauermaun, „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, in: *Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*, hg. v. Ursula Fritz, Karin Lauermaun, Manuela Paechter, Michaela Stock und Wolfgang Weirer, Opladen u. a. 2019, S. 61f.

²⁰¹ Vgl. Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 246.

²⁰² Vgl. Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 249.

(Anwendungswissen) möglichst intensiv und oft zu üben, weg von den kleinschrittigen Lernzielen, hin zu mehr Nachhaltigkeit.²⁰³

Im Leitfaden für *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie* wird von den Lehrenden verlangt, klare Unterrichtsstrukturen zu schaffen, indem sie aus der Stofffülle wichtige Positionen und Inhalte auswählen, sich Zeit für Begriffsklärungen nehmen und im Unterrichtsgespräch den Bezug zum Leben herzustellen versuchen.²⁰⁴ Es empfehlen sich Arbeitsformen wie Rollenspiele, Pro- und Contra-Diskussionen, Einbeziehen von Beispielen aus den Medien.²⁰⁵ So wird den Schüler*innen Raum gegeben, eigenständiges Denken und Kritikfähigkeit zu entwickeln.²⁰⁶ Genaues Wahrnehmen, Themen und Vorkommnisse aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, Erlebtes zu analysieren und reflektieren, sachliches Feedback zu geben, ohne zu verletzen, Feedback anzunehmen und daraus zu lernen sind die Basis für kompetentes Handeln.²⁰⁷

²⁰³ BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben“ [PDF], in: *bmbf.gv.at*, 2015, S. 12.

²⁰⁴ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 12. Vgl. Weirer und Paechter, „Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik“, S. 19.

²⁰⁵ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁰⁶ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 12. Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²⁰⁷ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 12, 14. Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243f. Vgl. Fritz und Lauermann, „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, S. 70.

Der Leitfaden präsentiert ein Kompetenzmodell für den Psychologie und Philosophieunterricht, das auf den Forschungen von Rösch (2009) und der Fachdidaktik von Rohbeck (2000/2001) basiert:²⁰⁸

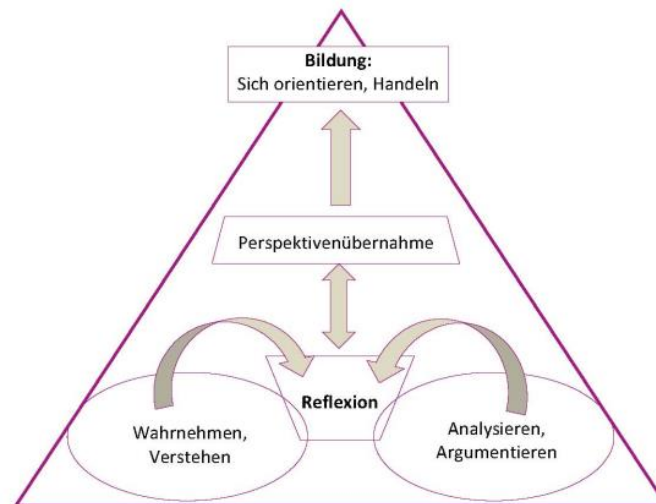


Abbildung 1: Kompetenzmodell für den Psychologie und Philosophieunterricht

Entnommen aus: BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 13.

Dieses Modell zeigt, dass *Sich orientieren* und *Handeln* auf der Grundlage von *Wahrnehmen* und *Verstehen* sowie *Analysieren* und *Argumentieren* geschieht. Bei diesen Schritten spielt die Reflexion eine wichtige Rolle, da sie zur Übernahme von Perspektiven führen kann, die aber wiederum reflektiert werden. Die Handlungskompetenz besteht in verantwortungsbewusstem und solidarischem Handeln auf der Basis von Toleranz.²⁰⁹

2.2.3 Überprüfung der Kompetenzen im Philosophieunterricht

Mithilfe der Anforderungsbereiche *Reproduktion*, *Reorganisation* und *Transfer* und *Reflexion* und *Problemlösung* sowie der dafür vorgesehenen Operatoren – „Verben, die die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten (Schreib-) Handlung“²¹⁰ auffordern –

²⁰⁸ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 13.

²⁰⁹ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 14.

²¹⁰ BMBWF, „Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch“ [PDF], in: *matura.gv.at*, Veröffentlichung Oktober 2016, S. 1.

ist es möglich kompetenzorientierte Aufgaben zu erstellen.²¹¹ Zum Anforderungsbereich *Reproduktion* gehören Operatoren wie „(be)nennen“, „beschreiben“, „wiedergeben“²¹². Wird eine Reorganisations- und Transfer-Leistung verlangt, lauten die Verben „analysieren“, „erklären“, „vergleichen“²¹³. „[B]egründen“, „beurteilen“, „Stellung nehmen“²¹⁴ werden dem Bereich *Reflexion und Problemlösung* zugeteilt. Es ist aber anzumerken, dass je nach konkreter Aufgabenstellung ein und derselbe Operator unterschiedlichen oder mehreren Anforderungsbereichen zugeordnet werden kann.²¹⁵

Im Unterricht sowie bei schriftlichen und mündlichen Prüfungen, bei der kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung müssen diese Teilbereiche möglichst gleichgewichtig vorhanden sein, damit es nicht zu einer reinen Reproduktion des Gelernten kommt.²¹⁶ Im praktischen Unterricht jedoch können auch die einzelnen Teilbereiche zu Übungszwecken im Vordergrund stehen.

Die traditionellen Formen der Leistungsfeststellung im lehrerzentrierten Unterricht wie z. B. Schularbeiten bzw. Klassenarbeiten, Tests oder Prüfungsgespräche können die Vielfalt von Lernaktivitäten nicht erfassen und sind deshalb für einen schülerzentrierten und kompetenzorientierten Unterricht nicht mehr ausreichend.²¹⁷

Abschließend gibt der Leitfaden für *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie* sieben Hinweise, wie „die Unterrichts- und Prüfungsgestaltung [in Hinblick auf Kompetenzorientierung] neu zu überdenken“²¹⁸ ist. Zusammengefasst und unter Einbezug weiterer Quellen lauten diese:

Die kompetenzorientierte Leistung ist gebunden an das kreative Herangehen an Aufgaben, die Fähigkeit gemeinsam mit anderen im Team zu arbeiten und das erworbene Wissen in verschiedenen Kontexten anzuwenden.²¹⁹ Dabei ist es wichtig bei der Le-

²¹¹ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 16.

²¹² BMBWF, „Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch“, S. 3.

²¹³ BMBWF, „Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch“, S. 3.

²¹⁴ BMBWF, „Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch“, S. 3.

²¹⁵ Vgl. BMBWF, „Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch“, S. 2.

²¹⁶ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 16, 34. Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244. Vgl. Marlies Liebscher, „Vorbemerkungen der Schulaufsicht“, in: *Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*, hg. v. BMBF, Wien 2015, S. 6.

²¹⁷ Fritz und Laueremann, „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, S. 69.

²¹⁸ BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 34.

²¹⁹ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 11, 34. Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schu-

benswelt der Schüler*innen anzusetzen und den Blick auch auf spätere berufliche Anforderungen zu richten.²²⁰ Eine solche kontinuierliche Begleitung des Lernprozesses durch die Lehrenden hilft den Schüler*innen Kompetenzen zu erwerben, sie situationsgerecht anzuwenden, das Selbstbewusstsein zu stärken und eine eigenständige Persönlichkeit zu entwickeln.²²¹

2.3 Ansätze im AHS-Lehrplan für Psychologie und Philosophie für den Einsatz von KI und ChatGPT

Aufgabe des Philosophieunterrichts ist es, die Schüler*innen mit den wichtigsten philosophischen Strömungen bekannt zu machen.²²² Vor allem geht es aber darum, den Prozess des Philosophierens zu erlernen und sich dabei mit den Themen Wahrheit, Werte, Sinn und gesellschaftliche Strukturen auseinanderzusetzen.²²³

Die Schüler*innen sollen dialog- und konfliktfähig werden.²²⁴ Ihnen soll „die Notwendigkeit von Kooperation, sozialer Sensibilität und Verantwortung als Grundlage für die Demokratie“²²⁵ bewusst gemacht werden. Lernen soll ein aktiver Prozess sein, bei dem im Unterrichts- und Gruppengespräch Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und eigenständiges Denken und Handeln erlernt werden.²²⁶ Die Lernenden sollen sich Werkzeuge und Wissen aneignen, um Stereotypen zu erkennen und abzulegen, damit Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit gefördert werden können.²²⁷ Wie Argumentation aufgebaut werden kann und gelingt, wird anhand „vergänger und gegenwärtiger Erklärungsmodelle“²²⁸ gezeigt. Außerdem sollen Denk- und Handlungsprozesse und deren Möglichkeiten erörtert werden.²²⁹ Wichtig ist es auch die zahlreichen Inhalte zu einem Thema

len“, S. 244. Vgl. Fritz und Lauer mann, „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, S. 69. Vgl. Sterkl und Weixlbaumer, „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht“, S. 247.

²²⁰ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 10, 34. Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244. Vgl. Fritz und Lauer mann, „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, S. 69f.

²²¹ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 11–14, 34. Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245. Vgl. Fritz und Lauer mann, „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, S. 69, 71.

²²² Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²²³ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²²⁴ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²²⁵ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²²⁶ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 9.

²²⁷ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²²⁸ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²²⁹ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

filtern zu können, um zu den wesentlichen Informationen zu gelangen.²³⁰ Was es heißt, nach wissenschaftlichen Methoden zu arbeiten, sollen Schüler*innen auch im (Psychologie-) und Philosophieunterricht erfahren.²³¹ Es soll zu „einer reflektierten Auseinandersetzung mit den vielfältigen wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Theorien und Spekulationen“²³² kommen.

Drei Kernkompetenzen werden im (Psychologie-) und Philosophieunterricht angesprochen und sollen in gleichem Maße ausgebildet werden:

- personale Kompetenz: Die Lernenden entdecken und entwickeln ihre individuellen Kompetenzen und werden zu lebenslangem Lernen motiviert.²³³
- Sachkompetenz: Die Lernenden erwerben philosophisches Wissen und damit einhergehende Fähigkeiten wie Argumentieren und Reflektieren.²³⁴
- soziale Kompetenz: Die Lernenden entwickeln nicht nur eigenständiges Denken und Handeln, sondern auch den wertschätzenden Umgang miteinander.²³⁵

Dazu sollen wichtige Begriffe definiert und unterschieden werden.²³⁶ Auch ist ein Vergleich von verschiedenen Wissensgebieten erstrebenswert.²³⁷ Unterschiedliche Medien wie Texte, Grafiken, audiovisuelle Dokumente, Bilder sollen in den Unterricht einbezogen werden.²³⁸ Die Schüler*innen sollen auf ihre Stärken und Schwächen aufmerksam werden, um ihr persönliches und schulisches Leben danach ausrichten zu können.²³⁹ Die Fähigkeiten, die sich die Lernenden im (Psychologie-) und Philosophieunterricht aneignen, leisten einen Beitrag zu ganzheitlicher Bildung und sind „auch außerhalb des schulischen Kontexts von nachhaltiger Bedeutung“²⁴⁰.

Durch die Behandlung von KI und ChatGPT im Philosophieunterricht werden „**Beiträge zu den Bildungsbereichen**“²⁴¹ „*Mensch und Gesellschaft*“²⁴² sowie „*Natur und Technik*“²⁴³ geleistet. Im Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft* werden die Lernenden „zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten verschiedener Me-

²³⁰ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²³¹ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²³² BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²³³ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

²³⁴ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

²³⁵ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

²³⁶ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

²³⁷ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

²³⁸ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

²³⁹ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

²⁴⁰ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²⁴¹ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²⁴² BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²⁴³ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

dien angeregt und lernen, Daten zu selektieren und zu interpretieren“²⁴⁴. Unter „*Natur und Technik*“ stehen die Reflexion der „Methoden der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und deren Grenzen“²⁴⁵ sowie die Auseinandersetzung „mit den gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhängen wissenschaftlicher Erkenntnisse [...], insbesondere [die Auseinandersetzung] mit [dem] naturwissenschaftlich-technische[n] Fortschritt und den daraus resultierenden moralischen Problemen“²⁴⁶ im Zentrum.

Zu den „[d]idaktische[n] Grundsätze[n]“²⁴⁷ zählt „**Exemplarisches Lernen**“²⁴⁸. Als Beispiel für die Nutzung eines KI-Systems im Philosophieunterricht wird in dieser Arbeit ChatGPT verwendet. Das Erlernen des Umgangs mit ChatGPT bedeutet hier „bewusste Beschränkung auf Sachverhalte, die beispielhaften Charakter aufweisen“²⁴⁹. Die „**Kompetenzorientierung als Mitte zwischen Instruktion und Handlungsorientierung**“²⁵⁰ erfolgt beim Thema KI durch „offene, selbst organisierte Lernformen unter Einbeziehung verschiedener Medien und Informationstechnologien“²⁵¹. Das kreative Potential wird durch „Arbeiten mit audiovisuellen Impulsen und den Informationstechnologien“²⁵² gefordert. Da Schüler*innen dem Einsatz von KI und ChatGPT in ihrem Leben täglich begegnen, besteht ein lebensweltlicher Bezug und ist somit für die persönliche Lebenssituation relevant.

Besonders im Kompetenzmodul 7 (8. Klasse, 7. Semester) „*Aspekte der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*“²⁵³ kann die Arbeit mit KI und ChatGPT verortet werden. Hier sollen nämlich „Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten analysier[t] und reflektier[t]“, aber auch „Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragestellungen bearbeite[t]“²⁵⁴ werden.

²⁴⁴ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 243.

²⁴⁵ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁴⁶ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁴⁷ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁴⁸ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁴⁹ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁵⁰ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁵¹ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁵² BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

²⁵³ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 246.

²⁵⁴ BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 246.

2.4 Fachdidaktische Methoden zur Verwendung von KI und Chat-GPT im (Philosophie-)Unterricht

2.4.1 Philosophiedidaktische Ansätze

Die Philosophiedidaktik arbeitet als Wissenschaft theoretisch-konzeptionell, methodisch-praktisch und empirisch-kritisch.²⁵⁵ Sie existiert fast schon so lange wie die Philosophie selbst. Es gibt verschiedene philosophiedidaktische Theorien, Prinzipien, Diskurse:

- Problemorientierung
- Lebensweltbezug
- Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte
- Anschaulichkeit und Abstraktion
- Kompetenzorientierung
- Genderperspektive
- Interkultureller Polylog
- Wissenschaftsorientierung²⁵⁶

Diese philosophiedidaktischen Theorien, Prinzipien, Diskurse fließen in Modelle der Philosophiedidaktik ein.²⁵⁷ Einige davon seien hier vorgestellt:

- Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik – Ekkehard Martens

In der Philosophiedidaktik nach Martens steht das subjektive mündliche Erörtern der Frage, was Philosophie ist und wie sie das Weltverständnis unterstützen kann, im Fokus.²⁵⁸ Ausgegangen wird von Problemen, die im Alltag der Lernenden auftreten.²⁵⁹ Philosoph*innen wie Platon, Kant, Hegel, Sartre, Arendt, Singer werden zu Dialogpartner*innen.²⁶⁰ Die Philosophierenden sind mit ihnen gleichgestellt, erwerben argu-

²⁵⁵ Vgl. Markus Tiedemann, „Einleitung“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, Paderborn 2017, S. 11f.

²⁵⁶ Vgl. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, „Inhalt“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Dies., Paderborn 2017, S. 8.

²⁵⁷ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 437.

²⁵⁸ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 440. Vgl. Markus Tiedemann, „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, Paderborn 2017, S. 15.

²⁵⁹ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 440.

²⁶⁰ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 441. Vgl. Tiedemann, „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“, S. 15.

mentative Fähigkeiten und kritische Kompetenz.²⁶¹ In erster Linie sollen die Schüler*innen durch Philosophieren handlungsfähig(er) werden und erst in zweiter Linie theoretisches Wissen erlangen.²⁶² Für diese Art von Unterricht werden von Lehrperson und Schüler*innen Einfallsreichtum und Flexibilität in hohem Maße verlangt, wobei die Gefahr der Überforderung besteht.

- Bildungstheoretisch-identitätstheoretische Philosophiedidaktik – Wulff Rehfus

Rehfus geht von dem platonischen Begriff Paideia aus und interpretiert ihn so, dass „Identitätskonstitution [...] nur in der *Aufarbeitung* der überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen der Philosophie erfolgen“²⁶³ kann. Hofer (2016) merkt dazu an, dass dieses Konzept heutigem philosophiedidaktischen Denken weniger entspricht.²⁶⁴ Bei Rehfus steht die Wissensvermittlung an erster Stelle, die Verbindung mit dem Alltag und dem Leben der Lernenden erfolgt danach.²⁶⁵

Rehfus steht mit seinen didaktischen Forderungen im Gegensatz zu Martens.²⁶⁶

- Metaphysische Fundamentaldidaktik – Josef Schmucker-Hartmann

Bei dieser Methode kommt es auf ein ‚In-Sich-Schauen‘ an, bei der man frei von den alltäglichen Ablenkungen und Sorgen sein sollte, damit das Dasein als Ganzes ins Auge gefasst werden kann.²⁶⁷ Dadurch gelangen die Lernenden ins Staunen und beginnen nach philosophischen Erklärungen des Lebens auf der Welt zu suchen.²⁶⁸ Dazu seien Situationen außerhalb des Alltags wie Bergtouren und Hüttenabende, die sich im Schulunterricht selten herstellen lassen, besonders hilfreich, aber auch philosophische Gespräche, in welchem Rahmen auch immer.²⁶⁹ „[B]egrifflich-argumentative Arbeit“²⁷⁰ sieht er dabei als hinderlich an. Die Lernenden sollen zu Kontemplation und Selbstdenken angehalten werden.²⁷¹

²⁶¹ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 440f.

²⁶² Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 440.

²⁶³ Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 443.

²⁶⁴ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 442f.

²⁶⁵ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 442f.

²⁶⁶ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 442f. Vgl. Tiedemann, „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“, S. 15.

²⁶⁷ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 444.

²⁶⁸ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 444.

²⁶⁹ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 444.

²⁷⁰ Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 444.

²⁷¹ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 444.

Schmucker-Hartmann hält am freien Problemgespräch im Unterricht auf Basis der drei Perspektiven „Lehrer, Schüler und Sache“²⁷² fest. Er empfiehlt von der Lehrperson vorbereitete Texte anstatt der Lehrbücher zu verwenden und dabei satzweise vorzugehen. Tafelbilder unterstützen die Erarbeitung des Inhalts.²⁷³ Der Forderung von Schmucker-Hartmann an die Lehrkraft, selbst Unterrichtstexte zu erstellen, kann aus zeitlichen Gründen wohl nur ausnahmsweise nachgekommen werden.

- Dialektische Philosophiedidaktik – Roland Henke

Henkes Didaktik der Philosophie orientiert sich am Lehrverständnis Hegels, wie es in dessen *Philosophische[r] Propädeutik* dargestellt ist.²⁷⁴ Den bereits erwähnten Gegensatz zwischen Martens und Rehfus versucht Henke aufzuheben.²⁷⁵ Er hält fest, dass wegen Hegels radikalen Ich-Ansatzes Philosophiedidaktik und Philosophieren sehr eng verbunden sind.²⁷⁶ Obwohl nach Henke Hegels Anspruch, die absolute Wahrheit des Seienden philosophisch zu erfassen, nicht mehr gelten kann, hält er drei didaktische Grundsätze Hegels nach wie vor für gültig: erstens sittliche Bildung als wichtigen Teil des Philosophieunterrichts, zweitens die Warnung vor Überforderung der Schüler*innen durch zu viel Theorie, drittens „methodische Reduktion“²⁷⁷. Henke leitet davon ab, dass im Unterricht weniger spekuliert werden als eine kritische Auseinandersetzung mit alltäglichen Problemen erfolgen soll, wobei auch die Kritik kritisch hinterfragt wird.²⁷⁸

- Problem- und kompetenzorientierte Philosophiedidaktik – Karel Van der Leeuw und Pieter Mostert

Van der Leeuw und Mostert wollen – wie Martens – im Philosophieunterricht nicht nur reines Wissen vermitteln, sondern auch aus dem Handeln heraus philosophieren.²⁷⁹ Das schließe auch die Kulturvermittlung ein.²⁸⁰ Van der Leeuw und Mostert weisen auf drei Punkte hin: Erstens müsse der Unterricht auf zielgesteuertes Lernen ausgerichtet sein.²⁸¹ Zweitens sei auf den Erwerb von philosophischer Kompetenz zu achten und

²⁷² Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 445.

²⁷³ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 445.

²⁷⁴ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 445.

²⁷⁵ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 445.

²⁷⁶ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 445.

²⁷⁷ Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 446.

²⁷⁸ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 446f.

²⁷⁹ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 447f.

²⁸⁰ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 447f.

²⁸¹ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 448.

drittens müssten Lernschwierigkeiten analytisch erfasst und Methoden zu deren Bewältigung entwickelt werden.²⁸²

Van der Leeuw und Mostert fassen verschiedene Arten von philosophischen Problemen ins Auge und suchen dafür geeignete Lernprozesse.²⁸³ Die Lehrperson muss zuerst fachspezifisch Begriffe erklären.²⁸⁴ Danach werden unterschiedliche Wege zur Problemlösung beschritten.²⁸⁵

Hofer fasst die Philosophische Kompetenz nach Van der Leeuw und Mostert folgendermaßen zusammen: „[Sie] schließt neben der Beherrschung der fachsprachlichen Begrifflichkeit und spezifischer Verfahren auch allgemeine wissenschaftliche Fähigkeiten wie Begriffsanalyse, Argumentieren, Interpretationsfähigkeiten, Problemlösen und Beurteilung von Schlussfolgerungen ein“²⁸⁶.

Als Lektüre im Philosophieunterricht empfehlen Van der Leeuw und Mostert Textfragmente mit Arbeitsaufträgen und lehnen Ganzheitslektüren ab, da sie eine Überforderung darstellen.²⁸⁷

- Transformationsdidaktik – Johannes Rohbeck

Bei der Transformationsdidaktik geht es Rohbeck um angewandte Philosophie.²⁸⁸ Das Orientierungsbedürfnis in der krisenhaften modernen Gesellschaft sei gestiegen, weshalb er im Fach Philosophie Reflexionsangebote für konkrete Probleme empfiehlt.²⁸⁹

- Kulturtheoretische Philosophiedidaktik – Heinz Steenblock

Nach Steenblock besteht die Philosophiedidaktik darin, dass das Subjekt einen reflektierenden Bezug zur Lebenswelt herstellt.²⁹⁰ „Philosophische Bildung ist als ‚Kulturvollzug‘ (ebd., 46) für jeden Menschen Aufgabe und Verpflichtung zugleich“²⁹¹. Die eigenen Auffassungen sollen mithilfe von humanistisch-aufklärerischer Philosophie im Sinne der Verantwortlichkeit für das eigene Handeln überprüft werden.²⁹²

²⁸² Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 448.

²⁸³ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 448.

²⁸⁴ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 448.

²⁸⁵ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 448.

²⁸⁶ Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 449.

²⁸⁷ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 449.

²⁸⁸ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 450.

²⁸⁹ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 450.

²⁹⁰ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 451.

²⁹¹ Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 452.

²⁹² Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 453.

- Sokratisch-dialogische Philosophiedidaktik – Gisela Raupach-Strey

Wie Martens sieht Raupach-Strey im argumentativen Gespräch die eigentliche Methode des Philosophierens und greift damit auf das sokratische Gespräch zurück.²⁹³ Dabei wird von einer konkreten Erfahrung ausgegangen und mit dem Ziel, einen Konsens zu finden, darüber philosophiert.²⁹⁴ Der Mensch sei ein „dialogisches Wesen“²⁹⁵ und habe das Bedürfnis, über die Welt gemeinsam zu philosophieren.

- Didaktik des theatralen Philosophierens – Christian Gefert

Gefert weist darauf hin, dass nicht nur Argumente und das dialogische Prinzip zu philosophischer Orientierung führen, sondern dass auch präsentative Ausdrucksformen wie Kunst und Theater ihren Beitrag dazu leisten.²⁹⁶ Mimik, Gestik, Körperausdruck, Bewegung verstärken die Aussage und führen zu einem vertieften Verständnis.²⁹⁷

Gefert gliedert das theatrale Philosophieren in vier Phasen: Zuerst nähern sich die Lernenden dem Text im Gespräch.²⁹⁸ Es folgen improvisatorische Übungen zu wichtigen Momenten beziehungsweise Motiven.²⁹⁹ In der dritten Phase werden die entsprechenden Ausdrucksmittel und -formen verfeinert.³⁰⁰ In der vierten Phase werden alle Schritte kritisch reflektiert, wobei auch eine abschließende Aufführung ins Auge gefasst werden kann.³⁰¹

Die hier beschriebenen Philosophiedidaktiken bieten nützliche Aspekte für einen gelungenen Unterricht und können je nach Thema, Schultyp, Charakter der Klasse ausgewählt und eingesetzt werden. Auch dem Einsatz von Künstlicher Intelligenz und Chat-GPT im Philosophieunterricht dienen sie als Basis.

²⁹³ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 453.

²⁹⁴ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 453f.

²⁹⁵ Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 454.

²⁹⁶ Vgl. Christian Gefert, „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, Paderborn 2017, S. 240. Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 455.

²⁹⁷ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 455.

²⁹⁸ Vgl. Gefert, „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“, S. 241f. Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 456.

²⁹⁹ Vgl. Gefert, „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“, S. 242. Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 456.

³⁰⁰ Vgl. Gefert, „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“, S. 242. Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 456.

³⁰¹ Vgl. Gefert, „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“, S. 243. Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 456.

2.4.2 Einsatzmöglichkeiten von ChatGPT im (Philosophie-)Unterricht

Die Einsatzmöglichkeiten von ChatGPT im (Philosophie-)Unterricht sind vielfältig. Kretschmann (2024) nennt 40 eingeteilt in sieben Kategorien.³⁰² Sie lassen sich in drei Bereiche zusammenfassen: Administrative Aufgaben wie Registrieren von Anwesenheit und Mitarbeit, individuelles Lernen, Unterrichtsgestaltung.³⁰³ ChatGPT kann bei der Vorbereitung des Unterrichts hilfreich sein, indem Pläne für Unterrichtsstunden und konkrete Umsetzungen von Ideen generiert werden, zum Beispiel Zuordnungsübungen, Lückentexte, Quiz.³⁰⁴ Auch Feedback zu erledigten Aufgaben wie von Schüler*innen geschriebenen Texten kann eingeholt werden.³⁰⁵

Lernförderung geschieht durch die Erstellung von Aufgaben, durch die die Schüler*innen ihre individuellen Fähigkeiten weiterentwickeln.³⁰⁶ ChatGPT kann Themen, Aspekte, Problembereiche finden, die an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und deren Leistungsniveau angepasst sind.³⁰⁷ So kann innerhalb einer Unterrichtsstunde jede*r Schüler*in persönlich abgestimmte Aufgaben bearbeiten, ohne dass die Lehrperson einen zu hohen Vorbereitungsaufwand hat. Aber auch Lo (2023) verweist in seinem Review auf die Probleme bei der Verwendung von ChatGPT, die bereits in Kapitel 1.2 dargestellt wurden.

Fachdidaktische Prinzipien und Modelle, kombiniert mit ChatGPT, eröffnen viele Möglichkeiten im Philosophieunterricht. Auf einige dieser Möglichkeiten wird im folgenden Kapitel eingegangen.

³⁰² Vgl. Kretschmann, „Schule und Unterricht im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (KI): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Implementation“, S. 10f.

³⁰³ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 12. Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 6. Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 18.

³⁰⁴ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 12. Vgl. Kretschmann, „Schule und Unterricht im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (KI): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Implementation“, S. 10. Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 6. Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 18.

³⁰⁵ Vgl. Kretschmann, „Schule und Unterricht im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (KI): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Implementation“, S. 11. Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 7. Vgl. Sukopp, „Grenzen des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz“, S. 205.

³⁰⁶ Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 7.

³⁰⁷ Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 7.

2.4.3 Beispiele für die konkrete Erarbeitung eines Themas mit ChatGPT im Philosophieunterricht

Eine theoretische Erörterung des Themas KI und ChatGPT kann sowohl als Einführung vor der praktischen Arbeit mit dem Chatbot als auch als nachträgliche Reflexion durchgeführt werden. Um den Lernenden die Funktionsweise von KI und ChatGPT näherzubringen, sind – nicht zu komplizierte – Texte und Videos geeignet.

Wichtig ist es, das Vorwissen der Schüler*innen zu diesem Thema zu erheben und entsprechend zu ergänzen.³⁰⁸ Das kann beispielsweise durch die gemeinsame Gestaltung einer Mind-Map mit Anwendungen und Einsatzbereichen von KI und ChatGPT geschehen.³⁰⁹ Vor- und Nachteile beziehungsweise Chancen und Risiken können im Vorhinein erhoben werden, etwa durch eine tabellarische Sammlung an der Tafel, die in Einzel- oder Partnerarbeit vorbereitet oder gleich im Plenum erstellt wird. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Schüler*innen die Gefahren und den Nutzen von ChatGPT herausfinden und seine Vertrauenswürdigkeit prüfen zu lassen. Hilfreich dabei sind kurze Gedankenexperimente und Suchanfragen an ChatGPT.³¹⁰ Zum Beispiel wird ein kurzer Text zu einem bestimmten Thema vom Chatbot erstellt und die Lernenden überprüfen die Quellen dazu.³¹¹

De Florio-Hansen nennt basierend auf den Ausführungen von Herzig (2008) acht Punkte, die digitale Medien im Unterricht haben können. Diese lauten:

- Lernanregung und Lernhilfe,
- Informationsquelle,
- Werkzeug für die Erschließung von Informationen,
- Werkzeug für die Be- und Verarbeitung von Daten,
- Gegenstand von Analysen,
- Bereitstellung von Materialien für die eigenständige Bearbeitung,
- Instrument der Kommunikation und Kooperation,
- Instrument zur Speicherung und der Präsentation von Arbeitsergebnissen.³¹²

Im Folgenden werden 10 Beispiele für den Einsatz von ChatGPT vorgestellt, die diese Aspekte erfüllen. Screenshots der Antworten von ChatGPT werden direkt oder bei größerem Umfang im Anhang eingefügt. Anzumerken ist, dass manche Screenshots Fehler und ungeschickte Formulierungen enthalten, was zeigen soll, dass die Outputs des

³⁰⁸ Vgl. Matthias Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 51.

³⁰⁹ Vgl. Jörg Peters, „Bilder und Comics“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, Paderborn 2017, S. 282.

³¹⁰ Vgl. Peters, „Bilder und Comics“, S. 282.

³¹¹ Vgl. ÖIAT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“.

³¹² De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 113.

Chatbots trotzdem korrekt ausgeführt werden, solange der Sinn eindeutig ist. Solche Screenshots sind mit einem Sternchen (Asterisk) versehen.

2.4.3.1 Gedankenexperimente mit ChatGPT

Gedankenexperimente sind schon lange Praxis in der Philosophie und im Philosophieunterricht.³¹³ Sie fördern die Kreativität und Intuition.³¹⁴ Gedankenschritte durch kontrafaktische Perspektiven wirken animierend, weil sie in die Sichtweisen anderer Personen versetzen und empathische Reaktionen auslösen.³¹⁵ Sie motivieren zur Bildung von Hypothesen, zur Analyse von Situationen, zur Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Grundbegriffen und zu interdisziplinären Reflexionen.³¹⁶ Den Lernenden eröffnet sich eine „erfahrungs-, lebens-, leib- und interessen-gebundene Zugangsweise“³¹⁷ nicht nur zu abstrakten, sondern auch konkreten Themen. Bei Gedankenexperimenten handelt es sich um einen punktuellen Zugriff, dem systematische Eingliederungen folgen können.³¹⁸ Es geht vor allem darum, die Mehrperspektivität einer Situation zu erfassen und Denkgymnastik zu betreiben.³¹⁹ Das führt zu Toleranz anderen Standpunkten gegenüber.³²⁰

Als Input für Gedankenexperimente können Texte oder Videos dienen, beispielsweise Videos aus der *Filosofix*-Reihe vom Schweizer Radio und Fernsehen (SRF).³²¹ Auf deren Basis kann ChatGPT auf einen Prompt hin ein Gedankenexperiment ausgeben.

³¹³ Vgl. Martina Peters und Jörg Peters, „Einführung. Der Einsatz von Gedankenexperimenten im Philosophie- und Ethikunterricht“, in: *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Dies., Hamburg 2020, S. 7. Vgl. Paul G. Geiß, „Das Gedankenexperiment“, in: *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Martina Peters und Jörg Peters, Hamburg 2020, S. 28.

³¹⁴ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244. Vgl. Tobias Zürich, „Gedankenexperimente“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 316.

³¹⁵ Vgl. Georg W. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, Ditzingen 2018, S. 15. Vgl. Helmut Engels, „Gedankenexperimente“, in: *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Martina Peters und Jörg Peters, Hamburg 2020, S. 22. Vgl. Peters, „Einführung“, S. 8. Vgl. Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 316f., 319.

³¹⁶ Vgl. Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 314.

³¹⁷ Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 328.

³¹⁸ Vgl. Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 322.

³¹⁹ Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente*, S. 9. Vgl. Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 318, 328.

³²⁰ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, S. 22. Vgl. Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 316f., 319.

³²¹ Vgl. Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 320. Vgl. Schweizer Radio und Fernsehen [SRF], „Filosofix - Philosophie animiert“, in: *srf.ch*, o. J. (Zugriff 01.07.2024).

Das sieht zum Beispiel so aus:

Sie

Kannst du mir ein Gedankenexperiment schreiben, das ich mir überlegen soll?

ChatGPT

Natürlich! Hier ist ein Gedankenexperiment für dich:

Stell dir vor, du lebst in einer Welt, in der Zeitreisen möglich sind. Du hast die Möglichkeit, in die Vergangenheit zu reisen, aber nur einmal und für einen begrenzten Zeitraum von 24 Stunden. Wohin würdest du reisen und warum? Welche Auswirkungen könnte dein Eingreifen in die Vergangenheit haben? Wie würdest du sicherstellen, dass deine Handlungen keine unerwünschten Konsequenzen haben? Überlege, wie sich dein Handeln in der Vergangenheit auf deine Gegenwart und Zukunft auswirken könnte.

Abbildung 2: Screenshot ChatGPT – Gedankenexperiment

Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

Hier wurde ChatGPT kein Thema vorgegeben, aber im Unterricht ist es durchaus sinnvoll auch ein Thema im Prompt zu erwähnen, zum Beispiel *Tierethik*. Nachdem die Schüler*innen auf die Fragen geantwortet und das Gedankenexperiment weitergedacht haben, kann ChatGPT befragt werden, wie es selbst seine Fragen (Prompt: *Was sind die Antworten auf diese Fragen?*) beantwortet:

ChatGPT

Die Antworten auf diese Fragen sind natürlich subjektiv und hängen von deinen persönlichen Vorlieben, Werten und Überlegungen ab. Hier sind einige mögliche Ansätze:

1. Ziel der Reise: Du könntest dich entscheiden, in eine bedeutende historische Periode zu reisen, die dich besonders interessiert. Vielleicht möchtest du einen historischen Moment live erleben, wie die Unterzeichnung eines wichtigen Vertrags oder den Höhepunkt einer historischen Schlacht.

Abbildung 3: Screenshot ChatGPT – Weiterdenken des Gedankenexperiments 1

Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

2. Auswirkungen der Handlungen: Wenn du in die Vergangenheit reist, müsstest du sehr vorsichtig sein, um keine signifikanten Veränderungen herbeizuführen, die die Zukunft beeinflussen könnten. Selbst kleine Handlungen könnten unvorhergesehene Konsequenzen haben. Daher wäre es wichtig, sich bewusst zu sein, wie selbst scheinbar harmlose Aktionen die Zukunft beeinflussen könnten.

3. Vorsichtsmaßnahmen: Um sicherzustellen, dass deine Handlungen keine unerwünschten Konsequenzen haben, könntest du versuchen, so wenig wie möglich in die Ereignisse einzugreifen und dich eher als stiller Beobachter zu verhalten. Du könntest auch bestimmte Regeln oder Richtlinien für dein Verhalten in der Vergangenheit festlegen, um sicherzustellen, dass du keine schwerwiegenden Veränderungen verursachst.

4. Auswirkungen auf die Gegenwart und Zukunft: Die Entscheidungen, die du in der Vergangenheit triffst, könnten unmittelbare Auswirkungen auf deine Gegenwart haben, aber auch langfristige Konsequenzen für die Zukunft haben. Möglicherweise verändern sich aufgrund deiner Handlungen einige Aspekte deines gegenwärtigen Lebens, und die Zukunft könnte sich auf unerwartete Weise entwickeln, basierend auf den Veränderungen, die du in der Vergangenheit vorgenommen hast.

Letztendlich hängen die Antworten auf diese Fragen von deinen eigenen Überlegungen und Vorstellungen ab, wie du mit der Möglichkeit einer Zeitreise umgehen würdest.

Abbildung 4: Screenshot ChatGPT – Weiterdenken des Gedankenexperiments 2
Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

Anschließend können die beiden Überlegungspakete, also die der Schüler*innen und die von ChatGPT, miteinander verglichen werden. An der Tafel können gleiche und unterschiedliche Aussagen gruppiert und Überlegungen angestellt werden, auf welcher Basis, auf welchem Vorwissen, welchen Erfahrungen diese Aussagen zustande gekommen sind.³²² Es kann auch ein Schritt in die Theorie gewagt werden, indem versucht wird die Handlungsweisen mit verschiedenen philosophischen Ansätzen zu begründen, nach denen auch ChatGPT noch gefragt werden kann. Auch hier bietet sich ein Vergleich an,

³²² Vgl. Peters, „Bilder und Comics“, S. 282. Vgl. Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, S. 51.

der in dieser Arbeit nicht angestellt werden kann, da diese Unterrichtssequenz noch nicht umgesetzt wurde.

Die Frage an ChatGPT lautet: *Mit welchen philosophischen Ansätzen können diese Antworten gerechtfertigt werden?* Folgende Antworten werden von ChatGPT ausgegeben:

ChatGPT

Die Antworten auf die gestellten Fragen könnten durch verschiedene philosophische Ansätze gerechtfertigt werden. Hier sind einige Möglichkeiten:

1. **Utilitarismus:** Ein Utilitarist könnte argumentieren, dass die Wahl des Ziels für die Zeitreise davon abhängt, welches Ziel das größte Glück für die größte Anzahl von Menschen zur Folge hätte. Dies könnte bedeuten, in eine Zeit zu reisen, in der eine bedeutende positive Veränderung eingeleitet wurde, die sich positiv auf viele Menschen auswirkt.
2. **Deontologie:** Ein Deontologe könnte argumentieren, dass die Wahl des Ziels und die Handlungen in der Vergangenheit auf moralischen Prinzipien basieren sollten, unabhängig von den Folgen. Dies könnte bedeuten, dass bestimmte historische Ereignisse aufgrund ihrer moralischen Bedeutung priorisiert werden, unabhängig davon, ob sie das größte Glück für die größte Anzahl von Menschen zur Folge haben.
3. **Existentialismus:** Ein Existentialist könnte argumentieren, dass die Wahl des Ziels und die Handlungen in der Vergangenheit auf individuellen Werten, Überzeugungen und existenziellen Bedürfnissen basieren sollten. Dies könnte bedeuten, dass die Entscheidung, in welche Zeit gereist wird, von persönlichen Interessen und Leidenschaften abhängt, ohne Rücksicht auf externe moralische oder utilitaristische Überlegungen.

Abbildung 5: Screenshot ChatGPT – philosophische Ansätze Gedankenexperiment 1
Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

4. Determinismus: Ein Determinist könnte argumentieren, dass die Entscheidungen und Handlungen in der Vergangenheit bereits vorherbestimmt sind und daher nicht wirklich frei getroffen werden können. Dies würde bedeuten, dass die Wahl des Ziels und die Handlungen in der Vergangenheit letztendlich durch vorherige Ursachen und Bedingungen bestimmt werden, die außerhalb der Kontrolle des Individuums liegen.

Diese philosophischen Ansätze bieten verschiedene Perspektiven und Rahmenbedingungen für die Rechtfertigung der Antworten auf die gestellten Fragen zur Zeitreise und ihren Konsequenzen.

Abbildung 6: Screenshot ChatGPT – philosophische Ansätze Gedankenexperiment 2
Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

Durch diesen Ablauf und den Austausch der Schüler*innen untereinander und mit ChatGPT werden das Argumentieren und dadurch die kritische Kompetenz geschult (vgl. Kapitel 2.4.1 Martens).

Generell können anhand der Arbeit von ChatGPT und/oder eines von der Lehrperson vorgegebenen Textes analysiert werden, welche Merkmale und welchen Nutzen ein Gedankenexperiment hat.³²³ Anschließend kann ChatGPT auch noch dazu befragt werden. Eine Anfrage hierzu könnte so aussehen:

Sie

Was zeichnet ein Gedankenexperiment aus?

ChatGPT

Ein Gedankenexperiment ist eine geistige Übung, bei der man eine hypothetische Situation oder ein Szenario konstruiert, um bestimmte Ideen, Konzepte oder Theorien zu erforschen und zu verstehen. Es zeichnet sich durch mehrere Merkmale aus:

Abbildung 7: Screenshot ChatGPT – Merkmale Gedankenexperiment 1
Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

³²³ Vgl. Geiß, „Das Gedankenexperiment“, S. 44.

1. **Hypothetisch:** Ein Gedankenexperiment basiert auf einer hypothetischen Situation, die möglicherweise nicht in der realen Welt existiert oder nicht beobachtbar ist. Es erlaubt uns, "Was wäre wenn?"-Fragen zu stellen und Möglichkeiten zu erforschen, die außerhalb unseres direkten Erfahrungsbereichs liegen.
2. **Abstrakt:** Gedankenexperimente sind oft abstrakt und konzentrieren sich auf die wesentlichen Aspekte einer Situation, ohne sich um konkrete Details oder Realitäten zu kümmern. Dadurch können komplexe Konzepte oder Theorien vereinfacht und besser verstanden werden.
3. **Intellektuell anregend:** Gedankenexperimente regen zum Nachdenken an und fordern unsere intellektuelle Vorstellungskraft heraus. Sie ermutigen uns, verschiedene Möglichkeiten zu erkunden, neue Perspektiven zu gewinnen und kreative Lösungen zu entwickeln.
4. **Erklärungsreich:** Gedankenexperimente werden oft verwendet, um komplexe Ideen oder Konzepte verständlicher zu machen, indem sie sie in einem leicht verständlichen Kontext präsentieren. Sie ermöglichen es, abstrakte Ideen greifbarer zu machen und sie mit konkreten Beispielen zu veranschaulichen.
5. **Analytisch:** Gedankenexperimente erlauben es, verschiedene Szenarien zu analysieren und die Auswirkungen bestimmter Annahmen oder Bedingungen zu untersuchen. Sie helfen dabei, logische Schlussfolgerungen zu ziehen und Konsequenzen zu erkennen, die sich aus den vorgestellten Szenarien ergeben könnten.

Insgesamt bieten Gedankenexperimente eine wertvolle Methode, um komplexe Ideen zu erforschen, intellektuell zu wachsen und ein tieferes Verständnis für die Welt um uns herum zu entwickeln.

Abbildung 8: Screenshot ChatGPT – Merkmale Gedankenexperiment 2

Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

Die Antworten von ChatGPT beeindrucken, weil sie umfassend, ausführlich und korrekt erscheinen. Lernende sind dazu verleitet, dem nichts mehr hinzufügen zu wollen beziehungsweise zu können. Wenn die Richtigkeit überprüft wird, müssten die Schüler*innen auf andere Quellen zurückgreifen. Bei häufiger Verwendung von ChatGPT im Unterricht kann eine intensive Überprüfung der Quellen und des Inhalts nur punktuell geschehen, da der Zeitaufwand hierfür zu groß ist. Um eigene Leistung und Reflexion während der Arbeit mit dem Chatbot zu ermöglichen, können die einzelnen Schritte – Input, Output, Reflexion – von den Schüler*innen in Form von Protokollen oder Portfolios dokumentiert werden. Auch ist es möglich sie nun selbst Gedankenexperimente auf Basis des angeeigneten Wissens entwerfen zu lassen.³²⁴

³²⁴ Vgl. Zürich, „Gedankenexperimente“, S. 326.

2.4.3.2 Dilemmata und Konfliktsituationen

Neben reinen Gedankenexperimenten können auch Problem- und Konfliktsituationen sowie Dilemmata mit ChatGPT behandelt werden.³²⁵

Für die Behandlung von Dilemmata spricht, dass die Lernenden für schwierige Situationen eine argumentative Linie finden, dabei philosophische beziehungsweise ethische Theorien einbeziehen und diese auch kritisch hinterfragen (vgl. Kapitel 2.4.1 Henke, Martens, Van der Leeuw/Mostert).³²⁶ Nicht nur Wissen über ethische Theorien, sondern auch über rechtliche Aspekte ist notwendig, wobei beide Seiten gegeneinander abgewogen werden können.³²⁷ Zudem fördern Diskussionen mit unterschiedlichen Ansichten die moralische Urteilskraft und die Kritikfähigkeit.³²⁸ Martina und Jörg Peters (2020) begründen das Einbeziehen von Dilemmatasituationen in den (problemorientierten) Philosophieunterricht so: „Die Lernenden werden auf diese Weise förmlich dazu gezwungen, rational über emotionale Zwangslagen nachzudenken, ihre Ansichten ständig neu zu hinterfragen und die von ihnen vertretenen Standpunkte immer wieder zu überprüfen“³²⁹.

³²⁵ Vgl. Martina Peters und Jörg Peters, „Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht“, in: *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Dies., Hamburg 2020, S. 8. Vgl. Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, S. 48.

³²⁶ Vgl. Peters und Peters, „Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht“, S. 10. Vgl. Peter Zimmermann, „Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 74.

³²⁷ Vgl. Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, S. 48.

³²⁸ Vgl. Peters und Peters, „Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht“, S. 11.

³²⁹ Peters und Peters, „Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht“, S. 11.

Eine Unterhaltung mit ChatGPT über Dilemmata kann folgendermaßen aussehen:

Sie

Kannst du mir ein Dilemma vorschlagen?

ChatGPT

Natürlich! Hier ist ein klassisches moralisches Dilemma, das oft diskutiert wird:

Das Trolley-Problem:

Stell dir vor, du stehst an einer Weiche und siehst einen heranrollenden Straßenbahnwagen. Auf den Schienen befinden sich fünf Arbeiter, die sich nicht rechtzeitig retten können und vom Wagen überfahren werden würden. Du hast die Möglichkeit, eine Weiche zu betätigen, die den Wagen auf ein anderes Gleis umleiten würde. Allerdings befindet sich auf diesem anderen Gleis ein einzelner Arbeiter, der genauso wenig Zeit hat, sich in Sicherheit zu bringen. Was würdest du tun?

Dieses Dilemma wirft eine Reihe von ethischen Fragen auf, darunter die Frage nach dem Nutzen von Handlungen im Vergleich zu den Konsequenzen, die Frage nach dem Wert individuellen Lebens und die Frage nach der moralischen Rechtfertigung von direktem Handeln im Vergleich zu Unterlassungshandlungen. Es gibt keine einfache oder offensichtliche Lösung für dieses Dilemma, und verschiedene ethische Theorien bieten unterschiedliche Ansätze zur Lösung dieses Problems.

Abbildung 9: Screenshot ChatGPT – Dilemma

Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

Ohne Themenvorgabe kommt das sehr bekannte Beispiel *Trolley-Problem* aus dem Jahr 1967 von Philippa Foot.³³⁰ Auch hier kann wieder ein Vergleich der Überlegungen der Lernenden mit dem Output von ChatGPT stattfinden. Es kann etwa kritisch hinterfragt werden, ob sich nicht realistischere Gedankenexperimente und Problemsituationen besser für die Diskussion über Dilemmata eignen würden als dieses. Lind (2020) empfiehlt semi-reale Dilemmata zu verwenden, die eine realistische Entscheidung, aber fiktive Personen enthalten.³³¹ Der Fokus soll auf der moralischen Entscheidung, also dem „moralischen Kern“³³² von Konflikten, liegen. Ein Beispiel wäre, dass ein*e Arzt*Ärztin schnell die Entscheidung treffen muss, wem ein Organ transplantiert werden soll, wenn zwei gleichaltrige Personen in ähnlicher Lebenslage dafür infrage kommen. Für diese keineswegs leichte Entscheidung stehen verschiedene Parameter wie Alter, Vorerkran-

³³⁰ Vgl. Henning Franzen, „Ethik“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 90.

³³¹ Vgl. Georg Lind, „Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“, in: *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Martina Peters und Jörg Peters, Hamburg 2020, S. 17.

³³² Lind, „Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“, S. 18.

kung, Lebenssituation zur Verfügung. Das Dilemma kann in verschiedenen Varianten durchgedacht werden.

Der lebensweltliche Bezug zu den Lernenden kann aber noch verstärkt werden, indem eine Konfliktsituation vorgegeben wird, die sie direkt betreffen kann.³³³ So wird die moralische Entwicklung mehr vorangetrieben, da die „Dramatik nicht nur mitgedacht, sondern auch mitgeföhlt wird“³³⁴. Ein Beispiel:

Sie

Okay, danke, dass du so verständnisvoll bist... Kann ich dir was sagen? Ich weiß nämlich nicht mit wem ich sonst darüber sprechen soll..

ChatGPT

Natürlich, du kannst mir alles sagen, was dir auf dem Herzen liegt. Ich bin hier, um zuzuhören und dir zu helfen, so gut ich kann. Egal, um welches Thema es geht, sei es persönlich, philosophisch oder irgendetwas anderes, fühle dich frei, es mit mir zu teilen.

Sie

Meine Freundin Elisabeth ist seit ein paar Wochen mit Sebastian zusammen. Wenn sie mit uns am Abend weggehen will, verhält er sich extrem eifersüchtig. Er will wissen, wer da bei ist, wann sie wieder kommt und wohin sie gehen. Als sie letztens eine halbe Stunde später als erwartet nach Haus gekommen ist, wurde er richtig wütend und hat sie als Schlampe beschimpft. Wenn ich ihr sage, dass sie Schluss machen soll, will sie vielleicht nicht mehr mit mir befreundet sein, aber wenn ich nichts sage, dann tut er ihr vielleicht noch weh.

ChatGPT

Es ist verständlich, dass du dich in einer schwierigen Situation befindest. Es ist wichtig, deine Freundin Elisabeth zu unterstützen und ihr zu helfen, aber gleichzeitig ist es auch wichtig, deine eigenen Grenzen zu respektieren.

Es scheint, dass Sebastian ein problematisches Verhalten zeigt, indem er übermäßig eifersüchtig ist und deine Freundin kontrolliert. Niemand sollte in einer Beziehung emotional missbraucht oder beleidigt werden. Wenn du denkst, dass deine Freundin in Gefahr ist oder unter emotionaler Misshandlung leidet, ist es wichtig, dass sie Unterstützung und Hilfe erhält.

Abbildung 10: Screenshot ChatGPT – Konfliktsituation 1*

Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

³³³ Vgl. Peters, „Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht“, S. 11f.

³³⁴ Peters, „Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht“, S. 12.

Du könntest versuchen, deine Bedenken mit deiner Freundin auf eine einfühlsame und unterstützende Weise zu teilen. Du könntest ihr sagen, dass du dir Sorgen um sie machst und dass du das Verhalten von Sebastian als nicht akzeptabel empfindest. Du könntest ihr auch deine Unterstützung anbieten und ihr Hilfe bei der Suche nach professioneller Beratung oder Unterstützung anbieten, falls sie das möchte.

Letztendlich liegt die Entscheidung bei deiner Freundin, ob sie die Beziehung beenden möchte oder nicht. Es ist wichtig, dass du respektierst, was sie fühlt und entscheidet, aber gleichzeitig ist es auch wichtig, dass du für sie da bist und sie unterstützt, unabhängig von ihrer Entscheidung. Es ist eine schwierige Situation, aber du bist nicht allein und es gibt Hilfe und Unterstützung, auf die du und deine Freundin zurückgreifen können.

Abbildung 11: Screenshot ChatGPT – Konfliktsituation 2

Erstellt mit ChatGPT 01.05.2024

In diesem Fall, der so nahe an der Lebenswelt der Lernenden ist, läge es nahe sie zuerst selbst Lösungen finden zu lassen.³³⁵ Wege dazu wären Rollenspiel und/oder Gruppenarbeit mit Festhalten der wichtigsten Ergebnisse auf einem Plakat oder Flipchart.³³⁶ Für das Arbeiten in Gruppen im kompetenzorientierten Philosophieunterricht wird in den Leitvorstellungen des Lehrplans plädiert, weil es höhere Motivation bedeutet und den gemeinsamen Austausch sowie den Ausbau von sozialen Kompetenzen fördert.³³⁷ Damit die Gruppenarbeit produktiv ausfällt, empfiehlt es sich in Gruppen mit maximal sieben Mitgliedern zu arbeiten.³³⁸

Bei Konfliktsituationen, die Schüler*innen bereits erlebt haben oder gerade erleben, könnte ein Trigger-Effekt, also das erneute Erleben, verursacht durch *Schlüsselreize*, zum Beispiel Gerüche oder Geräusche, auftreten.³³⁹ Dann ist behutsames Eingreifen der Lehrperson nötig.

Nach der Erarbeitungsphase in Gruppen können die Ergebnisse der Gruppenarbeit mit dem Output von ChatGPT – durch Projektion sichtbar gemacht – im Plenum verglichen werden.

³³⁵ Vgl. Marie-Luise Raters, „Die erweiterte Dilemma-Diskussion“, in: *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Martina Peters und Jörg Peters, Hamburg 2020, S. 28.

³³⁶ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244. Vgl. Raters, „Die erweiterte Dilemma-Diskussion“, S. 43.

³³⁷ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 9. Vgl. Katja Adl-Amini und Vanessa Völlinger, *Kooperatives Lernen im Unterricht*, hg. v. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg [IBBW], Stuttgart 2021, S. 8.

³³⁸ Vgl. Michael Kerres, *Didaktik. Lernangebote gestalten*, Münster u. a. 2021, S. 227.

³³⁹ Vgl. Verena Wolf, *Psychische Folgen von Unfällen bei Kindern (bis 14) und deren Eltern* [PDF], Wien 2017, S. 18.

2.4.3.3 Informationen zu einem Thema einholen

Rechercheaufgaben sind eine häufige Unterrichtsmethode, die es gilt immer wieder einzusetzen, damit die Schüler*innen lernen sich selbst Informationen zu beschaffen und Quellen zu beurteilen.³⁴⁰ Dafür ist die Arbeit mit dem Internet und seit einiger Zeit auch mit KI-Systemen wie ChatGPT wesentlich.³⁴¹ Auch Bibliotheken sind nach wie vor für Recherchen wichtig, bedeuten aber mehr Zeitaufwand.³⁴² Dass die Recherche im Internet generell auf KI basiert und nicht erst, seitdem dieses Thema durch ChatGPT so viel Beachtung findet, ist den Schüler*innen zu vermitteln (siehe Kapitel 1.1.2, 1.2). Die Informationsgewinnung mittels ChatGPT ist aktuell im Sinne der Medienkompetenz zu fördern.³⁴³

Lehrbücher für das Fach Philosophie beinhalten nicht immer die Informationen, die eine Lehrperson den Schüler*innen weitergeben möchte. Ergänzungen können aus ChatGPT geholt werden, zum Beispiel beim Thema *Politische Philosophie*. In Lehrbüchern wird dieses Thema anhand von prägenden Philosoph*innen zwar dargestellt und es kommen auch aktuelle Philosoph*innen vor, aber das Schulbuch kann immer nur einen Teil abdecken. Um also Schüler*innen zu verdeutlichen, dass philosophische Themen über das Lehrbuch hinausgehende aktuelle Bezüge haben, kann mit ChatGPT beispielsweise zum Thema *Politische Philosophie* recherchiert werden. Auch ein ‚Gespräch‘ mit dem Chatbot ist möglich und könnte so aussehen:

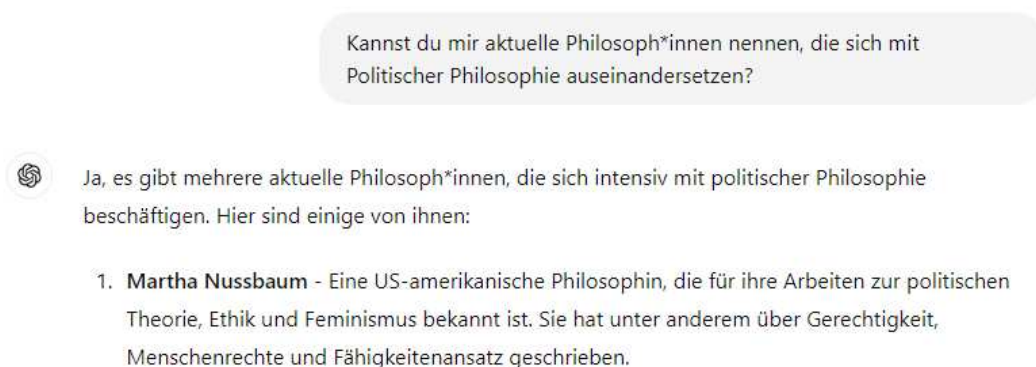


Abbildung 12: Screenshot ChatGPT – aktuelle Philosoph*innen 1

Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

³⁴⁰ Vgl. Kerres, *Didaktik*, S. 183. Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 130.

³⁴¹ Vgl. De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 113.

³⁴² Vgl. Volker Steenblock, „Philosophische Bildung als Arbeit am Logos“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann, Paderborn 2017, S. 66.

³⁴³ Vgl. Bundeskanzleramt, „Medienkompetenz“.

2. **Charles Taylor** - Ein kanadischer Philosoph, der für seine Arbeiten zur politischen Philosophie, insbesondere über Multikulturalismus und die Rolle der Religion in der modernen Gesellschaft, bekannt ist.
3. **Jürgen Habermas** - Ein deutscher Philosoph und Soziologe, der sich mit Fragen der deliberativen Demokratie, Öffentlichkeit und der Rolle der Kommunikation in der Gesellschaft beschäftigt.
4. **John Rawls** - Obwohl er 2002 verstorben ist, sind seine Werke, insbesondere "A Theory of Justice", weiterhin äußerst einflussreich in der politischen Philosophie. Seine Ideen über Gerechtigkeit und Fairness sind zentral für viele aktuelle Diskussionen.
5. **Chantal Mouffe** - Eine belgische Politikwissenschaftlerin und Philosophin, die sich mit der Theorie der radikalen Demokratie und dem Konzept des Agonismus beschäftigt.
6. **Axel Honneth** - Ein deutscher Philosoph und Sozialtheoretiker, der für seine Arbeiten zur Anerkennungstheorie bekannt ist. Er beschäftigt sich mit sozialer Gerechtigkeit und den Bedingungen für Anerkennung in der Gesellschaft.
7. **Michael Sandel** - Ein US-amerikanischer Philosoph, der für seine Arbeiten zur Gerechtigkeit, Ethik und Demokratie bekannt ist. Seine Vorlesungen und Bücher sind weithin bekannt und diskutieren moralische und politische Fragen.
8. **Nancy Fraser** - Eine US-amerikanische Philosophin und Kritikerin der Sozialtheorie, die sich mit Themen der Gerechtigkeit, des Feminismus und der politischen Ökonomie auseinandersetzt.

Diese Philosoph*innen haben alle bedeutende Beiträge zur politischen Philosophie geleistet und ihre Werke sind in akademischen und öffentlichen Diskussionen weiterhin sehr einflussreich.

Abbildung 13: Screenshot ChatGPT – aktuelle Philosoph*innen 2

Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

Auf die Frage, ob die Quellen zu diesen Informationen genannt werden können, reagiert ChatGPT folgendermaßen:



Die Informationen zu den genannten Philosophinnen stammen aus einer Kombination von bekannten akademischen Quellen, allgemeinen philosophischen Nachschlagewerken und meinen eigenen gespeicherten Kenntnissen über aktuelle und einflussreiche Philosophinnen in der politischen Philosophie. Hier sind einige spezifische Quellen, die du für weitere Informationen zu diesen Philosoph*innen konsultieren kannst:

1. Martha Nussbaum:

- Nussbaum, M. C. (2006). "Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership." Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). "Creating Capabilities: The Human Development Approach." Harvard University Press.

Abbildung 14: Screenshot ChatGPT – Beginn der Quellenangaben

Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

Hier ist nur der Beginn der Quellenangabe, die Quellen zu Martha Nussbaum, abgebildet. Auch bei den anderen Philosoph*innen werden die Quellen auf diese Weise genannt.

Aus obigem einleitenden Absatz geht hervor, dass ChatGPT im Nachhinein keine wirklichen Quellen nennen kann, sondern nur jeweils zwei Werke der genannten Philosoph*innen aufzählt. Eine solche Quellenangabe ist intransparent und erlaubt keine Gegenrecherche beziehungsweise Überprüfung.

Wenn man nun die eingangs gestellte Frage umformuliert und gleich nach den Quellen fragt (*Kannst du mir aktuelle Philosoph*innen nennen, die sich mit Politischer Philosophie auseinandersetzen, und dabei angeben, woher du diese Informationen hast?*), ändert sich die Liste der Philosoph*innen und in diesem Fall auch die Arbeitssprache von ChatGPT:

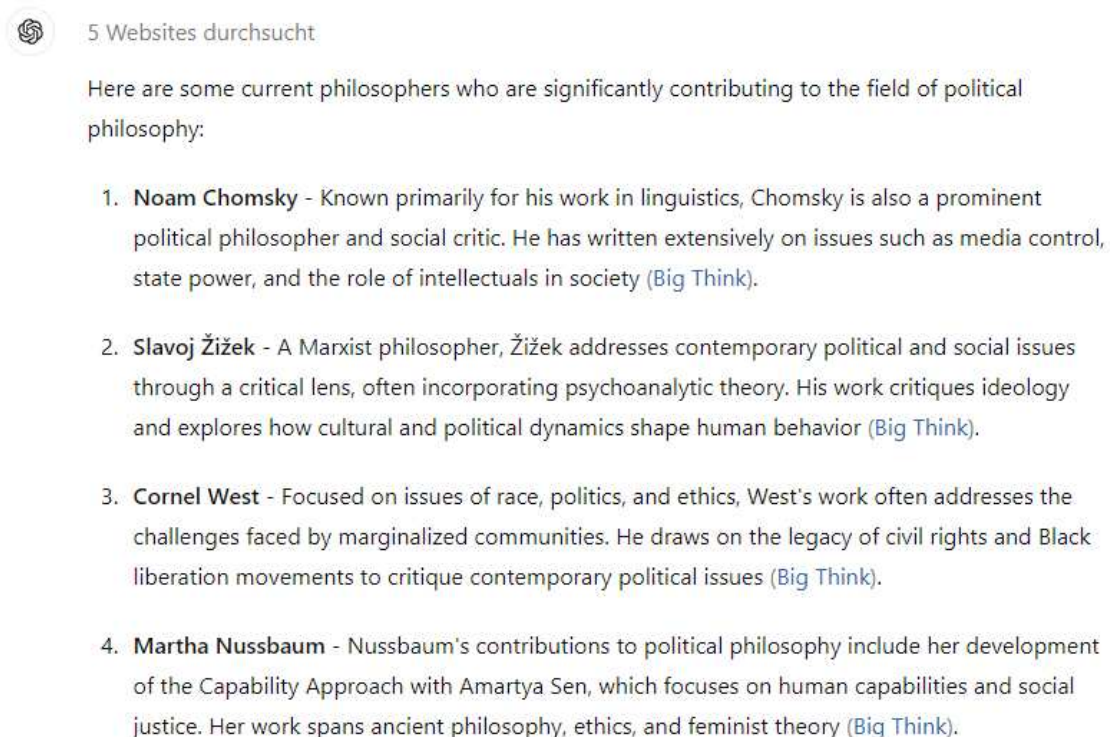


Abbildung 15: Screenshot ChatGPT – direkte Quellenangaben 1
Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

5. **Amartya Sen** - A Nobel Prize-winning philosopher and economist, Sen's work in welfare economics and justice emphasizes the importance of capabilities and human development. He advocates for evaluating democratic institutions based on how well they enable diverse voices to be heard ([Big Think](#)).
6. **Judith Butler** - Butler's theories on gender performativity have significant implications for political philosophy, especially regarding identity politics and the social constructs of gender. Her work explores the intersections of power, identity, and social norms ([Big Think](#)).
7. **Chantal Mouffe** - Known for her work on agonistic pluralism, Mouffe argues for a model of democracy that accepts and embraces conflict and dissent as vital components of political life. Her ideas challenge the consensus-based models of liberal democracy ([Prospect Magazine](#)).
8. **Jürgen Habermas** - Habermas is renowned for his theory of communicative action and discourse ethics, which emphasize the importance of rational discourse and democratic deliberation in achieving social justice and political legitimacy ([TheCollector](#)).

These philosophers are actively shaping contemporary debates in political philosophy, addressing issues ranging from democracy and justice to identity and power. For more detailed information on their contributions and current work, you can refer to sources like [Prospect Magazine](#), [The Collector](#), and [Big Think](#) ([Prospect Magazine](#)) ([TheCollector](#)) ([Big Think](#)).

Abbildung 16: Screenshot ChatGPT – direkte Quellenangaben 2

Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

Anzumerken ist, dass ChatGPT bei der ersten Liste (auf Deutsch) angibt, dass seine Informationen aus „akademischen Quellen“ und „Nachschlagewerken“ stammen, diese aber nicht konkret nennt. Ergänzt man nun die Fragestellung und verlangt gleich die Quellen, gibt er nur englischsprachige online Magazine beziehungsweise Webportale als Quellen an.

Die Ergebnisse der Recherche präsentieren nun die Schüler*innen im Plenum. Es wird auch analysiert, inwiefern die Fragestellung, also die Formulierung des Prompts, Unterschiede bei den Antworten bewirkt. Außerdem kann in einer abschließenden Diskussion über die Reliabilität von ChatGPT als Quelle reflektiert werden. Leitfragen können formuliert und beispielsweise auch über anonyme Tools wie Mentimeter gestellt werden:

- Warst du zufrieden mit der Antwort von ChatGPT?
- Verwendest du ChatGPT generell für Recherchen?
- Wirst du ChatGPT in Zukunft für Recherchen verwenden?
- Betrachtetest du ChatGPT als verlässliche Quelle?

Die Schüler*innen können auch dazu aufgefordert werden, ihre Antworten – auf freiwilliger Basis – zu begründen. Alternativ könnte die Begründung schon in der Fragestellung gefordert werden.

Die Antworten beziehungsweise Grafiken der Umfrage-Tools werden mit den Lernenden besprochen. Die Lehrperson soll hier auch darauf hinweisen, dass OpenAI selbst angibt, dass es sich bei den Outputs des Chatbots nicht um verlässliche Ergebnisse handelt und diese erst überprüft werden müssten (siehe Kapitel 2.1, 2.5).³⁴⁴

2.4.3.4 Texte generieren und/oder selbstgeschriebene Texte bewerten lassen

Nicht nur Sprechen, sondern auch Schreiben ist für Philosophieren und den Philosophieunterricht wesentlich.³⁴⁵ Schreiben erlaubt Gedanken klar auszuformulieren und dient als Gedächtnisstütze.³⁴⁶ Dafür gibt es viele relevante Textsorten, die zwar nicht per se philosophisch sind, aber philosophische Themenstellungen und Inhalte haben können.³⁴⁷ Pfister (2016) nennt fünf geeignete Textsorten:

- Freier Tagebucheintrag
- Beschreibung (eines Beispiels)
- Inhaltsangabe
- Kommentar
- Essay³⁴⁸

Vor allem Letzterer wird als typische Textsorte für den Philosophieunterricht gesehen und deshalb für den folgenden Unterrichtsprozess ausgewählt:

1. Stunde: Einführungsstunde/Wiederholung – Schreiben eines philosophischen Essays				
Zeit	Phase	Inhalt	Sozialform	Materialien
3 min	Begrüßung/Organisatorisches			/
5 min	Einstieg/Hinführung	Diskussion über Thema des Textes projiziert oder	Gruppenarbeit	Beamer, Computer/Tafel

³⁴⁴ Vgl. OpenAI, „Europe Terms of Use“.

³⁴⁵ Vgl. Jonas Pfister, „Schreiben“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 275.

³⁴⁶ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 275f.

³⁴⁷ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 277.

³⁴⁸ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 277.

		an die Tafel geschrieben		
10 min	Erarbeitung	Eigenständiges Lesen des Textes	Einzelarbeit	Beispieltext
20 min	Erarbeitung	1. Analyse und Besprechung eines Beispieltextes 2. Erarbeitung von Kriterien zur Bewertung	Gruppenarbeit Padlet erstellen oder Plakat	Beispieltext, Papier, Stifte
7 min	Sicherung/Festigung	Besprechung der Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum	L-S-G im Plenum	
5 min	Abschluss	Bewertung der Vorbereitung → Striche an die Tafel machen (Skala)	L-S-G im Plenum	Tafel

Nachdem am Anfang der ersten Unterrichtseinheit allgemeine organisatorische Dinge erledigt wurden wie das Erfassen der Anwesenheit – sofern das noch nicht von ChatGPT gemacht wird – folgt der Einstieg beziehungsweise die Hinführung zum Thema, das zum Beispiel *Glück* sein kann und zunächst im Plenum kurz diskutiert wird. Stichworte können an der Tafel und auf Papier festgehalten werden. Nach dem Einstieg haben die Schüler*innen 10 Minuten Zeit, um den Beispiellese zu lesen. Die zweite Phase der Erarbeitung erfolgt in Gruppenarbeit. Zuerst wird der Beispieltext analysiert und dann werden Kriterien aufgestellt, nach denen der Text bewertet wird. Die Lernenden können mit ihren Ergebnissen ein Padlet oder ein Plakat erstellen. Im Plenum werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit besprochen. Abschließend sollen die Schüler*innen auf der Skala, die die Lehrperson an die Tafel zeichnet (z.B. 0-5 oder 0-10), eintragen, wie gut sie sich auf das Verfassen eines eigenen Textes zum Thema Glück vorbereitet fühlen.

2. Stunde: Selbstständiges Schreiben eines Essays und Bewertung durch ChatGPT				
Zeit	Phase	Inhalt	Sozialform	Materialien
3 min	Begrüßung/Organisatorisches			
10 min	Einstieg/Hinführung	1. Wiederholung der Kriterien des Essays 2. Besprechung der Aufgabenstellung und Vorgehensweise	L-S-G im Plenum	Computer, Beamer
30 min	Erarbeitung	Verfassen eines Essays der Schüler*innen (ca. 1 A4 Seite)	Einzelarbeit	Computer/Tablet
5 min	Erarbeitung	Bewertung des Essays durch ChatGPT: 1. ohne Vorgabe von Kriterien; 2. Aufforderung zur Bewertung nach spezifischen Kriterien (mit den Schüler*innen auf Kriterien einigen)	Einzelarbeit	Computer/Tablet
12 min	Sicherung/Festigung/Abschluss	Präsentation der Bewertung und Reflexion darüber	L-S-G im Plenum	

Die zweite Unterrichtsstunde beginnt auch mit Organisatorischem. Danach gibt es eine kurze Wiederholung der gemeinsam gefundenen Kriterien für die Bewertung des philosophischen Essays. Außerdem wird die Aufgabenstellung und die Vorgangsweise für das selbstständige Schreiben eines Essays und Bewertung durch ChatGPT im Plenum besprochen. Die Aufgabenstellung kann über den Beamer geteilt oder an die Tafel geschrieben werden. Die Lernenden haben 30 Minuten, um in Einzelarbeit einen Essay von ungefähr einer Seite auf dem Computer oder Tablet zu verfassen. Dann wird dieser Text in ChatGPT kopiert und der Chatbot darum gebeten, eine Bewertung des Textes zu geben. Anschließend wird erneut nach einer Bewertung gefragt, die nach den Kriterien

vollzogen wird, die mit den Schüler*innen erarbeitet wurden – außer ChatGPT bewertet zufälligerweise genau nach diesen Kriterien. Die Sicherung beziehungsweise der Stundenabschluss geschieht durch die freiwillige Präsentation einzelner Bewertungen und Reflexion darüber.

3. Stunde: Erstellen eines Essays von ChatGPT, Bewertung durch die Lernenden und Vergleich der Texte				
Zeit	Phase	Inhalt	Sozialform	Materialien
3 min	Begrüßung/Organisatorisches		L-S-G im Plenum	/
10 min	Einstieg/Hinführung	Besprechung der Aufgabenstellung und Vorgehensweise	L-S-G im Plenum	Computer, Beamer
5 min	Erarbeitung	1. Eingabe des Prompts in ChatGPT und Sicherung des Texts	Einzelarbeit?	Computer/Tablet
25 min	Erarbeitung	2. Bewertung des Textes anhand von vorgegebenen Kriterien durch SuS 3. Bewertung des ChatGPT-Textes durch ChatGPT 4. Vergleich der Bewertungen	Einzelarbeit	Computer/Tablet
7 min	Sicherung/Festigung/Abschluss	Besprechung der Bewertung von ChatGPT anhand von Leitfragen	L-S-G im Plenum	/

In der letzten Einheit der Unterrichtsreihe wird zu Beginn die Aufgabenstellung erläutert, denn die Schüler*innen sollen in der ersten Erarbeitungsphase den Prompt eingeben. Dieser kann beispielsweise so lauten: *Kannst du mir einen philosophischen Essay zum Thema ... [z.B. Glück] schreiben?* Danach soll der Text abgespeichert werden und in Einzelarbeit nach den etablierten Kriterien von den Schüler*innen bewertet werden. Interessant wäre auch ChatGPT selbst seinen eigenen Text bewerten zu lassen und dann diese beiden Bewertungen mit denen des von den Lernenden verfassten Textes zu vergleichen.

Am Ende der Einheit erfolgt eine Besprechung der Bewertungen anhand von Leitfragen, die wie folgt formuliert sein können:

- Was empfindest du jetzt nach dieser Arbeit mit ChatGPT?
- Wie stellst du dir die Arbeit mit ChatGPT künftig vor? Inwieweit bzw. wofür würdest du ChatGPT verwenden?

Von den oben genannten Textsorten wird in weiteren Sequenzen untersucht, wie es sich mit einer persönlichen Textsorte, zum Beispiel dem freien Tagebucheintrag, im Hinblick auf ChatGPT verhält. Pfister hebt für beide Textsorten den reflexiven Aspekt hervor: „[Diese Arten von Schreiben] förder[n] die Reflexion und dien[en] der Selbstvergewisserung und je nach Thema auch der Identitätsfindung“³⁴⁹.

Ein Essay hat den für viele Texte geltenden Aufbau – Einleitung, Hauptteil, Schluss – und eine klare argumentative Struktur.³⁵⁰ Ausgehend von einer Frage wird eine These aufgestellt, die auf eine nachvollziehbare Weise begründet wird.³⁵¹ Alternativ kann dem Essay auch ein Zitat vorgegeben werden, von dem eine Fragestellung abgeleitet und im Text erläutert wird, was für Schüler*innen deutlich schwieriger ist.³⁵² Statt eines Zitats könnte man auch Bilder, Videos, Audiodokumente für das Verfassen eines Essays vorgeben. Man kann auch von ChatGPT verlangen eine Fragestellung als Input zur Verfügung zu stellen. Dann wird der Text von den Lernenden verfasst und abschließend zurück an den Chatbot gegeben, um eine Bewertung zu erhalten.

Pfister betont die Wichtigkeit, den Lernenden im Vorfeld zu erklären, welche Kriterien zur Bewertung des Textes herangezogen werden.³⁵³

2.4.3.5 Texte von Philosoph*innen mit ChatGPT analysieren

Sich mit philosophischen Texten auseinanderzusetzen, diese zu analysieren und zu interpretieren ist ein wesentlicher Teil des Philosophieunterrichts.³⁵⁴ Kritische und reflexive Kompetenzen werden dadurch gefördert (vgl. Van der Leeuw/Mostert Kapitel 2.4.1).³⁵⁵ Vor der Arbeit mit ChatGPT sollten die Schüler*innen auf den ausgewählten

³⁴⁹ Pfister, „Schreiben“, S. 285.

³⁵⁰ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 285.

³⁵¹ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 285.

³⁵² Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 285.

³⁵³ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 286.

³⁵⁴ Vgl. Michael Wittschier, „Methoden der Textarbeit“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 235. Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

³⁵⁵ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 245.

Text, in diesem Fall auf „1. Platon: Was ist Gutsein?“³⁵⁶, vorbereitet werden. Die wichtigsten Ideen Platons sollen den Lernenden bereits bekannt sein. Durch eine Erörterung des Begriffs *Gutsein* und das Gestalten einer Mindmap wird das Vorwissen der Schüler*innen aktiviert.³⁵⁷ Weiterhin wäre es auch möglich aus der Mindmap und der Überschrift des Textes Hypothesen abzuleiten. Anschließend sollen die Lernenden den Text in Partnerarbeit lesen und interpretieren. Für die Interpretation sollen Leitfragen und inhaltliche Punkte vorgegeben werden, wie zum Beispiel:

- Kann Sokrates Menons Fragen nach dem *Gutsein* beantworten?
- Zu welcher Erkenntnis versucht Sokrates Menon zu bringen?
- Wie geht Sokrates dabei vor?

In der darauffolgenden Stunde wird zuerst der Chatbot aufgefordert den Platon-Text zu interpretieren (siehe Anhang, S. 90). Danach wird die Partnerarbeit fortgesetzt und die eigene Interpretation mit dem Output von ChatGPT verglichen. Dabei soll analysiert werden, welche Übereinstimmungen, Unterschiede und Lücken es gibt. Die Lehrperson geht in der Klasse umher und unterstützt die Schüler*innen. Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert.

Auch andere Methoden der Texterschließung können bei der Interpretation und Arbeit mit ChatGPT angewendet werden. Zum Beispiel kann die Lehrkraft Aussagen über den Text vorgeben, die die Schüler*innen mit wahr oder falsch beurteilen; Wittschier nennt diese Methode „In den Mund gelegt“³⁵⁸.

³⁵⁶ Siehe Platon: „Was ist Gutsein“, in: Klassische Texte der Philosophie. Ein Lesebuch, hg. v. Jonas Pfister, Ditzingen 2011, S. 13–16.

³⁵⁷ Vgl. Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, S. 51.

³⁵⁸ Wittschier, „Methoden der Textarbeit“, S. 232.

Das könnte zum Beispiel so aussehen:

kannst du mir zu dem Text Aussagen der Philosophen geben und ich muss bewerten, welche richtig oder falsch sind?



Hier sind einige Aussagen, die auf dem Dialog zwischen Menon und Sokrates basieren, zusammen mit einer Bewertung, ob sie richtig oder falsch sind:

Aussage 1:

Sokrates behauptet, dass niemand in Athen weiß, was Gutsein ist.

Bewertung: Richtig

Sokrates sagt, dass er niemanden getroffen hat, der weiß, was Gutsein ist, und dass er selbst auch nicht weiß, was es ist. Er macht deutlich, dass in Athen eine "Klugheitsdürre" herrscht und dass weder er noch andere Athener eine klare Definition von Gutsein haben.

Aussage 2:

Menon glaubt, dass Gorgias weiß, was Gutsein ist.

Bewertung: Richtig

Menon fragt Sokrates, ob er Gorgias getroffen hat und ob er den Eindruck hatte, dass Gorgias weiß, was Gutsein ist. Dies deutet darauf hin, dass Menon selbst glaubt, dass Gorgias dieses Wissen besitzt oder zumindest eine klare Vorstellung davon hat.

Aussage 3:

Sokrates ist der Ansicht, dass man Gutsein nur durch Übung erlangen kann.

Bewertung: Falsch

Sokrates äußert sich in dem Dialog nicht eindeutig dazu, ob Gutsein durch Übung erlangt werden kann. Stattdessen betont er, dass man nicht wissen kann, wie man gut wird, wenn man nicht einmal weiß, was Gutsein überhaupt ist. Er stellt die Frage, ob Gutsein gelehrt, eingeübt oder von Natur aus vorhanden ist, ohne eine definitive Antwort zu geben.

Aussage 4:

Sokrates glaubt, dass Wissen über Gutsein leicht zu erlangen ist.

Bewertung: Falsch

Sokrates macht klar, dass Wissen über Gutsein nicht leicht zu erlangen ist. Er weist darauf hin, dass weder er noch andere Athener wissen, was Gutsein ist, und er betont die Schwierigkeiten, wahres Wissen über Tugend zu erlangen.

Aussage 5:

Sokrates nutzt Beispiele, um seine Argumente zu verdeutlichen.

Bewertung: Richtig

Sokrates verwendet Beispiele, um seine Argumente zu untermauern. Er fragt Menon, ob jemand wissen kann, ob Menon schön, reich oder adlig ist

Abbildung 17: Screenshot ChatGPT – Aufgabe Aussagen überprüfen 1

Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

Wie sich hier zeigt, hat ChatGPT den Arbeitsauftrag nicht richtig verstanden und die Antworten immer auch gleich vorgegeben, was wohl daher rührt, dass ich bei den meisten bisherigen Versuchen auch immer die Lösungen gefordert habe. Dieser Fehler ist aber einfach zu beheben, indem man ihn auffordert, nochmals Aussagen zu generieren, aber ohne die Lösung vorwegzunehmen. Das sieht dann so aus:

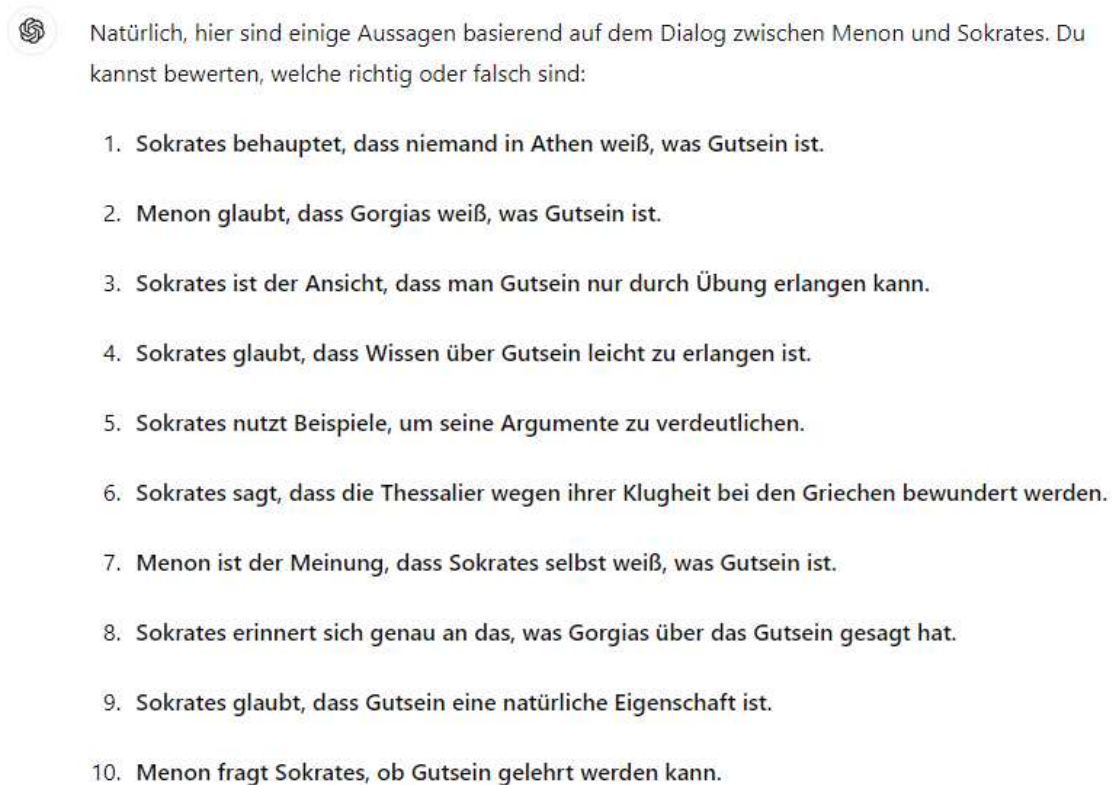


Abbildung 18: Screenshot ChatGPT – Aufgabe Aussagen überprüfen 2
Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

2.4.3.6 ChatGPT als philosophischer Gesprächspartner

Wie Martens und Raupach-Strey ausführen, ist der mündliche Aspekt wesentlich für den Philosophieunterricht, da der Mensch ein „dialogisches Wesen“³⁵⁹ ist und im gemeinsamen Gespräch dem Weltverständnis näherkommt (siehe Kapitel 2.4.1). Dabei sind philosophische Autor*innen Dialogpartner*innen der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten.³⁶⁰ Es könnte auch ausprobiert werden, ob sich ChatGPT als philosophischer Gesprächspartner eignet. Dazu kann ein Thema ausgewählt und nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich (mit der kostenpflichtigen Version ChatGPT-4o) diskutiert wer-

³⁵⁹ Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 454.

³⁶⁰ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 441.

den. Um die Lust der Lernenden zum Philosophieren zu fördern, können sie auch selbst Themen vorschlagen.

Die Frage *Was ist der Mensch?* zum Beispiel interessiert beziehungsweise beschäftigt Schüler*innen und wurde deshalb für diese Arbeit herangezogen. Der Beginn des Gesprächs kann so aussehen:

Sie

Was ist der Mensch?

ChatGPT

Die Frage "Was ist der Mensch?" ist eine grundlegende philosophische Frage, die seit Jahrhunderten diskutiert wird. Es gibt keine einfache Antwort darauf, da der Mensch ein äußerst komplexes und vielschichtiges Wesen ist. Hier sind jedoch einige Ansätze, um diese Frage zu betrachten:

- 1. Biologische Perspektive:** Aus biologischer Sicht ist der Mensch eine Spezies innerhalb des Tierreichs, die sich durch bestimmte anatomische und physiologische Merkmale auszeichnet, wie zum Beispiel aufrechter Gang, große Gehirngröße und komplexe kognitive Fähigkeiten.
- 2. Psychologische Perspektive:** Aus psychologischer Sicht ist der Mensch ein bewusstes und denkendes Wesen, das über Emotionen, Intelligenz, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften verfügt. Die Psychologie erforscht die mentale Struktur und das Verhalten des Menschen sowie die Entwicklung und Funktionsweise des menschlichen Geistes.
- 3. Philosophische Perspektive:** Philosophen haben viele verschiedene Definitionen und Konzepte des Menschen vorgeschlagen. Einige betrachten den Menschen als vernunftbegabtes Wesen, das in der Lage ist, moralische Entscheidungen zu treffen und nach Bedeutung zu suchen. Andere sehen den Menschen als existenzielles Wesen, das sich seiner eigenen Existenz bewusst ist und nach Sinn und Zweck strebt.
- 4. Soziologische Perspektive:** Aus soziologischer Sicht ist der Mensch ein soziales Wesen, das in Gemeinschaften lebt und durch soziale Interaktionen und kulturelle Einflüsse geprägt wird. Die Soziologie untersucht die Struktur und Dynamik von Gesellschaften sowie die Rolle des Menschen innerhalb dieser Gesellschaften.

Letztendlich ist der Mensch ein äußerst vielschichtiges und multidimensionales Wesen, das sich auf verschiedene Weise betrachten und verstehen lässt, je nachdem aus welcher Perspektive man ihn betrachtet.

Abbildung 19: Screenshot ChatGPT – philosophisches Gespräch mit ChatGPT
Erstellt mit ChatGPT 13.06.2024

Im Plenum werden Fragen zu Begriffen und den einzelnen Perspektiven beantwortet. Danach werden Kleingruppen nach dem Zufallsprinzip gebildet, damit möglichst viele Perspektiven in den einzelnen Gruppen diskutiert werden können. Folgende Hinweise können die Gruppendiskussion anregen:

1. Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mensch und Tier?
2. Welche Denker*innen beziehungsweise Philosoph*innen beschäftigen sich mit diesem Thema? Notiere einige ihrer Aussagen.
3. Welche der Aussagen von Punkt 2 hältst du für die Zukunft dieser Welt in Hinblick auf das Zusammenleben von Mensch und Tier für wichtig?

Für eine Recherche zu Punkt 2 können ChatGPT, Internetquellen, Schulbücher verwendet werden. Jede Gruppe präsentiert abschließend die Ergebnisse ihrer Arbeit im Plenum und nennt bei Punkt 2 auch die Quellen. Diese Fragen eignen sich auch als Prompts für ChatGPT. Die Outputs werden abschließend verglichen. In weiterer Folge könnte zum Beispiel ein Projekt über Tierrechte (fächerübergreifend mit Biologie) im Unterricht durchgeführt werden.

2.4.3.7 Kreative Textsorten wie Comics, Dialoge, Szenen mit ChatGPT generieren und/oder analysieren

Neben philosophischen Lehrtexten sollen auch kreative Aufgaben wie Theaterstücke und Rollenspiele (vgl. Kapitel 2.4.1 Gefert) den Weg des Philosophierens begleiten.³⁶¹ Zum Beispiel kann zu einem Text oder einer philosophischen Fragestellung ein *Text-Theater* improvisiert werden. Wittschier beschreibt diese Methode so:

Die Schüler entwickeln in 5–10 Minuten in Gruppenarbeit zum zentralen Gedanken eines Textes eine kleine Spielszene oder ein aussagekräftiges, sprechendes Standbild. Dieser ganzheitlich-kreative Umgang mit einem Text erzeugt in der Regel einen philosophisch interessanten emotionalen, präsentativen Mehrwert.³⁶²

Alternativ zur Eigenproduktion kann ein Theaterstück von ChatGPT eingefordert werden. Ich habe hier den Prompt folgendermaßen eingegeben: *Kannst du mir den Text für ein Theaterstück zwischen vier Philosoph*innen, die über den Sinn des Lebens sprechen**. Ich habe also die Philosoph*innen nicht namentlich genannt. Für den praktischen Unterricht verlangt das eine Vorbereitung auf die Arbeit mit dieser Szene, indem die Lernenden mit dem Denken dieser vier Philosoph*innen zum Beispiel durch Texte oder

³⁶¹ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

³⁶² Wittschier, „Methoden der Textarbeit“, S. 234.

Videos vertraut gemacht werden beziehungsweise ihr Vorwissen aktivieren.³⁶³ Erst dann ist es möglich, die Lernenden mit der vom Chatbot produzierten Szene arbeiten zu lassen. Die Screenshots des von ChatGPT ausgegebene Theaterstücks befinden sich im Anhang (S. 97).

Zuerst wird der Text – in welchem die Namen der Philosoph*innen nicht aufscheinen siehe Screenshot ChatGPT – Theaterstück 1 im Anhang – leise gelesen. Dann werden die einzelnen Beiträge in Partnerarbeit Philosoph*innen zugeordnet, ohne dass zur Auswahl Namen vorgegeben werden. Danach wird die Zuordnung im Plenum überprüft, begründet und korrigiert. Anschließend werden die kurzen Szenen gruppenweise gespielt und vorgeführt. Als Abschluss können Schüler*innen überlegen und eventuell mitteilen, welcher philosophischen Position sie am meisten zuneigen.

Es ist aber auch möglich, die Eingabe in ChatGPT mit bestimmten Philosoph*innen durchzuführen, die im Unterricht schon durchgenommen wurden. Statt ein Theaterstück aufzuführen könnten die Schüler*innen auch Liedtexte zu bestimmten Themen von ChatGPT kreieren lassen oder mit einem dafür ausgestatteten KI-System einen Liedtext mit Musik erstellen.³⁶⁴

2.4.3.8 ChatGPT als (unterstützende) Lehrperson

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 dargestellt kann ChatGPT auch bei der Erstellung von Unterrichtsplanungen unterstützen.³⁶⁵ In dem hier konzipierten Beispiel der Unterrichtsplanung mit ChatGPT wird gemeinsam mit den Schüler*innen untersucht, wie geeignet beziehungsweise durchführbar vom Chatbot vorgeschlagene Unterrichtseinheiten sind. Dazu kündigt die Lehrperson am Beginn der Stunde an, dass die Planung für die gegenwärtige Einheit (und auch die darauffolgenden) vom Chatbot stammt (stammen) und die Lernenden nun die Aufgaben erledigen sollen. Die Lehrperson übermittelt den Schüler*innen auf dem Bildschirm oder in ausgedruckter Form die von ChatGPT generierte Antwort auf folgende Frage: *Kannst du mir eine kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie über die aktuellen Geschehnisse in der Welt planen, in der auch eine kreative Aufgabe erstellt wird?* Da der Screenshot über eine Seite hinaus geht, befindet er sich im Anhang (S. 92).

³⁶³ Vgl. Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, S. 51.

³⁶⁴ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 12.

³⁶⁵ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 12. Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 6.

Die Planung von ChatGPT wird nun mit den Schüler*innen besprochen. Der Chatbot schlägt vor Arbeitsblätter zu den ethischen Theorien Utilitarismus, Deontologie und Tugendethik auszuteilen. Hier gibt es zwei Möglichkeiten: Erstens bereitet die Lehrperson Arbeitsblätter vor (eventuell mithilfe des Chatbots). In diesem Fall müssen die genannten Begriffe bereits im Unterricht behandelt worden sein und die Lehrperson holt nur das nach, was noch fehlt. Gegebenenfalls verweist die Lehrperson auf bereits vorhandene, ausgefüllte Arbeitsblätter und/oder Seiten im Lehrwerk. Zweitens fordern die Schüler*innen ChatGPT auf, einen solchen Überblick zu erstellen.

Für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen werden zwei bis drei Unterrichtsstunden angesetzt. Abschließend soll es eine Reflexionsphase im Plenum geben, in der die Schüler*innen sich dazu äußern, wie sie diese Arbeit erlebt haben und wie sie mit den Zeitlimits zurechtgekommen sind.

Als Modifizierung der Unterrichtsplanung von ChatGPT wäre es auch möglich, dass die Schüler*innen je nach Neigung eine Kreativaufgabe (Collage, Theaterstück etc.) wählen und so Gruppen bilden. In weiterer Abänderung der Unterrichtsplanung von ChatGPT können die für diese Aufgaben erforderlichen Materialien nicht nur von der Lehrkraft mitgebracht werden, sondern auch den Schüler*innen selbst.

Wenn man als Lehrperson auf den Chatbot zurückgreift, ist jedoch eine ausreichende Vorbereitung notwendig, besonders, wenn mit einem so unpräzisen Prompt gearbeitet wird wie in diesem Fall. Eine präzise Eingabe, die das Vorwissen der Lernenden einbezieht, wäre empfehlenswert. Fehlt das nötige Vorwissen, muss es die Lehrkraft erst vermitteln, wofür ein paar Arbeitsblätter und 15 Minuten nicht ausreichend sein werden. Generell ist die vorgesehene Zeit von 90 Minuten für diese Unterrichtseinheit zu knapp bemessen. Außerdem wird im Prompt die Planung einer Unterrichtsstunde, also 50 Minuten, gefordert, was nicht berücksichtigt wird.

Um sich Ideen zu holen, ist ChatGPT durchaus geeignet, aber wie sich zeigt, ist eine Überarbeitung notwendig.³⁶⁶ Ein ähnliches Resümee könnte die Diskussion mit den Lernenden ergeben.

³⁶⁶ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 12. Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 6.

2.4.3.9 Philosoph*innen heute

Als Anstoß für eine weitere kreative Aufgabe für Schüler*innen könnte ChatGPT die Frage gestellt werden, wie Philosoph*innen, die in vergangenen Jahrhunderten gelebt haben, heute aussehen und sprechen würden.

Inspiration für diese Aufgabe ist folgendes Bild, das von der Social Media Plattform Instagram stammt:



Abbildung 20: Screenshot Instagram – Kant modern
Entnommen am 19.06.2024

„Der Einsatz von Bildern und ihre philosophische Interpretation in den Fächern Philosophie und Ethik ist seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts nicht mehr aus dem Unterrichtsgeschehen wegzudenken“³⁶⁷. Bilder werden von Lernenden positiver aufgenommen als Texte, die meist schwerer zugänglich sind.³⁶⁸ Bilder lassen Assoziationen

³⁶⁷ Jörg Peters, „Bilder und Comics“, in: *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Martina Peters und Jörg Peters, Hamburg 2020, S. 280.

³⁶⁸ Vgl. Peters, „Bilder und Comics“, S. 280.

zu und motivieren mehr zum gemeinsamen Austausch, wobei das Vorwissen zunächst nicht so relevant ist.³⁶⁹

Wenn im Unterricht auf diese Weise über Philosoph*innen gesprochen wird, können den Schüler*innen kreative Aufgaben gegeben werden, zum Beispiel ein Kurzportrait beziehungsweise eine Momentaufnahme zu erstellen. Bereits existierende Darstellungen beziehungsweise Fotos, die man im Lehrbuch findet, können herangezogen werden. Auch ist es möglich solche Kurzportraits von ChatGPT generieren zu lassen.³⁷⁰

Kannst du mir ein Bild von Nietzsche heute generieren?



Ich kann zwar kein Bild direkt generieren, aber ich kann dir eine Vorstellung davon geben, wie Friedrich Nietzsche heute aussehen könnte. Wenn Nietzsche in der heutigen Zeit leben würde, könnte man sich vorstellen, dass er einige moderne Elemente in seinem Stil integrieren würde, während er seinen charakteristischen Schnurrbart und seine intensive, nachdenkliche Ausstrahlung beibehält. Hier ist eine Beschreibung:

Friedrich Nietzsche heute:

- **Kleidung:** Nietzsche könnte einen modernen, aber stilvollen Look bevorzugen. Vielleicht trägt er einen gut geschnittenen Anzug in dunklen Farben, kombiniert mit einem eleganten Hemd. Anstelle einer traditionellen Krawatte könnte er sich für eine moderne Alternative wie eine schmale Krawatte oder sogar einen Schal entscheiden.
- **Frisur:** Sein Haar wäre wahrscheinlich gepflegt und zeitgemäß, vielleicht leicht nach hinten gekämmt oder sogar etwas länger und locker fallend, um eine intellektuelle Ausstrahlung zu betonen.
- **Accessoires:** Nietzsche könnte eine moderne Brille tragen, die seinem Gesicht schmeichelt und ihm ein intellektuelles Aussehen verleiht. Ein paar dezente, aber stilvolle Accessoires wie eine Armbanduhr oder ein Lederarmband könnten seinen Look abrunden.
- **Gesicht:** Sein markanter Schnurrbart wäre weiterhin sein Markenzeichen. Sein Gesichtsausdruck würde immer noch diese tiefgründige, nachdenkliche Intensität zeigen, die seine philosophischen Überlegungen widerspiegelt.

Du könntest auch einen Künstler oder eine Künstliche Intelligenz, die Bilder generiert, bitten, diese Beschreibung zu verwenden, um ein visuelles Bild zu erstellen. Es gibt mehrere Online-Dienste und Programme, die solche Aufgaben übernehmen können, wie z.B. Artbreeder oder MidJourney.

Abbildung 21: Screenshot ChatGPT – Nietzsche heute Beschreibung

Erstellt mit ChatGPT 19.06.2024

Bilder liefert ChatGPT nur kostenpflichtig (vgl. Kapitel 1.1.4). Es gibt aber auch gratis Tools für den Output von Bildern. Im Unterricht können die Schüler*innen im Plenum oder in Partner- oder Gruppenarbeit beschreiben, wie sie sich etwa Nietzsche heute vor-

³⁶⁹ Vgl. Peters, „Bilder und Comics“, S. 280.

³⁷⁰ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 12.

stellen. Es werden gewisse äußere Merkmale wie Kleidung, Frisur, Accessoires ausgewählt. Nun wird auf Basis dieser Beschreibung von einem KI-System ein Bild erstellt. Anschließend wird auch von ChatGPT eine solche Beschreibung verlangt und damit wieder ein Bild erstellt. Die Bilder de*s*r Philosoph*en*in werden miteinander verglichen, was eine auflockernde Unterrichtssequenz bedeutet.

Ebenso können bekannte Zitate – wie das von Kant siehe Abbildung 20 – zuerst von den Schüler*innen und dann von ChatGPT in heutige Jugendsprache übertragen werden, um das philosophische Gedankengut den Lernenden näher zu bringen.

Ein Beispiel:

Kannst du ein bekanntes Zitat von Nietzsche in moderne Jugendsprache bringen?

Natürlich! Hier ist ein bekanntes Zitat von Friedrich Nietzsche in moderne Jugendsprache übersetzt:

Original:

"Was mich nicht umbringt, macht mich stärker."

Moderne Jugendsprache:

"Was mich nicht killt, macht mich krasser."

Diese Übersetzung behält die ursprüngliche Bedeutung bei, während sie die Ausdrucksweise an die heutige Jugendsprache anpasst.

Abbildung 22: Screenshot ChatGPT – Nietzsche Zitat in Jugendsprache

Erstellt mit ChatGPT 19.06.2024

2.4.3.10 ChatGPT als Prüfer – Beispiel einer Maturafrage

Nachdem ChatGPT Quiz und weitere Aufgabenformate erstellt, kann ausprobiert werden, ob auch Testformate wie Maturafragen generiert werden können.³⁷¹ Bei dem für diese Arbeit generierten Beispiel hat es funktioniert, alle Anforderungsbereiche (Reproduktion, Transfer, Reflexion) wurden berücksichtigt.³⁷² Allerdings ist nicht jede Aufgabe mit Operatoren, sondern manchmal einfach als Frage formuliert,³⁷³ bei 1.b „Was bedeutet der Wahlspruch ‚Sapere aude‘? Wie erklärt Kant diesen Wahlspruch?“ und

³⁷¹ Vgl. Lo, „What Is the Impact of ChatGPT on Education?“, S. 7.

³⁷² Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 16, 34.

³⁷³ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 16, 34.

1.c „Welche Rolle spielen nach Kant Faulheit und Feigheit bei der Unmündigkeit der Menschen?“.

Diese beiden Fragen könnten folgendermaßen umformuliert werden:

- b. Erklären Sie die Bedeutung des Wahlspruchs „Sapere aude“ bei Kant.
- c. Stellen Sie dar, welche Rolle Faulheit und Feigheit bei Kant in Hinblick auf die Unmündigkeit der Menschen spielen.

Lehrpersonen können sich von ChatGPT zu Maturafragen inspirieren lassen, was eine Hilfe bei der Themenstellung bedeutet. Auch Schüler*innen können sich vor Prüfungen und vor der Matura von ChatGPT Fragen und Antworten erstellen lassen, sollten aber die Antworten mit dem Gelernten vergleichen.

Kannst du mir eine vollständige Maturafrage für Philosophie mit Textbeilage erstellen?



Gerne! Hier ist eine vollständige Maturafrage für das Fach Philosophie mit einer Textbeilage:

Maturafrage: Analyse und Diskussion eines philosophischen Textes

Textbeilage:

Autor: Immanuel Kant

Werk: "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" (1784)

Text:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Abbildung 23: Screenshot ChatGPT – Maturafrage 1
Erstellt am 17.07.2024

Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem die Natur sie längst von fremder Leitung freigesprochen (naturaliter maiorennes), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es Anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, u.s.w., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen. Dass der bei weitem größte Teil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit, außer daß er schwer fällt, auch für gefährlich hält, dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben. Nachdem sie ihr Hausvieh erst dumm gemacht und sorgfältig verhütet haben, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperren, tun durften, zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen droht, wenn sie es versuchen, allein zu gehen.**

Aufgaben:

1. Textanalyse:

- a. Erläutern Sie die Begriffe "Unmündigkeit" und "selbstverschuldet" im Kontext von Kants Aufklärung.
- b. Was bedeutet der Wahlspruch "Sapere aude"? Wie erklärt Kant diesen Wahlspruch?
- c. Welche Rolle spielen nach Kant Faulheit und Feigheit bei der Unmündigkeit der Menschen?

2. Textdiskussion:

- a. Diskutieren Sie Kants Aussage, dass Faulheit und Feigheit die Hauptgründe für die Unmündigkeit der Menschen sind. Stimmen Sie dieser Aussage zu? Begründen Sie Ihre Meinung.
- b. Inwiefern ist Kants Aufforderung zur Aufklärung auch heute noch relevant? Geben Sie aktuelle Beispiele.

3. Weiterführende Frage:

- a. Vergleichen Sie Kants Begriff der Aufklärung mit einem anderen philosophischen Ansatz zur Mündigkeit, z.B. Jean-Jacques Rousseaus Konzept der Freiheit. Wo liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

Diese Fragen fordern eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Text und eine kritische Reflexion der darin enthaltenen philosophischen Ideen.

Abbildung 24: Screenshot ChatGPT – Maturafrage 2

Erstellt am 17.07.2024

Diese hier vorgestellten Beispiele zum Einsatz von ChatGPT im Unterricht sind anspruchsvoll und teilweise aufwendig bezüglich Zeit und Vorbereitung. Es lohnt sich aber, immer wieder mit ChatGPT zu arbeiten, um die Medienkompetenz der Schüler*innen zu fördern. Die Verwendung von ChatGPT ist einfach und lässt Aufgaben schnell erledigen, keine besonderen technischen Kompetenzen sind dafür erforderlich.³⁷⁴ Allerdings spielt Fragekompetenz eine Rolle, da die Qualität des Prompts sich auf die Qualität des Outputs auswirkt.³⁷⁵ Dessen kritische Bewertung kann schwierig sein und verlangt Hintergrundwissen und reflektive Kompetenzen. Die Erfahrungen mit ChatGPT könnten die Schüler*innen reflektieren und in einem Portfolio festhalten.

Für die hier generierten Beispiele wurde überwiegend die Gratisvariante GPT-3.5 herangezogen, da die neueste Version GPT-4o ein Test-Limit hat. Es ist anzunehmen, dass auch der Großteil der Schüler*innen die Gratisversion verwendet. Vor dem Einsatz von ChatGPT im Unterricht ist vorsichtshalber abzuklären, ob alle Lernenden damit einverstanden sind.

Es wurde in dieser Arbeit versucht die Prompts schüler*innengerecht zu formulieren. Es ist aber auch festzuhalten, dass sich die Ergebnisse von Schüler*in zu Schüler*in unterscheiden können, obwohl ein und derselbe Prompt verwendet wurde.³⁷⁶ Tlili et al. fordern, dass künftige Forschung folgende Aspekte beachtet: „ensuring fairness, accuracy, and equity among students using chatbots generally and ChatGPT particularly, which might be achieved through, for instance, having transparent and open algorithms“³⁷⁷.

2.5 Veränderungen der Aufgabenstellung und Leistungsfeststellung und -beurteilung

„Neben der Unterrichtstätigkeit, dem erzieherischen Wirken und den administrativen Erledigungen ist die Leistungsbeurteilung für die Lehrerinnen und Lehrer in Österreichs Schulen eine wesentliche Aufgabe und auch Teil der Dienstpflicht.“³⁷⁸

Im § 18. (1) des Schulunterrichtsgesetz ist festgehalten, dass für die Leistungsbeurteilung in den einzelnen Unterrichtsfächern die Mitarbeit während des Unterrichts sowie

³⁷⁴ Vgl. Ahmed Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 20.

³⁷⁵ Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 20.

³⁷⁶ Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 20.

³⁷⁷ Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 20.

³⁷⁸ Österreichische Professoren Union [ÖPU], „ÖPU - Recht von A bis Z. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei Schülern“, in: *oe pu.at*, o. J. (Zugriff 17.07.2024).

mündliche, schriftliche und praktische Leistungen – basierend auf dem Lehrplan – maßgeblich sind.³⁷⁹ Nur Leistungen, die wirklich von den einzelnen Schüler*innen erbracht wurden, sind zu beurteilen.³⁸⁰ Im Zeitalter des ChatGPT wird das zur besonderen Herausforderung für Lehrpersonen.³⁸¹ Das BMBWF fordert in der Handreichung zur *Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem*, dass Lehrkräfte den Unterricht der neuen Situation anpassen und verstärkt auf die Herkunft der Texte achten.³⁸² In diesem Zusammenhang werden in der Handreichung drei Aspekte hervorgehoben:

- Lehrpersonen kennen den Schreibstil ihrer Schüler/innen: Kompetenzorientiertes Lernen (Verstehen, Vertiefen, eigenständiges Anwenden von Gelerntem, Diskussion, Reflexion, Beurteilung) muss gegenüber dem bloßen Nachahmen oder Wiedergeben von Informationen oder Handlungen in den Mittelpunkt gerückt werden
- Lehrpersonen kennen die fachliche Kompetenz ihrer Schüler/innen: die Leistungen abgegebener Hausübungen oder schriftlicher (Haus-)arbeiten (Portfolio und Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem 15 von 18 dergleichen) können durch eine kurze Wiederholung („Stundenwiederholung“) oder durch gezieltes Nachfragen überprüft werden
- Medienkompetenz, die Auseinandersetzung und ein kritischer Umgang mit Quellen, muss in allen Unterrichtsgegenständen thematisiert werden³⁸³

Diese Richtlinien ziehen eine erhöhte Konzentration auf den direkten kompetenzorientierten Unterricht und die mündlichen Leistungen der Lernenden nach sich.³⁸⁴ Das „Verstehen, Vertiefen, eigenständige Anwenden von Gelerntem [...]“³⁸⁵ zeigt sich darin, dass das Gehörte und Gelesene in eigenen Worten dargestellt und mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung gebracht werden kann.

Durch Stundenwiederholungen und das Überprüfen der Hausübungen durch „gezieltes Nachfragen“³⁸⁶ kann festgestellt werden, ob der*die Schüler*in das Gelernte verstanden und eigenständig gearbeitet hat. Diese stärkere Betonung der mündlichen Leistung verlangt von den Lehrer*innen eine spezielle Planung des Unterrichts, um nicht zu

³⁷⁹ Vgl. Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz“ [PDF], in: *ris.bka.gv.at*, Fassung vom 17.07.2024 (Zugriff 17.07.2024), S. 15.

³⁸⁰ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14. Vgl. Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz“, S. 15. Vgl. ÖPU, „ÖPU - Recht von A bis Z“.

³⁸¹ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14.

³⁸² Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14.

³⁸³ BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14f.

³⁸⁴ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14.

³⁸⁵ BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14.

³⁸⁶ BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15.

viel Zeit für das „gezielt[e] Nachfragen“³⁸⁷ zu verwenden und auch Neues vermitteln zu können. Für die Wiederholung und Überprüfung des Gelernten können auch Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit, Cluster an der Tafel eingesetzt werden, weil es zeitlich nicht möglich ist, ständig alle Schüler*innen einzeln zu prüfen. Diese Arbeitsformen fordern Aktivität und gemeinsames Tun von den Lernenden.

Es sollte aber auch versucht werden, Kriterien für die Unterscheidung der eigenständigen Schüler*innen-Leistungen und der von ChatGPT produzierten Outputs zu finden. Mit dem Schreibstil ihrer Schüler*innen sind Lehrpersonen vertraut.³⁸⁸ Ein Hinweis auf eine vorgetäuschte Leistung besteht darin, dass ein Text fehlerfrei ist und in Wortschatz und Grammatik über das sprachliche Niveau der Schüler*innen hinausweist. In den Fremdsprachen ist noch besonders darauf zu achten, ob ein Text der aktuellen Lernstufe entspricht.

Es ist wesentlich, dass die Schüler*innen lernen, wie sie generell mit Quellen umgehen sollen.³⁸⁹ Nicht alle Quellen sind verlässlich, auch nicht die von ChatGPT: Selten werden vom Chatbot Quellen angegeben und teilweise werden sie einfach erfunden.³⁹⁰ Inhaltlich sind die Informationen teils falsch oder nicht aktuell, da das zur Verfügung gestellte Wissen im Jahr 2023 nur bis 2021 erfasst wurde.³⁹¹ Darauf, dass die Quellen und Informationen nicht immer verlässlich sind, wird in den Nutzungsbedingungen von ChatGPT hingewiesen: „Given the probabilistic nature of machine learning, use of our Services may in some situations result in Output that does not accurately reflect real people, places, or facts“³⁹². Weiters muss akzeptiert und verstanden werden, dass für die Benutzung von ChatGPT Folgendes gilt:

- Output may not always be accurate. You should not rely on Output from our Services as a sole source of truth or factual information, or as a substitute for professional advice.
- You must evaluate Output for accuracy and appropriateness for your use case, including using human review as appropriate, before using or sharing Output from the Services.

³⁸⁷ BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15.

³⁸⁸ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14.

³⁸⁹ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15. Vgl. ÖI-AT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“.

³⁹⁰ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 16. Vgl. ÖI-AT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“.

³⁹¹ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 16.

³⁹² OpenAI, „Europe Terms of Use“.

- You must not use any Output relating to a person for any purpose that could have a legal or material impact on that person, such as making credit, educational, employment, housing, insurance, legal, medical, or other important decisions about them.
- Our Services may provide incomplete, incorrect, or offensive Output that does not represent OpenAI's views. If Output references any third party products or services, it doesn't mean the third party endorses or is affiliated with OpenAI.³⁹³

Zum Beispiel in Italien wurde ChatGPT ziemlich bald blockiert, aber nur für kurze Zeit.³⁹⁴ An Schulen und Hochschulen wurde mancherorts ein Verbot des Chatbots verlangt oder eine transparente Verwendung gefordert. Zum Beispiel an der Universität Wien oder der Sciences Po in Frankreich ist die Verwendung von ChatGPT ohne Offenlegung für Präsentationen und schriftliche Arbeiten verboten.³⁹⁵ Verbote sind wenig zielführend; wichtiger ist es, den Umgang mit ChatGPT zu lernen und dessen Inhalte kritisch zu hinterfragen.³⁹⁶

„ChatGPT fordert die Schul- und Hochschulbildung heraus, anders zu lehren, d. h. das menschliche Bedürfnis nach lebendigem Unterricht zu erfüllen“³⁹⁷. Damberger (2023) fordert – basierend auf Klafkis Definition von Bildung – den Leistungsbegriff neu zu definieren und zu „re-pädagogisieren“³⁹⁸. Dabei geht es um mehr Fokus auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung, solidarisches Arbeiten und weniger um individuelle Leistung beziehungsweise Wettbewerb.³⁹⁹ Nur auf den Nutzen abzielendes Lehren und Lernen greift zu kurz.⁴⁰⁰ Die umfassende Art des Lehrens und Lernens schließt ein, dass es bei der Leistungsbeurteilung nicht nur um (messbare) Resultate geht, sondern auch um den Lernprozess im Hinblick auf „die Aspekte Kommunikation und Kritikfähigkeit“⁴⁰¹.

³⁹³ OpenAI, „Europe Terms of Use“.

³⁹⁴ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15.

³⁹⁵ Vgl. SciencesPo, „Sciences Po bans the use of ChatGPT without transparent referencing“, in: *newsroom.sciencespo.fr*, Veröffentlichung 27.01.2023 (Zugriff 17.07.2024). Vgl. Universität Wien, „KI in Studium und Lehre“, in: *studieren.univie.ac.at*, o. J. (Zugriff 24.07.2024).

³⁹⁶ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 15. Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 18.

³⁹⁷ Thomas Damberger, „Digitalisierung zwischen Entpädagogisierung und ihrer Überwindung“, in: *Die pädagogische Wende. Über die notwendige Besinnung auf das Erziehen und Unterrichten*, hg. v. Ralf Lankau, Weinheim u. a. 2023, S. 10.

³⁹⁸ Damberger, „Digitalisierung zwischen Entpädagogisierung und ihrer Überwindung“, S. 9.

³⁹⁹ Vgl. Damberger, „Digitalisierung zwischen Entpädagogisierung und ihrer Überwindung“, S. 9.

⁴⁰⁰ Vgl. Damberger, „Digitalisierung zwischen Entpädagogisierung und ihrer Überwindung“, S. 9.

⁴⁰¹ Damberger, „Digitalisierung zwischen Entpädagogisierung und ihrer Überwindung“, S. 9.

Im Philosophieunterricht sind – wie in anderen Fächern – sowohl mündliche als auch schriftliche Leistungen zu erbringen.⁴⁰² Ein Test kann einmal pro Semester durchgeführt werden, auch sind schriftliche Mitarbeitüberprüfungen und Hausübungen, zum Beispiel in Form von Essays, möglich.⁴⁰³ Um zu gewährleisten, dass die schriftlichen Leistungen von den Schüler*innen selbst und nicht von ChatGPT erbracht werden, müssen die Lehrenden die Aufgaben entsprechend stellen.⁴⁰⁴ Den Hausübungen kann als Vorbereitung eine Gruppenarbeit vorangehen, über die dann jede*r Einzelne schriftlich reflektiert.⁴⁰⁵ Solche Arbeitsschritte vertiefen die Auseinandersetzung mit dem Gelernten und stoßen die Reflexion eigener Erfahrungen und das Entwickeln eigener Sichtweisen an.⁴⁰⁶ ChatGPT gehört zur heutigen Lebenswelt und darf beim Lehren und Lernen nicht ausgeklammert werden.⁴⁰⁷

2.5.1 Zunahme der mündlichen Prüfungen und mündliche Aufgabenstellungen

Das BMBWF empfiehlt vermehrt mündliche Überprüfungen vorzunehmen, um festzustellen, ob schriftliche Leistungen von den Schüler*innen selbst stammen oder von ChatGPT bezogen wurden.⁴⁰⁸ Aus zeitlichen Gründen sind mündliche Überprüfungen aber nur begrenzt möglich und für die bisherigen mündlichen Prüfungen gibt es in der Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung genaue Richtlinien: Sie müssen zumindest zwei Tage vorher angekündigt werden, dürfen nicht den Großteil der Unterrichtsstunde ausmachen, zwei unabhängige Fragen müssen beantwortet werden.⁴⁰⁹ Außerdem dürfen sie nicht öfter als einmal im Semester „auf Wunsch des Schülers [beziehungsweise der Schülerin]“⁴¹⁰ durchgeführt werden. Eine weitere Form, die zur Leistungsfeststellung dient, sind mündliche Übungen wie Referate.⁴¹¹ Sie dürfen nicht länger als 10 Minuten (AHS-Unterstufe) beziehungsweise 15 Minuten dauern und das

⁴⁰² Vgl. Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz“, S. 15.

⁴⁰³ Vgl. Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung“, in: *ris.bka.gv.at*, Fassung vom 17.07.2024 (Zugriff 17.07.2024), S. 6.

⁴⁰⁴ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 3, 14.

⁴⁰⁵ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 9.

⁴⁰⁶ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14.

⁴⁰⁷ Vgl. William Middendorf, „Schulische Leistungsbewertung im Kontext der Digitalisierung – erste Hinweise zu einer von der KMK angestrebten erweiterten Prüfungskultur“, in: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Informationszentrum (IZ) Bildung [DIPF], 2022, S. 1. Vgl. Fritz und Lauermaun, „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, S. 70.

⁴⁰⁸ Vgl. BMBWF, „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“, S. 14.

⁴⁰⁹ Vgl. Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung“, S. 4.

⁴¹⁰ Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung“, S. 4.

⁴¹¹ Vgl. Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung“, S. 4.

Thema muss mindestens eine Woche vorher bekannt sein.⁴¹² Alle diese mündlichen Leistungen erfordern viel Zeit.

Angesichts der neuen Möglichkeiten, vorformuliertes Wissen als das eigene auszugeben, ist es naheliegend mehr mündliche Leistungen zu verlangen, was mit den derzeitigen Vorgaben für den Unterricht und die Leistungsfeststellung und -beurteilung nicht kompatibel ist.

In allen Fächern, so auch im Fach Psychologie und Philosophie, wäre ein kreativer Umgang mit dem Modell Prüfung möglich. Die Lehrperson könnte vorschlagen, dass jemand von den Lernenden die Rolle der*des Prüfenden einnimmt. Es wäre auch denkbar, Prüfungsaufgaben in Gruppenarbeit zu entwickeln, und die Schüler*innen prüfen sich gegenseitig.

In einigen der in Kapitel 2.4.1 dargestellten Modelle der Philosophiedidaktik überwiegt der mündliche Aspekt des Philosophierens, der mit den Kompetenzen der Reflexion und Kritikfähigkeit verbunden wird.⁴¹³ So meinen Tlili et al., dass in Hinblick auf den Unterricht seit dem Aufkommen von ChatGPT „the design of teaching should go beyond traditional methods to incorporate a variety of assessment methods, such as group projects, hands-on activities, and oral presentations“⁴¹⁴. Diese Arbeitsformen sind im Gruppenpuzzle (engl. Jigsaw Technique/Methode) von Aronson et al. (1978) vereint, das anstelle von (Über-)Prüfungen treten kann.⁴¹⁵ Es handelt sich hierbei um eine Methode des „kooperativen und problembasierten Lernens“⁴¹⁶. Im Unterschied zu der Sozialform Gruppenarbeit „geht es [dabei] um viel mehr: Um ein von- und miteinander Lernen sowie einen inhaltlichen Austausch! Über kooperatives Lernen kann kognitiv anregender und aktivierender, konstruktiv unterstützender Unterricht realisiert werden“⁴¹⁷. Diese Methode besteht aus drei Phasen (Stammgruppenphase, Expertengruppenphase, Stammgruppenphase).⁴¹⁸ In der Stammgruppe setzen sich die Lernenden mit

⁴¹² Vgl. Bundeskanzleramt, „Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung“, S. 4.

⁴¹³ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 9. Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, S. 437.

⁴¹⁴ Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 19.

⁴¹⁵ Vgl. Karl-Heinz Gerholz, „Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 2014, S. 261.

⁴¹⁶ Gerholz, „Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, S. 261.

⁴¹⁷ Adl-Amini und Völlinger, *Kooperatives Lernen im Unterricht*, S. 5.

⁴¹⁸ Vgl. Klaus Zierer, „Gruppenpuzzle“, in: *Pädagogik* (3), 2024, S. 58. Vgl. Gerholz, „Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, S. 261.

dem vorgegebenen Problem beziehungsweise Thema auseinander.⁴¹⁹ Das geschieht auf der Grundlage von verschiedenen Inputs wie Texten (zum Beispiel von ChatGPT erstellt) oder Videos. Innerhalb der Stammgruppe werden Expert*innen für Teilbereiche bestimmt, die sich in Expertengruppen zusammenfinden und an Lösungen beziehungsweise Kompromissen arbeiten.⁴²⁰ In der letzten Phase kehren alle in die Stammgruppen zurück und teilen ihr gewonnenes Wissen mit.⁴²¹ Diese Methode verlangt allerdings eine gute Vor- und Aufbereitung seitens der Lehrperson und viel Zeit für die Durchführung.⁴²² Damit es auch zu einer Ergebnissicherung kommt, können die Stammgruppen in der letzten Phase jeweils ein Plakat gestalten. Diese Methode zielt auf die Förderung von personalen, sozialen und sachlichen Kompetenzen ab und legt den Grundstein für lebenslanges Lernen.⁴²³

Ein weiteres Beispiel für mündliche Aufgaben im Philosophieunterricht ist das Sokratische Gespräch, um Reflektieren und Argumentieren zu üben.⁴²⁴ Hier sind gewisse Regeln in Bezug auf Phasen und Fragetechnik zu beachten, deren Vermittlung zeitaufwendig ist.⁴²⁵ Leichter lassen sich Plenumsdiskussionen und Rollenspiele in den Unterricht einbauen. Trotzdem sollten auch anspruchsvollere Gesprächsformen ausprobiert werden, da sie eine besonders intensive Schulung der Gesprächsfertigkeiten darstellen.⁴²⁶

⁴¹⁹ Vgl. Klaus Zierer, „Gruppenpuzzle“, S. 58. Vgl. Gerholz, „Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, S. 262.

⁴²⁰ Vgl. Klaus Zierer, „Gruppenpuzzle“, S. 58. Vgl. Gerholz, „Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, S. 262.

⁴²¹ Vgl. Klaus Zierer, „Gruppenpuzzle“, S. 58. Vgl. Gerholz, „Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, S. 262.

⁴²² Vgl. Gerholz, „Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, S. 261.

⁴²³ Vgl. BMBF, „Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie“, S. 13. Vgl. BMBWF, „Lehrplan Psychologie und Philosophie“, S. 245.

⁴²⁴ Vgl. Klaus Draken, „Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch“, in: *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. v. Jonas Pfister und Peter Zimmermann, Bern 2016, S. 293. Vgl. Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 19.

⁴²⁵ Vgl. Draken, „Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch“, S. 302–307.

⁴²⁶ Vgl. Draken, „Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch“, S. 308.

2.5.2 Erhalt der schriftlichen Kompetenz und der Lese-Kompetenz in Zeiten von ChatGPT

Wie bereits hervorgehoben, gewinnt durch den Einzug von KI und ChatGPT in den Bildungsbereich die mündliche Kompetenz an Bedeutung. Trotzdem darf nicht verabsäumt werden, die schriftliche Kompetenz, also eigenständiges Formulieren, zu fördern.⁴²⁷ Ebenso soll die Lesekompetenz nicht zu kurz kommen.⁴²⁸ Wittschier schreibt dazu: „Der Text ist und bleibt trotz aller technischen Innovationen und der zunehmenden Visualisierung unserer Kommunikation neben dem Dialog in beiden Sekundarstufen das wichtigste Medium des Philosophieunterrichts“⁴²⁹. Damit das so bleibt, müssen methodische und didaktische Anpassungen im Philosophieunterricht, aber auch in allen anderen Unterrichtsfächern, vorgenommen werden.⁴³⁰

Schreiben und Lernen hängen eng zusammen, was aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann.⁴³¹ Nach Emig ist Schreiben „a unique mode of learning“⁴³², eine einzigartige Weise des Lernens, bei der Wissen entwickelt und strukturiert wird. Schreiben hat verschiedene positive Effekte auf Denkprozesse.⁴³³ Es kann das Gedächtnis stützen und hilfreich beim Lösen von Problemen in unterschiedlichen Lernkontexten sein.⁴³⁴ Die Digitalisierung hat einige Veränderungen in den Bereichen Schreiben und Lesen mit sich gebracht: „Man kann feststellen, dass es vielen Menschen zunehmend schwerfällt, zusammenhängende Texte zu schreiben“⁴³⁵. Die Veränderungen bieten aber auch positive Ansätze und eröffnen neue Möglichkeiten des Schreibens.⁴³⁶ Ob digitales Lesen und Schreiben das Lesen von Büchern und die Handschrift ablösen sollte, wird derzeit in der Forschung erörtert.⁴³⁷ Noch fehlen aussagekräftige Langzeitstudien.⁴³⁸ Aber die nordischen Länder verwenden nach einer intensiven Digitalisierungsphase in

⁴²⁷ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 275.

⁴²⁸ Vgl. Wittschier, „Methoden der Textarbeit“, S. 225.

⁴²⁹ Wittschier, „Methoden der Textarbeit“, S. 225.

⁴³⁰ Vgl. BMBWF, „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“.

⁴³¹ Vgl. Ann Devitt, Kalliopi Benetos, und Otto Kruse, „Writing and Learning: What Changed with Digitalization?“, in: *Digital Writing Technologies in Higher Education. Theory, Research, and Practice*, hg. v. Otto Kruse, Christian Rapp, Chris M. Anson, Kalliopi Benetos, Elena Cotos, Ann Devitt und Antonette Shibani, 2023, S. 424.

⁴³² Janet Emig, „Writing as a Mode of Learning“, in: *College Composition and Communication*, 28 (2), 1977, S. 122.

⁴³³ Vgl. Devitt, et al. „Writing and Learning: What Changed with Digitalization?“, S. 424.

⁴³⁴ Vgl. Devitt, et al. „Writing and Learning: What Changed with Digitalization?“, S. 424.

⁴³⁵ De Florio-Hansen, *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik*, S. 116.

⁴³⁶ Vgl. Devitt, et al. „Writing and Learning: What Changed with Digitalization?“, S. 426.

⁴³⁷ Vgl. Petra A. Arndt, „Computer usage for learning how to read and write in primary school“, in: *Trends in Neuroscience and Education* 5 (3), 2016, S. 97.

⁴³⁸ Vgl. Arndt, „Computer usage for learning how to read and write in primary school“, S. 97.

Volksschulen wieder Schulbücher und fördern handschriftliches Schreiben.⁴³⁹ Es wurde festgestellt, dass bei zu viel Digitalisierung die Entwicklung von Volksschulkindern nicht ausreichend gefördert wird.⁴⁴⁰

Arndt (2016) plädiert für die Nutzung von digitalen Ressourcen für Schreiben und Lesen meint aber, dass der pädagogische Aspekt dabei das Wichtigste ist.⁴⁴¹ KI und ChatGPT erstellen in kürzester Zeit ganze Texte für die Lernenden.⁴⁴² Devitt et al. (2023) stellen dazu folgende Fragen:

[I]n an age where Generative AI has succeeded in writing student essays of high quality, what remains for the writer and which aspects of writing should still be taught? What kind of learning will take place when writers are disburdened from content generation and formulation?⁴⁴³

Sie haben keine Antwort darauf. Unter diesen Umständen erscheinen schriftliche Hausübungen weniger sinnvoll als das Schreiben von Texten im Unterricht, damit die Schüler*innen bezüglich Inhalt, Ausdruck, Argumentationslinie und Rechtschreibung entsprechend gefordert werden.⁴⁴⁴ Geschieht das nicht, so nehmen auch die Konzentration und die Fähigkeit sinnerfassend zu lesen ab, wie Sukopp (2023) anmerkt.⁴⁴⁵ Laut PISA-Studie sind Schüler*innen dadurch, dass sie viel Zeit mit den digitalen Medien verbringen, immer weniger motiviert analog zu lesen:

Während im Jahr 2000 28 Prozent der Jugendlichen Lesen für Zeitverschwendung hielten, waren es in den nächsten beiden Untersuchungsjahren 2009 und 2018 35 Prozent. Ein kontinuierlicher Negativtrend zeigt sich auch bei der Aussage „Ich lese nur, wenn ich muss“. Während im Jahr 2000 41 Prozent der österreichischen Jugendlichen dieser Aussage zugestimmt haben, waren es 2018 53 Prozent.⁴⁴⁶

Zwar lesen die Lernenden viel in den digitalen Medien, wobei es sich meist um kurze Textpassagen handelt. Lese- und Schreibkompetenz bleiben wichtig und werden durch die Komplexität der modernen Welt immer wichtiger. Daher ist es als problematisch anzusehen, dass laut PISA und PIRLS „die Lesefreude [...] zurückgeht und [...] fast jede fünfte Schülerin bzw. jeder fünfte Schüler in Österreich Schwierigkeiten mit den leichtesten Leseaufgaben hat (PISA, 2018; PIRLS, 2021)“⁴⁴⁷.

⁴³⁹ Vgl. Arndt, „Computer usage for learning how to read and write in primary school“, S. 93f.

⁴⁴⁰ Vgl. Arndt, „Computer usage for learning how to read and write in primary school“, S. 93f.

⁴⁴¹ Vgl. Arndt, „Computer usage for learning how to read and write in primary school“, S. 96, 97.

⁴⁴² Vgl. Kretschmann, „Schule und Unterricht im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (KI): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Implementation.“, S. 7.

⁴⁴³ Devitt, et al. „Writing and Learning: What Changed with Digitalization?“, S. 430.

⁴⁴⁴ Vgl. ÖIAT, „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“, Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 286, 290.

⁴⁴⁵ Vgl. Sukopp, „Grenzen des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz, S. 211.

⁴⁴⁶ Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ], *#LesenDigital. Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht*, Graz 2023, S. 7.

⁴⁴⁷ ÖSZ, *#LesenDigital*, S. 7.

Sinnerfassendes Lesen und folgerichtiges Schreiben können auch im Umgang mit den digitalen Medien geübt werden. Die Schüler*innen werden etwa aufgefordert ChatGPT-Texte zu lesen, den Inhalt zusammenzufassen und gegebenenfalls ihre eigenen Produkte mit den Outputs zu vergleichen, zum Beispiel zu den Themen *Ethik am Lebensanfang* oder *Kants vier Fragen*.⁴⁴⁸ Kreative Formen der Textproduktion (siehe Kapitel 2.4.3.4) sind nicht nur für sinnerfassendes Lesen und folgerichtiges Schreiben wichtig, sondern auch für Entfaltung der Persönlichkeit, Anregung der Fantasie, selbstbestimmtes Handeln, kommunikative Auseinandersetzung mit der Welt.⁴⁴⁹ Dialoge zwischen Philosoph*innen und Nicht-Philosoph*innen, innere Monologe, Szenen, nonlineare Geschichten können geschrieben werden.⁴⁵⁰ Bei solchen Arbeiten kann auch ChatGPT herangezogen werden.

⁴⁴⁸ Vgl. Pfister, „Schreiben“, S. 285.

⁴⁴⁹ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244.

⁴⁵⁰ Vgl. BMBWF, „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, S. 244. Vgl. Wittschier, „Methoden der Textarbeit“, S. 230–234.

Fazit: Kompetenzorientiertes Arbeiten mit KI und ChatGPT im Philosophieunterricht

In Anbetracht der rasanten Entwicklung von ChatGPT und KI liegt es im allgemeinen Interesse sich mit diesem Thema, dem der ethische Aspekt und die bestehenden Risiken eine besondere Brisanz verleihen, zu beschäftigen. Besonders der Philosophieunterricht kann zum kritischen und reflexiven Umgang mit KI und ChatGPT einen Beitrag leisten.

Die Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz verlangt zunächst, die theoretischen Grundlagen und Begriffe, die dieses Thema mit sich bringt, zu erfassen. Eindeutig definiert ist zwar weder der Begriff *Intelligenz* noch der Begriff *Künstliche Intelligenz*, dennoch besteht der gemeinsame Kontext darin, dass es um von Menschen gemachte, auf Algorithmen basierende Systeme geht, die ‚intelligente‘ Denkweisen und ‚intelligentes‘ Verhalten zeigen und fähig sind – beziehungsweise sein sollen – menschliche Handlungsweisen zu vollziehen und letztendlich sogar zu übertreffen. Derzeit bewegen sich alle KI-Systeme, ob rein softwarebasiert oder nicht, noch im Bereich der schwachen KI. Die Analyse der riesigen Menge an Daten und deren Auswertung geschehen auf unterschiedliche Weise: Data Mining analysiert Daten und wertet sie aus. Deep Learning ist ein Teilbereich des Machine Learning(s). Machine Learning umfasst überwachtes, unüberwachtes und verstärktes Lernen – mit unterschiedlichen Fehleranfälligkeiten.

Mit dem Öffentlichwerden von ChatGPT 2022 richtete sich die globale Aufmerksamkeit auf das Thema *Künstliche Intelligenz*. Der Chatbot erleichtert private und arbeitsweltliche Verfahren der Texterstellung, die Generierung von Ton und Bildern (kostenpflichtig), Informationsrecherche, Austausch, Problembewältigung. OpenAI weist jedoch selbst im Impressum auf die Risiken des Gebrauchs hin.

Generell gibt es zahlreiche positive Aspekte von KI für viele Bereiche wie die Vereinfachung und Automatisierung von Prozessen in Medizin, (Land-)Wirtschaft, Alltag. Allerdings müssen auch Gefahren und Risiken ins Auge gefasst und Fragen nach Verantwortung, Autorschaft, Richtigkeit von Outputs, Gefahr von Datenmissbrauch, Einsatz für kriegerische Aktionen gestellt werden. Im bildungstheoretischen Kontext kommt die Gefahr hinzu, dass man sich die eigene Leistung ‚ersparen‘ und/oder sich der KI mit ihren scheinbar ‚perfekten‘ Outputs unterlegen fühlen kann, wodurch Fähigkei-

ten wie eigenständiges Formulieren, Gelesenes verstehen, kritisches Denken abnehmen beziehungsweise zurückgedrängt werden.

Für den (Philosophie)-Unterricht ergeben sich notwendige Veränderungen. Ein noch stärkerer Fokus muss auf mündliche Leistungen, Reflexion und Kritik gerichtet werden, eine Verschiebung, die das Bildungsministerium empfiehlt und bereits Maßnahmen dazu ins Auge fasst. Eine Veränderung der Aufgabenstellungen ist notwendig, damit Schüler*innen sich nicht einfach Texte von ChatGPT verfassen lassen und die eigenen Kompetenzen vernachlässigen. Es ist zum Beispiel möglich, die Schüler*innen im Unterricht immer wieder händisch schreiben zu lassen und weniger reproduktive Aufgaben zu stellen als bisher im Schulsystem üblich. Außerdem ist es wichtig, den Schüler*innen die Grenzen von KI und ChatGPT aufzuzeigen, indem man sie diese selbst austesten lässt. Sie werden erfahren, dass der Chatbot manche Aufgaben nicht auftragsgemäß erledigt und auch Quellen erfindet. Das Überprüfen der Outputs von ChatGPT erfordert oft Geduld, großen zeitlichen Aufwand; auch gutes Basiswissen beziehungsweise die Kenntnis anderer Formen der Recherche sind dafür notwendig. Die glatte Form und sprachlich korrekte Formulierung verleiten zu ungeprüfter Zustimmung. Die Arbeit mit ChatGPT ist nicht nur für die Schüler*innen anspruchsvoll, sondern fordert auch von der Lehrperson Medienkompetenz und sorgfältige Unterrichtsvorbereitung. Das Thema KI und ChatGPT beziehungsweise der Einsatz im Unterricht sind bereits Teile des Lehramtsstudiums. Weiterbildungen für Lehrkräfte werden angeboten. Vor allem ist für die Unterrichtspraxis auch Eigeninitiative gefragt.

Die exemplarischen Unterrichtssequenzen und Beispiele in dieser Arbeit basieren auf Methoden und Aufgaben der Philosophiedidaktik. So wird gezeigt, wie bestehende Methoden mit ChatGPT erweitert werden können. Zentral dabei ist die reflexive Arbeit im (Philosophie-)Unterricht, wofür Philosophiedidaktiker*innen wie Martens plädieren. Auch wenn bereits viele Studien zu KI und ChatGPT im Bildungsbereich durchgeführt wurden und versucht wird zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren, wissen wir noch nicht, wo diese Entwicklung hinführt.

So ist bei diesem Thema noch zu untersuchen, wie sich die Abnahme von Lesen und Schreiben in digitaler Form auf die Entwicklung von Kindern und jungen Menschen auswirkt. Ein weiterer Aspekt der Forschung ist aufzuzeigen, wie der Einsatz von KI-Systemen und ChatGPT im Unterricht die Medienkompetenz zu fördern vermag. Einige Vorschläge bezüglich des Philosophieunterrichts werden in dieser Arbeit gemacht, die

aber noch in der Praxis erprobt werden müssen. Da sich der Sektor sehr schnell entwickelt, ist laufende Forschung und Anpassung notwendig. Auch Tlili et al. zeigen Forschungsrichtungen auf, die es unbedingt zu untersuchen gilt. Zum Beispiel stellen sie die Frage,

how to ensure that chatbots are able to cater to the diverse needs and backgrounds of students, especially those with disabilities or how can we address issues of fairness and equity in the use of chatbots, particularly for disadvantaged or marginalized students?⁴⁵¹

Mir als (künftige) Lehrperson war und ist es wichtig mich mit dem Thema KI und ChatGPT auseinanderzusetzen, um den Schüler*innen einen zeitgemäßen Unterricht zu bieten. Sie sollen lernen verantwortungsbewusst und reflektierend mit KI-Systemen umzugehen, die den Menschen befähigen Leben und Umwelt in einem noch nie dagewesenen Ausmaß zu erfassen und zu gestalten. Dabei sollen alle dafür notwendigen Kompetenzen gefördert werden.

Zusammenfassend wird die Forschungsfrage „Wie kann ChatGPT im Philosophieunterricht kompetenzorientiert eingesetzt werden?“ durch 10 praktische Unterrichtsbeispiele (siehe Kapitel 2.4.3) beantwortet. Die Antwort auf die zweite Forschungsfrage „Wie verändert Künstliche Intelligenz beziehungsweise ChatGPT die Aufgabenstellung und die Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext?“ lautet, dass mündliche Leistungen und analoges Schreiben und Lesen im Unterricht mehr in den Fokus rücken und Gruppenarbeit sowie Reflexion und Kritikfähigkeit wichtiger denn je sind.

Die eingangs formulierte These: „Der kompetenzorientierte Einsatz von ChatGPT im Philosophieunterricht fördert die Medienkompetenz sowie reflexive und kritische Sichtweisen und trägt zur Bestimmung der eigenen Position im philosophischen Denken und zum verantwortungsbewussten Umgang mit Künstlicher Intelligenz bei“ wird durch Ergebnisse aus der Forschung und Fachliteratur gestützt. Wegen der kurzen Vorlaufzeit (seit 2022) empfiehlt es sich, den Einsatz von KI und ChatGPT in der Unterrichtspraxis weiterhin wissenschaftlich zu begleiten und auszuwerten, um die Methodik kontinuierlich zu verbessern.

⁴⁵¹ Tlili et al., „What if the devil is my guardian angel“, S. 20.

Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, Katja; Völlinger, Vanessa: *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg [IBBW] 2021.
- Arndt, Petra A.: „Computer usage for learning how to read and write in primary school“, in: *Trends in Neuroscience and Education* 5 (3), 2016, S. 90–98, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.07.003>.
- Ballestrem, Johannes; Bär, Ulrike; Gausling, Tina; Hack, Sebastian; von Oelffen, Sabine: „Grundlagen: Rechtliche Einordnung der Thematik Künstliche Intelligenz/Maschinelles Lernen“, in: Dies.: *Künstliche Intelligenz. Rechtsgrundlagen und Strategien in der Praxis*. Wiesbaden: Springer 2020, S. 1–10.
- Beer, Rudolf; Benischek, Isabella: „Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens“, in: BIFIE (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam 2011, S. 5–28.
- Bertram, Georg W.: *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 3. Auflage. Ditzingen: Reclam 2018.
- Bundeskanzleramt: „Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung“ [PDF], in: [ris.bka.gv.at](https://www.ris.bka.gv.at), <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>, Fassung vom 17.07.2024 (Zugriff 17.07.2024).
- „Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz“ [PDF], in: [ris.bka.gv.at](https://www.ris.bka.gv.at), <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>, Fassung vom 17.07.2024 (Zugriff 17.07.2024).
- „Medienkompetenz“, in: [bundeskanzleramt.gv.at](https://www.bundeskanzleramt.gv.at), <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/jugend/medien-und-information/medienkompetenz.html#:~:text=Medienkompetenz%20bef%C3%A4higt%20dazu%2C%20Medien%20selbstbestimmt,ihre%20Anwendungsm%C3%B6glichkeiten%20zu%20kennen>, o. J. (Zugriff 25.03.2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]: „Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem“ [PDF], in: [bmbwf.gv.at](https://www.bmbwf.gv.at), https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki/ki_asbs.html, Veröffentlichung 29.08.2023.
- „Bildungsstandards in der Allgemeinbildung“, in: [bmbwf.gv.at](https://www.bmbwf.gv.at), <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html>, o. J. (Zugriff 26.06.2024).
- „BM Polaschek / KO Maurer. Mehr Wahlfreiheit bei VWA (AHS) – Abschaffung der Abschlussarbeit an berufsbildenden mittleren Schulen“, in: [bmbwf.gv.at](https://www.bmbwf.gv.at), <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20240626.html#:~:text=BM%20Polaschek%20%2F%20KO%20Maurer%3A%20Mehr,Abschlusspr%C3%BCfung%20an%20Berufsbildenden%20Mittleren%20Schulen>, Veröffentlichung 26.06.2024.
- „Digitale Grundbildung“, in: [bmbwf.gv.at](https://www.bmbwf.gv.at), <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>, o. J. (Zugriff 25.03.2024).

- „Erstinformationen an Schulen. Abschließende Arbeiten an AHS, BHS und BMS“ [PDF], in: *bmbwf.gv.at*, <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20240626.html>, Veröffentlichung 26.06.2024.
 - „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“ [PDF], in: *ris.bka.gv.at*, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, Fassung vom 25.03.2024. (Zugriff 25.03.2024).
 - „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“, in: *bmbwf.gv.at*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html>, o. J. (Zugriff 27.06.2024).
 - „Medienbildung“, in: *bmbwf.gv.at*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html>, o. J. (Zugriff 06.07.2024).
 - „8-Punkte-Plan“, in: *bmbwf.gv.at*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>, o. J. (Zugriff 25.03.2024).
 - „Typen sprachlichen Handelns (,Operatoren‘) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch“ [PDF], in: *matura.gv.at*, www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1277&token=7f3972321ed2fa574078c8ea63f379a6d0dc12d6, Veröffentlichung Oktober 2016.
- Damberger, Thomas: „Digitalisierung zwischen Entpädagogisierung und ihrer Überwindung“, in: Lankau, Ralf (Hg.): *Die pädagogische Wende. Über die notwendige Besinnung auf das Erziehen und Unterrichten*. Weinheim u. a.: Beltz 2023, S. 1–12.
- De Florio-Hansen, Inez (Hg.): *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Eine Einführung für Schule und Unterricht*. Münster u. a.: Waxmann 2020.
- Devitt, Ann; Benetos, Kalliopi und Kruse, Otto: „Writing and Learning. What Changed with Digitalization?“, in: Kruse, Otto; Rapp, Christian; Anson, Chris M.; Benetos, Kalliopi; Cotos, Elena; Devitt, Ann; Shibani, Antonette (Hg.): *Digital Writing Technologies in Higher Education. Theory, Research, and Practice*. Cham: Springer 2023, S. 423–433.
- Digital Austria, „Künstliche Intelligenz. AI Act“, in: *digitalaustria.gv.at*, <https://www.digitalaustria.gv.at/Themen/KI/AI-Act.html>, o. J. (Zugriff 22.07.2024).
- Draken, Klaus: „Sokratisches Gespräch und Lehrgespräch“, in: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 293–312.
- Elbanna, Said; Armstrong, Loreta: „Exploring the integration of ChatGPT in education. Adapting for the future“, in: *Management & Sustainability An Arab Review* 3 (1), 2023, S. 16–29, <https://doi.org/10.1108/MSAR-03-2023-0016>.
- Emig, Janet: „Writing as a Mode of Learning“, in: *College Composition and Communication*, 28 (2), 1977, S. 122–128, <https://doi.org/10.2307/356095>.
- Engels, Helmut: „Gedankenexperimente“, in: Peters Martina; Peters Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2020, S. 13–25.

- European Commission: „AI Act“, in: *digital-strategy.ec.europa.eu*, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>, letzte Aktualisierung 19.06.2024 (Zugriff 22.07.2024).
- „Communication from the Commission. Artificial Intelligence for Europe. SWD(2018) 137 final“ [PDF], in: *eur-lex.europa.eu*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A237%3AFIN>, Veröffentlichung 25.04.2018.
- Europäisches Parlament: „Gesetz über künstliche Intelligenz. Parlament verabschiedet wegweisende Regeln. Pressemitteilung“, in: *europarl.europa.eu*, <https://www.europarl.europa.eu/news/de/press-room/20240308IPR19015/gesetz-uber-kunstliche-intelligenz-parlament-verabschiedet-wegweisende-regeln>, letzte Aktualisierung 13.03.2024 (Zugriff 17.03.2024).
- „Grüner Deal. Schlüssel zu einer klimaneutralen und nachhaltigen EU“, in: *europarl.europa.eu*, <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200618STO81513/gruner-deal-schlüssel-zu-einer-klimaneutralen-und-nachhaltigen-eu>, letzte Aktualisierung 10.07.2024 (Zugriff 15.07.2024).
 - „KI-Gesetz. Erste Regulierung der künstlichen Intelligenz“, in: *europarl.europa.eu*, <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20230601STO93804/ki-gesetz-erste-regulierung-der-kunstlichen-intelligenz#:~:text=Das%20Europ%C3%A4ische%20Parlament%20will%20vor,um%20sch%C3%A4dliche%20Ergebnisse%20zu%20verhindern>, letzte Aktualisierung 19.06.2024 (Zugriff 14.07.2024).
 - „Künstliche Intelligenz. Chancen und Risiken“, in: *europarl.europa.eu*, <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200918STO87404/kunstliche-intelligenz-chancen-und-risiken>, letzte Aktualisierung 20.06.2023 (Zugriff 16.03.2024).
 - „Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt?“, in: *europarl.europa.eu*, <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt>, letzte Aktualisierung 20.06.2023 (Zugriff 15.02.2024).
- Franzen, Henning: „Ethik“, in: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 81–99.
- Friedl-Lucyshyn, Gabriele: „Vorwort“, in: BIFIE (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam 2011, S. 3–4.
- Fritz, Ursula; Lauermaun, Karin: „Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“, in: Fritz, Ursula; Lauermaun, Karin; Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Weirer, Wolfgang (Hg.): *Kompetenz-orientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich 2019, S. 59–74.

- Gausling, Tina: „KI und DS-GVO im Spannungsverhältnis“, in: Ballestrem, Johannes; Bär, Ulrike; Gausling, Tina; Hack, Sebastian; von Oelffe, Sabine (Hg.): *Künstliche Intelligenz. Rechtsgrundlagen und Strategien in der Praxis*. Wiesbaden: Springer 2020, S. 12–53.
- Geifert, Christian: „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 240–244.
- Geiß, Paul G.: „Das Gedankenexperiment“, in: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2020, S. 27–45.
- Gerholz, Karl-Heinz: „Gruppenpuzzle. Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1 (3), 2014, S. 261–265, <http://dx.doi.org/10.5771/2196-7261-2014-3-261>.
- Harwardt, Mark; Köhler, Maximilian: *Künstliche Intelligenz entlang der Customer Journey. Einsatzpotenziale von KI im E-Commerce*. Wiesbaden: Springer 2023.
- Heinrichs, Bert; Heinrichs, Jan-Hendrik; Rüther, Markus: *Künstliche Intelligenz*. Berlin u. a.: De Gruyter 2022.
- High-Level Expert Group on Artificial Intelligence [AI HLEG]: „A definition of AI: Main capabilities and scientific disciplines“ [PDF], in: *digital-strategy.ec.europa.eu*, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/definition-artificial-intelligence-main-capabilities-and-scientific-disciplines>, Veröffentlichung 08.04.2019.
- Hofer, Roger: „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick“, in: Jonas Pfister; Peter Zimmermann (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 437–461.
- Kerres, Michael: *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster u. a.: Waxmann 2021.
- Kitzmann, Arnold (Hg.): *Künstliche Intelligenz – Einführung in die Thematik*. Wiesbaden: Springer 2022.
- Kretschmann, Rolf: „Schule und Unterricht im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (KI): Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Implementation. Oder: KI ist gekommen, um zu bleiben“, in: *#schuleverantworten*, 4 (1), 2024, S. 7–16, <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i1.a418>.
- Liebscher, Marlies: „Vorbemerkungen der Schulaufsicht“, in: Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF] (Hg.): *Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben* [PDF]. Wien: BMBF 2015.
- Lind, Georg: „Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“, in: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2020, S. 13–26.
- Lo, Chung Kwan: „What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature“, in: *Education Science*, 13 (4), 2023, S. 1–15, <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>.

- Madiega, Tambiama André: „Briefing EU Legislation in Progress. Artificial intelligence act“ [PDF], in: *europarl.europa.eu*, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS_BRI\(2021\)698792_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS_BRI(2021)698792_EN.pdf), Veröffentlichung 13.03.2024.
- Middendorf, William: „Schulische Leistungsbewertung im Kontext der Digitalisierung – erste Hinweise zu einer von der KMK angestrebten erweiterten Prüfungskultur“, in: *Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Informationszentrum (IZ) Bildung* [DIPF], 2022, S. 1–8, <https://doi.org/10.25656/01:23908>.
- Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Julian; Tiedemann, Markus: „Inhalt“, in: Dies.: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*. Paderborn 2017, S. 7–8.
- Österreichische Professoren Union [ÖPU]: „ÖPU - Recht von A bis Z. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei Schülern“, in: *oepu.at*, <https://www.oepu.at/index.php/infos-a-z/2140-leistungsbeurteilung-schueler>, o. J. (Zugriff 17.07.2024).
- OpenAI: „About“, in: *openai.com*, <https://openai.com/about>, 2015–2024 (Zugriff 17.03.2024).
- „ChatGPT“, in: *openai.com*, <https://openai.com/chatgpt>, 2015–2024 (Zugriff 17.03.2024).
 - „Europe Terms of Use“, in: *openai.com*, <https://openai.com/policies/eu-terms-of-use/>, letzte Aktualisierung 14.11.2023 (wirkend seit 15.02.2024) (Zugriff 17.07.2024).
 - „Our products. Introducing ChatGPT“, in: *openai.com*, 2015–2024, <https://openai.com/index/chatgpt/> (Zugriff 27.06.2024).
- Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung [OeAD]: „Digitales Lernen. Die Geräteinitiative. Informationen für Erziehungsberechtigte“ [PDF], in: *bildung-ooe.gv.at*, <https://www.bildung-ooe.gv.at/dam/jcr:2ae4637e-3931-4521-a51a-ddddbe008c8b/Informationen%20f%C3%BCr%20Erziehungsberechtigte.pdf>, Veröffentlichung Mai 2022.
- „Die Geräteinitiative ‚Digitales Lernen‘. Informationen für teilnehmende Schulen im Schuljahr 2022/23“ [PDF], in: *digitaleslernen.oead.at*, https://digitaleslernen.oead.at/fileadmin/Dokumente/digitaleslernen.oead.at/Infopakete/OeAD_Schulinfopaket_Juni_2022.pdf, Veröffentlichung 22.06.2022.
- Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation [ÖIAT]: „ChatGPT in der Schule – wie damit umgehen?“, in: *onlinesicherheit.gv.at*, <https://www.onlinesicherheit.gv.at/Services/News/ChatGPT-in-der-Schule-wie-damit-umgehen.html>, letzte Aktualisierung 24.01.2023 (Zugriff 30.06.2024).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ]: *#LesenDigital. Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht*. Graz: ÖSZ. Praxis & Wissen 03 2023.
- Pfister, Jonas: „Schreiben“, in: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 275–291.

- Peters, Jörg: „Bilder und Comics“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*, 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 277–293.
- Peters, Martina; Peters, Jörg: „Einführung: Der Einsatz von Gedankenexperimenten im Philosophie- und Ethikunterricht“, in: Dies. (Hg.): *Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2020, S. 7–12.
- „Einführung: Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht“, in: Dies. (Hg.): *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2020, S. 7–12.
- Platon: „Was ist Gutsein“, in: Pfister, Jonas (Hg.): *Klassische Texte der Philosophie. Ein Lesebuch*. Ditzingen: Reclam 2011, S. 13–16.
- Raters, Marie-Luise: „Die erweiterte Dilemma-Diskussion“, in: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2020, S. 27–46.
- Russell, Stuart; Norvig, Peter: *Artificial Intelligence. A Modern Approach*. 3. Auflage. Harlow: Pearson 2016.
- Schirmer, Katja; Berger, Martin; Lorenz, Setara-Anna; Steiner, Michael; Himpsl-Gutermann, Klaus: „Künstliche Intelligenz im Unterricht. Lehr-/Lernszenarien für verschiedene Gegenstände“, in: *Medienimpulse*, 61 (2), 2023, S. 1–38 <https://doi.org/10.21243/mi-02-23-07>.
- Schweizer Radio und Fernsehen [SRF]: „Filosofix - Philosophie animiert“, in: *srf.ch*, <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/filosofix>, o. J. (Zugriff 01.07.2024).
- SciencesPo: „Sciences Po bans the use of ChatGPT without transparent referencing“, in: *newsroom.sciencespo.fr*, <https://newsroom.sciencespo.fr/sciences-po-bans-the-use-of-chatgpt/>, Veröffentlichung 27.01.2023 (Zugriff 17.07.2024).
- Spitzer, Manfred (2023): „ChatGPT. Nur ein weiterer Trend oder eine Revolution?“, in: *Editorial Nervenheilkunde* 42 (4), S. 192–199, <https://doi.org/10.1055/a-1948-8785>.
- Schönbächler, Erich; Strasser, Thomas; Himpsl-Gutermann, Klaus: „Vom Chat zum Check. Informationskompetenz mit ChatGPT steigern“, in: *Medienimpulse* 61 (1), 2023, S. 1–51, <https://doi.org/10.21243/mi-01-23-18>.
- Volker Steenblock, „Philosophische Bildung als Arbeit am Logos“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 57–69.
- Sterkl, Sabrina; Weixlbaumer, Sarah: „Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. Charakteristika und Konsequenzen aus Sicht schulischer Akteur/innen“, in: Zuber, Julia; Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (Hg.): *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Wiesbaden: Springer 2019.

- Sukopp, Thomas: „Grenzen des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz: Im Philosophieunterricht, aus philosophischer und bildungsphilosophischer Sicht“, in: Buck, Marc; Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hg.): *Neue Technologien - Neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven*. Berlin: Metzler 2020, S. 197–225.
- Tabatabaian, Mehrzad: *Prompt Engineering Using ChatGPT. Crafting Effective Interactions and Building GPT Apps. Introduction*. Boston: Mercury Learning and Information 2024.
- Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt [THWS]: „Anwendungsbereiche der KI“, in: *ki.thws*, <https://ki.thws.de/thematik/anwendungsbereiche-der-ki/>, o. J. (Zugriff 15.02.2024).
- Tichy, Matthias: „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, in: Pfister, Jonas und Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 43–60.
- Tiedemann, Markus: „Einleitung“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 11–12.
- „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 14–17.
- Tlili, Ahmed; Shehata, Boulus; Agyemang Adarkwah, Michael; Bozkurt, Aras; Hickey, Daniel T.; Huang, Ronghuai; Agyemang, Brighter: „What if the devil is my guardian angel. ChatGPT as a case study of using chatbots in education“, in: *Smart Learning Environments* 10 (15), 2023, S. 1–24, <https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.1186/s40561-023-00237-x>.
- Universität Wien: „KI in Studium und Lehre“, in: *studieren.univie.ac.at*, <https://studieren.univie.ac.at/lernen-pruefen/ki-in-studium-und-lehre/>, o. J. (Zugriff 24.07.2024).
- Weirer, Wolfgang; Paechter, Manuela: „Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik“, in: Fritz, Ursula; Lauermann, Karin; Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Weirer, Wolfgang (Hg.): *Kompetenz-orientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich 2019, S. 19–42.
- Weinert, Franz E.: „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Ders.: *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz 2001, S. 17–31.
- Michael, Wittschier: „Methoden der Textarbeit“, in: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 225–245.
- Wolf, Verena: *Psychische Folgen von Unfällen bei Kindern (bis 14) und deren Eltern* [PDF]. Wien: Kuratorium für Verkehrssicherheit 2017.
- Zhai, Xiaoming: „ChatGPT User Experience: Implications for Education“, in: *orcid.org*, <http://dx.doi.org/10.13039/100007699>, Veröffentlichung 10.08.2020.

- Ziener, Gerhard: *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2008.
- Zierer, Klaus: „Gruppenpuzzle“, in: *Pädagogik*, 3, 2024, S. 58, <http://dx.doi.org/10.3262/PAED2403058>.
- Zimmermann, Peter: „Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion“, in: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 61–78.
- Zürich, Tobias: „Gedankenexperimente“, in: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, S. 313–330.

Anhang

Analyse des Textes von ChatGPT (gehört zu S. 57)



Die hermeneutische Analyse von Menons und Sokrates' Dialog über die Frage, ob Gutsein (Tugend) gelehrt werden kann, lässt sich in mehreren Schritten durchführen. Zunächst betrachten wir den Kontext, dann analysieren wir die Struktur und den Inhalt des Dialogs, bevor wir schließlich die tieferliegenden Bedeutungen und impliziten Aussagen interpretieren.

1. Kontextualisierung

Der Dialog spielt im antiken Griechenland, einer Gesellschaft, die stark von philosophischen Diskursen geprägt war. Sokrates, bekannt für seine dialektische Methode, stellt häufig grundlegende Annahmen und Begriffe in Frage, um tieferliegende Wahrheiten aufzudecken. Menon, ein Schüler von Gorgias, repräsentiert die sophistische Tradition, die sich auf Rhetorik und praktische Weisheit konzentriert.

2. Inhaltsanalyse

Menon fragt Sokrates, ob Gutsein gelehrt werden kann oder ob es auf andere Weise erlangt wird. Sokrates antwortet zunächst, indem er auf die allgemeine Unsicherheit und das fehlende Wissen über die Natur des Gutseins hinweist. Er erwähnt, dass in Athen eine "Klugheitsdürre" herrscht, im Gegensatz zu Thessalien, wo Gorgias' Einfluss zu einer Kultur des Wissens und der offenen Diskussion beigetragen hat.

Sokrates' zentrale These ist, dass man nicht wissen kann, wie man gut wird, wenn man nicht einmal weiß, was Gutsein überhaupt ist. Er verwendet ein Beispiel, um zu verdeutlichen, dass man nicht wissen kann, ob jemand reich oder adlig ist, wenn man nicht weiß, wer diese Person ist.

Abbildung 25: Screenshot ChatGPT – Textanalyse 1

Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

3. Strukturelle Analyse

Der Dialog ist klar strukturiert: Menon stellt eine Frage, Sokrates antwortet und verwendet Beispiele und Analogien, um seine Argumente zu untermauern. Es entsteht ein dialektischer Prozess, bei dem Sokrates Menon dazu bringt, seine eigenen Annahmen zu hinterfragen und zu einer tieferen Einsicht zu gelangen.

4. Bedeutungsanalyse

Die zentrale Bedeutung des Dialogs liegt in der sokratischen Methode der Elenktik (Widerlegung) und der Anamnesis (Erinnerung). Sokrates versucht, Menon zu zeigen, dass wahres Wissen nicht einfach vermittelt werden kann, sondern dass es durch kritische Selbstreflexion und dialektische Auseinandersetzung erworben wird.

Sokrates' Hinweis auf die "Klugheitsdürre" in Athen und die Wissenskultur in Thessalien spiegelt eine Kritik an der athenischen Gesellschaft und ihrer oberflächlichen Beschäftigung mit Wissen wider. Gorgias und die Sophisten bieten zwar Antworten auf alle Fragen, doch Sokrates betont, dass echtes Wissen tiefer geht und die Natur der Dinge hinterfragt.

Durch die Aussage, dass er niemanden getroffen hat, der weiß, was Gutsein ist, deutet Sokrates an, dass Tugend etwas ist, das über das konventionelle Wissen hinausgeht und möglicherweise eine metaphysische Dimension hat.

Fazit

Der Dialog zwischen Menon und Sokrates ist ein klassisches Beispiel für die sokratische Methode, die zeigt, dass das Wissen über Tugend nicht einfach gelehrt, sondern durch tiefes Nachdenken und dialektische Auseinandersetzung erlangt wird. Es wird deutlich, dass wahre Weisheit in der Erkenntnis der eigenen Unwissenheit liegt und dass das Streben nach Wissen ein lebenslanger Prozess ist.

Abbildung 26: Screenshot ChatGPT – Textanalyse 2

Erstellt mit ChatGPT 11.06.2024

Von ChatGPT generiertes Theaterstück zum Sinn des Lebens (gehört zu S. 61)



Theaterstück: "Der Sinn des Lebens"

Charaktere:

1. **Sophia** - Vertreterin der klassischen Philosophie (inspiriert von Platon und Aristoteles)
2. **Friedrich** - Vertreter der existenziellen Philosophie (inspiriert von Friedrich Nietzsche)
3. **Simone** - Vertreterin des Existenzialismus und Feminismus (inspiriert von Simone de Beauvoir)
4. **Albert** - Vertreter der absurden Philosophie (inspiriert von Albert Camus)

Szene: Eine gemütliche Bibliothek mit Bücherregalen, Sesseln und einem Kamin.
Die vier Philosoph*innen sitzen um einen runden Tisch.

Abbildung 27: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 1
Erstellt mit ChatGPT 19.06.2024

Akt 1: Einführung

Sophia: (Schaut in die Runde) Heute sind wir hier zusammengekommen, um über den Sinn des Lebens zu sprechen. Eine Frage, die die Menschheit seit jeher beschäftigt hat.

Friedrich: (Lehnt sich zurück) Der Sinn des Lebens? Für mich geht es um den „Willen zur Macht“. Jeder muss seinen eigenen Weg finden und seine eigenen Werte schaffen.

Simone: (Nimmt einen Schluck Tee) Friedrich, das klingt sehr individuell. Aber was ist mit den sozialen Aspekten des Lebens? Der Sinn könnte auch darin liegen, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und für ihre Freiheit zu kämpfen.

Albert: (Schaut nachdenklich ins Feuer) Vielleicht ist es viel einfacher – oder komplizierter. Der Sinn des Lebens könnte einfach in seiner Absurdität liegen. Wir leben in einer Welt ohne inhärente Bedeutung, und unsere Aufgabe ist es, in dieser Sinnlosigkeit einen eigenen Sinn zu finden.

Abbildung 28: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 2
Erstellt mit ChatGPT 19.06.2024

Akt 2: Philosophische Positionen

Sophia: (Erhebt sich) Aristoteles sagte, das höchste Gut sei Eudaimonia – ein erfülltes Leben durch Tugend und Vernunft. Der Sinn des Lebens ist es, nach Tugend zu streben und das eigene Potenzial zu entfalten.

Friedrich: (Lächelt ironisch) Tugend, Vernunft... das klingt nach Unterwerfung unter äußere Normen. Ich sage: „Werde, der du bist!“ Brich die Ketten der Konventionen und erschaffe dich selbst neu, jenseits von Gut und Böse.

Simone: (Nickt) Und was ist mit der Freiheit des Anderen? Der Sinn des Lebens kann nicht nur egoistisch sein. Es geht darum, auch andere zu befreien und gleiche Chancen für alle zu schaffen. Ohne die Anerkennung und Freiheit des Anderen ist meine eigene Freiheit nichts wert.

Albert: (Wirft einen Stein ins Kaminfeuer) Freiheit... Anerkennung... Das sind alles Versuche, dem Absurden zu entkommen. Aber das Leben ist absurd. Wir müssen diese Absurdität akzeptieren und dennoch revoltieren, indem wir trotz allem einen eigenen Sinn schaffen.

Abbildung 29: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 3
Erstellt mit ChatGPT 19.06.2024

Akt 3: Diskussion und Reflexion

Sophia: (Denkt nach) Vielleicht haben wir alle recht. Der Sinn des Lebens ist vielschichtig und kann verschiedene Aspekte haben – Vernunft, Selbstbestimmung, soziale Verantwortung und der Umgang mit der Absurdität.

Friedrich: (Hebt sein Glas) Auf den Mut, sich selbst zu erschaffen!

Simone: (Hebt ebenfalls ihr Glas) Auf die Freiheit und Gleichheit aller Menschen!

Albert: (Schließt sich an) Auf den Mut, in einer absurden Welt einen eigenen Sinn zu finden!

Sophia: (Lächelt) Auf das Streben nach einem erfüllten und tugendhaften Leben!

Akt 4: Schlussfolgerung

Albert: (Nachdenklich) Vielleicht besteht der Sinn des Lebens darin, dass jeder seinen eigenen Sinn findet. Dass wir alle, trotz unserer unterschiedlichen Philosophien, nach dem streben, was uns Erfüllung bringt.

Simone: (Nimmt Friedrichs Hand) Und dass wir uns gegenseitig unterstützen, auf diesem Weg.

Friedrich: (Lächelt) Ja, in dieser Vielfalt liegt die wahre Stärke.

Sophia: (Schaut in die Runde) Einigkeit in der Vielfalt. Vielleicht ist das der wahre Sinn des Lebens.

Abbildung 30: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 4
Erstellt mit ChatGPT 19.06.2024

Schluss

(Die vier Philosoph*innen stoßen an und lachen. Der Vorhang fällt.)

Abbildung 31: Screenshot ChatGPT – Theaterstück 5
Erstellt mit ChatGPT 19.06.2024

Kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie zum Thema *Ethik und globale Herausforderungen* (gehört zu S. 62)

Kannst du mir eine kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie über die aktuellen Geschehnisse in der Welt planen, in der auch eine kreative Aufgabe erstellt wird?



Natürlich, ich plane gerne eine kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie, die sich auf aktuelle Geschehnisse in der Welt konzentriert und eine kreative Aufgabe beinhaltet.

Thema der Unterrichtsstunde: Ethik und aktuelle globale Herausforderungen

Ziel der Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler sollen aktuelle globale Herausforderungen aus ethischer Perspektive analysieren und bewerten können. Sie sollen lernen, verschiedene ethische Theorien auf reale Probleme anzuwenden und ihre eigenen Positionen kreativ und argumentativ zu vertreten.

Kompetenzen:

1. **Fachkompetenz:** Verständnis ethischer Theorien und deren Anwendung auf aktuelle Ereignisse.
2. **Methodenkompetenz:** Fähigkeit zur Analyse und Diskussion komplexer Themen.
3. **Sozialkompetenz:** Zusammenarbeit in Gruppen, Respekt vor anderen Meinungen.
4. **Selbstkompetenz:** Fähigkeit zur Reflexion und Entwicklung einer eigenen ethischen Position.
5. **Kreative Kompetenz:** Fähigkeit, ethische Überlegungen kreativ darzustellen und zu kommunizieren.

Abbildung 32: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 1
Erstellt mit ChatGPT 21.07.2024

Materialien:

- Aktuelle Nachrichtenartikel zu einem globalen Thema (z.B. Klimawandel, Migration, Menschenrechte, Künstliche Intelligenz)
- Arbeitsblätter mit ethischen Theorien (Utilitarismus, Deontologie, Tugendethik)
- Whiteboard/Flipchart und Stifte
- Zugang zu Computern/Tablets für Recherche
- Bastelmaterialien (Papier, Farben, Marker, etc.)

Ablauf der Stunde (90 Minuten):**1. Einführung (10 Minuten):**

- Begrüßung und Vorstellung des Themas.
- Kurze Präsentation eines aktuellen Ereignisses, das im Mittelpunkt der Stunde steht (z.B. ein aktuelles Umweltproblem, eine humanitäre Krise).

2. Input-Phase (15 Minuten):

- Einführung in drei grundlegende ethische Theorien: Utilitarismus, Deontologie, Tugendethik.
- Verteilung der Arbeitsblätter mit einer kurzen Zusammenfassung der Theorien.

Abbildung 33: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 2
Erstellt mit ChatGPT 21.07.2024

3. Gruppenarbeit (20 Minuten):

- Einteilung der Klasse in drei Gruppen.
- Jede Gruppe wählt ein aktuelles Ereignis und analysiert es anhand einer der ethischen Theorien.
- Die Gruppen bereiten eine kurze Präsentation ihrer Analyse vor.

4. Kreative Aufgabe (30 Minuten):

- Jede Gruppe erstellt ein kreatives Projekt (z.B. ein Poster, eine Collage, ein kurzes Theaterstück oder eine Video-Präsentation), um ihre ethische Analyse des Ereignisses darzustellen.
- Materialien werden zur Verfügung gestellt und die Schülerinnen und Schüler können ihre Ideen frei umsetzen.

5. Präsentation und Diskussion (20 Minuten):

- Jede Gruppe präsentiert ihr kreatives Projekt und erklärt die dahinterstehende ethische Analyse.
- Offene Diskussion über die Präsentationen: Welche ethische Theorie bietet die überzeugendste Analyse? Wo liegen die Stärken und Schwächen der verschiedenen Ansätze?
- Moderation der Diskussion durch den Lehrer, um sicherzustellen, dass alle zu Wort kommen und respektvoll diskutiert wird.

Abbildung 34: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 3
Erstellt mit ChatGPT 21.07.2024

6. Abschluss und Reflexion (5 Minuten):

- Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse der Stunde.
- Kurze Reflexionsrunde: Wie hat die kreative Aufgabe das Verständnis der ethischen Theorien und deren Anwendung beeinflusst?
- Ausblick auf die nächste Stunde und Hausaufgaben (z.B. weiterführende Recherche zu einem der diskutierten Themen).

Hausaufgabe:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen einen kurzen Essay (1-2 Seiten) schreiben, in dem sie ein weiteres aktuelles globales Ereignis aus ethischer Perspektive analysieren.

Diese Unterrichtsstunde kombiniert analytische und kreative Ansätze, um das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für ethische Theorien und deren Anwendung auf aktuelle globale Probleme zu vertiefen. Die kreative Aufgabe fördert zusätzlich die Fähigkeit, komplexe ethische Überlegungen anschaulich und einprägsam zu präsentieren.

Abbildung 35: Screenshot ChatGPT – kompetenzorientierte Unterrichtsstunde für Philosophie 4
Erstellt mit ChatGPT 21.07.2024

Philosophischer Essay von ChatGPT zum Thema *Glück* (gehört zu S. 55)

Kannst du mir einen philosophischen Essay zum Thema Glück verfassen?



Glück: Eine philosophische Untersuchung

Einleitung

Glück ist ein Konzept, das seit Jahrhunderten Philosophen, Dichter und Denker beschäftigt. Es ist ein Zustand, den alle Menschen anstreben, doch bleibt er oft schwer fassbar und subjektiv. In diesem Essay werde ich verschiedene philosophische Perspektiven auf das Glück beleuchten, darunter antike Ansätze wie die der Stoiker und Epikureer, moderne Theorien wie der Utilitarismus und existenzialistische Gedanken. Ziel ist es, ein umfassendes Verständnis davon zu vermitteln, was Glück bedeutet und wie es erreicht werden kann.

Antike Perspektiven

Die antiken Philosophen hatten unterschiedliche Ansichten darüber, was Glück ausmacht und wie es zu erreichen sei. Die Stoiker, vertreten durch Philosophen wie Epiktet und Seneca, sahen Glück als einen Zustand der inneren Ruhe und Gelassenheit an, der durch die Kontrolle der eigenen Emotionen und die Akzeptanz des Schicksals erreicht wird. Sie glaubten, dass wahres Glück nur durch die Tugend und die Übereinstimmung mit der Natur erreichbar sei.

Im Gegensatz dazu betonte Epikur, dass Glück durch das Streben nach Lust und die Vermeidung von Schmerz erreicht werde. Dabei unterschied er jedoch zwischen natürlichen und notwendigen Wünschen, die befriedigt werden sollten, und unnatürlichen und überflüssigen Wünschen, die vermieden werden sollten. Epikur argumentierte, dass das einfache Leben, frei von übermäßigen Begierden, das größte Glück bringe.

Moderne Theorien

In der modernen Philosophie hat der Utilitarismus, vertreten durch Denker wie Jeremy Bentham und John Stuart Mill, einen großen Einfluss auf das Verständnis von Glück. Bentham definierte Glück als das größtmögliche Glück der größtmöglichen Anzahl von Menschen. Mill differenzierte diese Sichtweise, indem er zwischen höheren und niedrigeren Freuden unterschied und argumentierte, dass die Qualität der Freuden wichtiger sei als ihre Quantität.

Ein anderer wichtiger moderner Ansatz ist der von Immanuel Kant, der das Glück nicht als das oberste Ziel des Lebens ansah. Stattdessen betonte er die Bedeutung der moralischen Pflicht und der Vernunft. Für Kant war das Glück zweitrangig gegenüber dem moralischen Gesetz, das der Mensch durch seinen freien Willen erkennen und befolgen müsse.

Abbildung 36: Screenshot ChatGPT – Philosophischer Essay von ChatGPT zum Thema *Glück* 1
Erstellt mit ChatGPT 17.07.2024

Existenzialistische Sichtweisen

Der Existenzialismus, vertreten durch Philosophen wie Jean-Paul Sartre und Albert Camus, bietet eine radikal andere Perspektive auf das Glück. Sartre argumentierte, dass der Mensch zur Freiheit verurteilt sei und sein eigenes Wesen und Schicksal selbst erschaffen müsse. Glück sei daher nicht ein vorgegebener Zustand, sondern das Ergebnis der authentischen Selbstgestaltung und der Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben.

Camus, hingegen, sah das Leben als absurd an und das Streben nach Sinn und Glück als letztlich vergeblich. Dennoch plädierte er für eine trotzige Annahme dieser Absurdität und ein Leben im vollen Bewusstsein der eigenen Freiheit und Verantwortung.

Fazit

Glück ist ein vielschichtiges und komplexes Konzept, das in der Philosophie auf vielfältige Weise betrachtet und interpretiert wird. Von der stoischen Gelassenheit und epikureischen Lust über den utilitaristischen Nutzen bis hin zur existenzialistischen Freiheit gibt es zahlreiche Wege, das Glück zu verstehen und zu verfolgen. Jede dieser Perspektiven bietet wertvolle Einsichten und trägt dazu bei, ein tieferes Verständnis für die menschliche Suche nach Glück zu entwickeln. Letztlich bleibt die Frage nach dem Glück eine zutiefst persönliche, die jeder für sich selbst beantworten muss.

Abbildung 37: Screenshot ChatGPT – Philosophischer Essay von ChatGPT zum Thema *Glück 2*
Erstellt mit ChatGPT 17.07.2024



Beurteilung des Essays "Glück: Eine philosophische Untersuchung"

Inhalt

Der Essay bietet eine umfassende und fundierte Darstellung verschiedener philosophischer Perspektiven auf das Glück. Es werden sowohl antike als auch moderne Ansätze beleuchtet, was eine breite Sicht auf das Thema ermöglicht. Die Auswahl der philosophischen Strömungen ist gut gewählt und deckt wichtige Denkrichtungen ab, die das Konzept des Glücks aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Die Erklärung der Theorien der Stoiker, Epikureer, Utilitaristen und Existenzialisten ist präzise und zeigt ein tiefes Verständnis der Materie. Insgesamt ist der Inhalt reich an Informationen und gut recherchiert.

Aufbau

Der Aufbau des Essays ist klar und logisch strukturiert. Die Einleitung stellt das Thema vor und führt die Leser in das zentrale Anliegen der Untersuchung ein. Die darauffolgenden Abschnitte sind thematisch gegliedert: antike Perspektiven, moderne Theorien und existenzialistische Sichtweisen. Jede dieser Sektionen ist in sich geschlossen und folgt einem kohärenten Gedankengang. Der abschließende Teil fasst die Erkenntnisse zusammen und bietet eine reflektierte Bewertung der verschiedenen Ansätze. Der strukturierte Aufbau hilft den Lesern, dem Gedankengang leicht zu folgen und die verschiedenen Konzepte zu verstehen.

Ausdruck

Der Ausdruck des Essays ist klar und präzise. Fachbegriffe werden verständlich erklärt, was den Text auch für Leser zugänglich macht, die nicht tief in der Philosophie bewandert sind. Die Sprache ist formal und angemessen für einen philosophischen Essay, ohne dabei zu kompliziert oder unverständlich zu werden. Der Autor verwendet eine Vielzahl von Satzstrukturen, die den Text lebendig und ansprechend machen. Insgesamt ist der Ausdruck eloquent und zeigt ein hohes Maß an sprachlichem Geschick.

Sprachliche Korrektheit

Die sprachliche Korrektheit des Essays ist weitgehend gegeben, obwohl dies weniger Gewicht hat als die anderen Kriterien. Es gibt keine auffälligen grammatikalischen oder orthographischen Fehler. Die Satzstrukturen sind korrekt und die Verwendung von Kommas und anderen Satzzeichen ist durchweg richtig. Gelegentliche stilistische Feinheiten könnten noch verbessert werden, um den Text noch flüssiger zu gestalten, aber dies sind minimale Kritikpunkte.

Gesamtbewertung

Der Essay überzeugt durch seine inhaltliche Tiefe, den klaren und logischen Aufbau sowie den präzisen und eloquenten Ausdruck. Die verschiedenen philosophischen Ansätze zum Thema Glück werden fundiert und verständlich dargestellt. Die sprachliche Korrektheit unterstützt die Qualität des Essays, ohne sie zu dominieren. Insgesamt ist der Essay eine hervorragende philosophische Untersuchung, die sowohl informativ als auch gut lesbar ist.

Abbildung 38: Screenshot ChatGPT – Bewertung des Essays von ChatGPT 1
Erstellt mit ChatGPT 17.07.2024



Um den Essay weiter zu verbessern, könnten folgende konkrete Aspekte berücksichtigt werden:

Inhalt

1. **Vertiefung einzelner Theorien:** Einige der philosophischen Ansätze könnten detaillierter untersucht werden. Zum Beispiel könnten spezifische Texte oder Zitate der Philosophen angeführt werden, um deren Positionen zu untermauern.
2. **Zusätzliche Perspektiven:** Weitere philosophische Strömungen oder Denker könnten hinzugefügt werden, wie etwa die Perspektiven der östlichen Philosophie (z.B. Buddhismus) oder die Ansichten von Denkerinnen und Denkern der Gegenwartsphilosophie.
3. **Praktische Anwendungen:** Der Essay könnte konkrete Beispiele oder Anwendungen der verschiedenen Theorien in der heutigen Welt enthalten, um die Relevanz der philosophischen Ansätze für das moderne Leben zu verdeutlichen.

Aufbau

1. **Einheitliche Übergänge:** Die Übergänge zwischen den einzelnen Abschnitten könnten fließender gestaltet werden, um die Kohärenz des Textes weiter zu verbessern.
2. **Ein ausführlicheres Fazit:** Das Fazit könnte erweitert werden, um die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammenzufassen und einen stärkeren Schlussakzent zu setzen. Hier könnte auch eine persönliche Reflexion des Autors über die vorgestellten Theorien eingebaut werden.

Ausdruck

1. **Stilistische Variationen:** Der Einsatz rhetorischer Mittel, wie Metaphern oder Analogien, könnte den Text lebendiger und ansprechender machen.
2. **Klarheit und Präzision:** In einigen Absätzen könnten Sätze weiter vereinfacht oder präzisiert werden, um die Klarheit des Textes zu erhöhen. Vermeidung von Passivsätzen könnte auch dazu beitragen, den Text dynamischer zu gestalten.

Sprachliche Korrektheit

1. **Feinabstimmung:** Eine zusätzliche Korrekturlesung könnte kleine stilistische oder grammatikalische Fehler aufdecken und beheben, die bei der ersten Durchsicht übersehen wurden.
2. **Synonymgebrauch:** Um Wiederholungen zu vermeiden, könnte ein abwechslungsreicherer Wortschatz eingesetzt werden.

Abbildung 39: Screenshot ChatGPT – Bewertung des Essays von ChatGPT 2

Erstellt mit ChatGPT 17.07.2024

Konkrete Beispiele für Verbesserungen

1. Vertiefung der Theorien:

- Bei den Stoikern könnte ein Zitat von Epiktet oder Seneca hinzugefügt werden: „Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern die Meinungen und die Urteile über die Dinge.“
- Für den Utilitarismus könnte ein Beispiel für die Anwendung dieser Philosophie in der modernen Ethik gegeben werden, z.B. in der Diskussion über Tierrechte oder Klimaschutz.

2. Fließendere Übergänge:

- Statt abrupt von den antiken zu den modernen Theorien zu wechseln, könnte ein Satz wie „Während die antiken Philosophen eine eher introspektive Sicht auf das Glück hatten, begannen moderne Denker, wie Bentham und Mill, das Glück im Kontext der gesellschaftlichen Wohlfahrt zu betrachten“ verwendet werden.

3. Erweitertes Fazit:

- „Insgesamt zeigt die Untersuchung, dass Glück ein vielschichtiges Konzept ist, das sich je nach philosophischem Ansatz unterschiedlich manifestiert. Persönlich finde ich, dass eine Synthese aus den vorgestellten Theorien eine ganzheitliche Sicht auf das Glück bieten könnte: die stoische Gelassenheit, gepaart mit epikureischer Lust, ergänzt durch utilitaristisches Gemeinwohl und existenzialistische Authentizität.“

Durch diese Anpassungen könnte der Essay an Tiefe und Klarheit gewinnen und noch ansprechender für die Leser werden.

Abbildung 40: Screenshot ChatGPT – Bewertung des Essays von ChatGPT 3

Erstellt mit ChatGPT 17.07.2024

Abstract

Künstliche Intelligenz ist seit längerer Zeit ein wichtiger Forschungsbereich, doch seit der Veröffentlichung des Chatbots *ChatGPT* am 30. November 2022 hat die Aufmerksamkeit stark zugenommen. KI und ChatGPT bewirken Veränderungen in allen Bereichen des Lebens. Lernende verwenden den Chatbot unter anderem, um Hausübungen schnell abzuwickeln und sich auch aufwendigere Texte wie vorwissenschaftliche Arbeiten erstellen zu lassen. Damit ein unreflektierter Umgang mit diesem Medium nicht überhandnimmt, muss der Unterricht darauf ausgerichtet werden, die notwendigen Kompetenzen für einen reflektierten und verantwortungsbewussten Umgang mit KI und ChatGPT zu fördern. Da die Arbeit mit dem Chatbot im Unterricht zeitaufwendig ist und großes Allgemeinwissen von den Lehrenden verlangt, müssen Lehrkräfte den neuen Anforderungen offen gegenüberstehen und Weiterbildungsangebote annehmen. Schließlich ändert sich nicht nur die Art des Unterrichts, sondern auch Aufgabenstellungen, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung müssen angepasst werden. Ein kompetenzorientierter Einsatz von ChatGPT im Philosophieunterricht ist Teil der Förderung der Medienkompetenz. Nach der Behandlung dieser Themen sowie KI und ChatGPT im Allgemeinen werden in dieser Arbeit 10 Beispiele – von Gedankenexperimenten bis Maturafragen – für den Einsatz von ChatGPT im Philosophieunterricht gegeben.

Das BMBWF empfiehlt vermehrt mündliche (Über-)Prüfungen vorzunehmen, um herauszufinden, ob die Leistungen von den Schüler*innen selbst stammen. Generell gewinnt die mündliche Kompetenz im Unterrichtsgeschehen an Wichtigkeit. Gruppenarbeiten und Diskussionen, die Reflexion und Kritikfähigkeit erfordern, sind Zentrum eines solchen Unterrichts. Mehr mündliche Prüfungen bedeuten einen größeren Zeitaufwand, was Veränderungen des *Schulunterrichtsgesetzes* sowie der *Leistungsbeurteilungsverordnung* verlangt. Gilt es doch auch, analoges Lesen und händisches Schreiben nicht zu vernachlässigen. Von den Anforderungsbereichen Reproduktion, Transfer und Reflexion gewinnen die beiden letzteren an Bedeutung, was sich in Unterricht und Aufgabenstellungen niederschlagen muss. Den Lernenden soll auch vor Augen geführt werden, dass ChatGPT nicht ‚perfekt‘ ist, manchmal auch fehlerhaft antwortet und sogar Quellen erfindet. Den kompetenz- und handlungsorientierten Einsatz von ChatGPT zu fördern, ist eine unumgängliche Aufgabe, die die Lehrenden heutzutage erfüllen müssen.

Abstract

Artificial intelligence has been an important subject of research for some time, but since the release of the chatbot *ChatGPT* on 30 November 2022, attention to the topic has increased significantly. AI and ChatGPT are bringing about changes in all areas of life. Among other purposes, students use the chatbot to complete homework quickly and to have more complex texts, such as pre-scientific papers, created for them. To prevent the unconsidered use of this medium from getting out of hand, lessons must be geared towards promoting the necessary skills for a reflective and responsible use of AI and ChatGPT. As working with chatbots in the classroom is time-consuming and requires teachers to have a large general knowledge base, teachers must be open to the new requirements and accept further training opportunities. Ultimately, it is not only the type of teaching that changes, but also the tasks, performance assessment and performance appraisal need to be adapted. A competence-orientated use of ChatGPT in philosophy lessons is part of the promotion of media competence. After discussing these topics as well as AI and ChatGPT in general, this paper provides 10 examples – from thought experiments to school leaving examination (Matura) questions – for the use of ChatGPT in philosophy lessons.

The BMBWF recommends conducting more oral examinations to find out whether the students' performance is their own. In general, oral skills are becoming increasingly important in the classroom. Group work and discussions that require reflection and critical thinking are at the centre of such lessons. More oral examinations lead to more time being spent, which requires changes to the *School Teaching Act* (Schulunterrichtsgesetzes) and the *Performance Assessment Ordinance* (Leistungsbeurteilungsverordnung). Nevertheless, analogue reading and handwriting should not be neglected. The latter two of the requirement areas of reproduction, transfer and reflection are gaining importance, which must be reflected in lessons and assignments. Learners should also be made aware that ChatGPT is not 'perfect', sometimes answers incorrectly and even invents sources. Promoting the competence- and action-oriented use of ChatGPT is an unavoidable task that teachers must fulfil today.