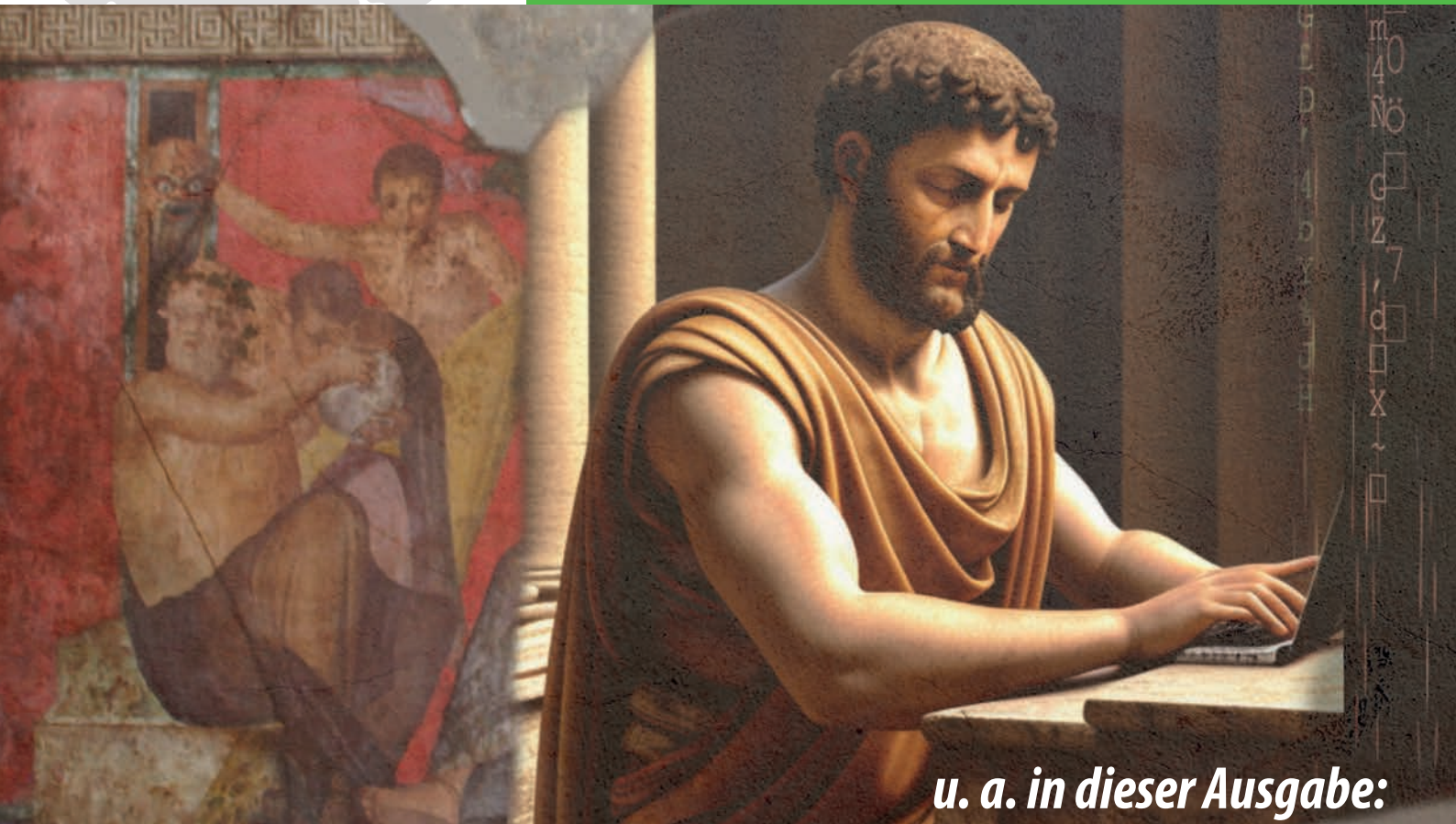


LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW

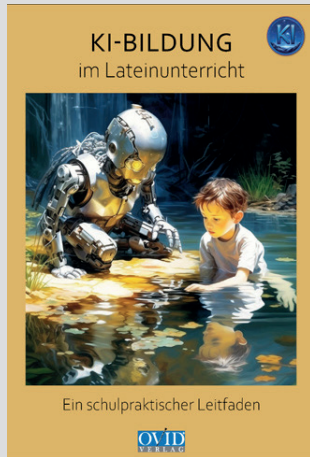


u. a. in dieser Ausgabe:

Themenheft:
**Künstliche
Intelligenz**

Einleitung	6
KI im altsprachlichen Unterricht	9
Individuelle Förderung mittels KI	16
KI und Lehrbucharbeit im 2. Lernjahr	20
Intelligente Klausurvorbereitung mit KI	24
KI-Gesprächsarrangements im Lateinunterricht	30
Übersetzen mit <i>ChatGPT</i> im Lateinunterricht	34
Kunst, Kitsch und KI	39
Rezensionen	43
Hinweise	51
Nachruf auf Hans-Herbert Römer	54
Nachruf auf Herbert Zimmermann	54

Aktuelle KI-Reihe – Lehrerleitfaden und schulpraktische Hefte



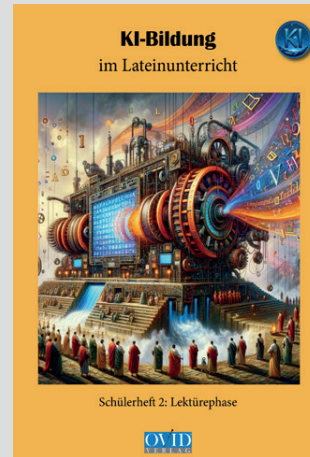
Lehrer- Leitfaden

143 Seiten – 30,- €
978-3-938952-50-4]



Schülerheft I: Spracherwerbsphase

81 Seiten – 20,- €
[978-3-938952-51-1]



Schülerheft II: Lektürephase

81 Seiten – 20,- €
[978-3-938952-52-8]



Übergangslektüre: „Roma lunaris“

61 Seiten – 15,- €
978-3-938952-53-5]

Lehrbuch Statio – Neuauflage für L 2 in NRW

Das seit Jahren bewährte Lehrbuch erscheint im neuen Schuljahr nun auch für L 2 in einer kompletten Ausgabe, die alle benötigten Elemente enthält, zunächst für NRW.

Das Lehrbuch ist in 20 Lektionen aufgeteilt und enthält einen sprachlichen Vorkurs, jeweils 5 Kultur-, Kompetenz- und Methodenstationen und einen umfangreichen Anhang (in beiden Bänden), Wortschatz, Kurzgrammatik (Übersichten und Lern tabellen) und alle nötigen Verzeichnisse umfassend.

Über QR-Codes sind viele Zusatzmaterialien (auch Übungen und Klausurtexte) direkt im Unterricht einsetzbar, wobei das Lehrbuch auch auf KI-Bildung zugeschnitten ist und passende Anregungen bereitstellt. Ein Übungsheft und ein Vokabelheft ergänzen das Angebot.



2 Bände, je 168 Seiten
(voraussichtlich jeweils 20,- €)

Vorwort

von Dr. Susanne Aretz
vorstand@davnrw.de

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Künstliche Intelligenz ist im vergangenen Jahr zum beherrschenden Thema der Didaktik geworden. Diesem widmen wir nun dieses Heft, nachdem wir bereits Ende Februar eine Fortbildung dazu in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Klassische Philologie der Ruhr-Universität-Bochum angeboten haben. Ebenfalls gut besucht und erfolgreich war unsere digitale Fortbildung zur Philosophie in der Oberstufe am Beispiel von CICERO *De Officiis* und SENECA *Epistulae*. Im September 2023 fand zudem an der Universität Bielefeld eine Fachtagung zur KI im Lateinunterricht statt, von der zwei Beiträge Eingang in dieses Heft gefunden haben.

Wir hoffen, dass viele von Ihnen genauso

wie wir die Angebote des Bundeskongresses in Wuppertal in den Osterferien genutzt haben. Merken Sie sich doch jetzt schon einmal die Daten und den Ort für unsere Landestagung 2025 mit dem Thema „Neue Ideen für die Alten Sprachen“: Er ist am Freitag und Samstag, dem 5. und 6. September, in Aachen. Am Freitag finden Vorträge, Workshops und die Mitgliederversammlung statt, am Samstag Exkursionen.

Das lange vom DAV-NRW angekündigte und aufwendig produzierte Werbevideo für den Lateinunterricht ist nahezu fertig und wird im Herbst – passend für die Tage der offenen Tür – präsentiert.

Wenn Sie Ihre sehr guten Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Abiturverleihungen ehren möchten, so schreiben Sie uns an. Weitere Informationen erhalten Sie dazu auf unserer Homepage.



Einladung zur Mitarbeit

LG NRW 2/2024: Existentielle Themen

von Rudolf Hennebühl und
 Dr. Susanne Aretz
vorstand@davnrw.de

Das Hauptziel der Alten Sprachen ist die historische Kommunikation in der Auseinandersetzung mit antiken Texten, die die Grundfragen menschlicher Existenz berühren.

Was sind solche Grundfragen menschlicher Existenz, für die die Antike exemplarische Antworten bietet und die in der europäischen Rezeptionsgeschichte bis heute immer wieder diskutiert werden? Beispielsweise die Fragen nach der Gerechtigkeit, der Freiheit, dem Frieden, der Identität, dem Sinn des Lebens, dem Glück, der Wahrheit, oder nach Gott. Die meisten im Unterricht gelesenen Originaltexte stellen solche Fragen, beantworten sie

exemplarisch oder antithetisch und fordern uns bzw. die Schülerinnen und Schüler dazu auf, sie für sich zu beantworten.

Es sollen unterrichtspraktische Beispiele vorgestellt werden, wie an existenziell relevanten Texten solche Lebensfragen angeregt, besprochen und vertieft werden können. Dies kann auf der Ebene der Sprache selbst geschehen, durch Interpretation oder durch kreative Erweiterung (bis hin zur Aktualisierung und Problematisierung) Letztlich soll auf diese Weise das Bildungspotenzial der Alten Sprachen (im Sinne einer ganzheitlichen, humanistischen Bildung) bewusst gemacht und gestärkt werden. Wir freuen uns, wenn Sie sich mit einem kurzen Exposé bei vorstand@davnrw.de bis zu den Sommerferien bewerben. Die genauen Anforderungen an die Artikel finden Sie unter <https://www.davnrw.de>.



Zweisprachige Ausgaben für den Griechisch- und Lateinunterricht

Wer Latein lernt, der begegnet Caesars *Gallischem Krieg* meist als erste Originallektüre. Das neue Nachwort beleuchtet die Hintergründe von Thema und Werk und nimmt Caesars Rolle als Feldherr und Akteur im Krieg sowie auf der politischen Bühne seiner Zeit kritisch in den Blick.

752 S. · € 15,40

Caesar
De bello Gallico
Der Gallische Krieg
Lateinisch/Deutsch

Reclam

Platon
Politeia
Griechisch/Deutsch

Reclam

Platon entwirft einen Staat, in dem Männer und Frauen der herrschenden Klasse gleichberechtigt sind, es weder Heirat noch Familie gibt, niemand etwas besitzt. Ideal oder totalitäre Horrorvision? Kommentierte Ausgabe dieses für Altphilologen, Philosophen und Historiker wichtigen Textes.

1023 S. · € 22,80

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
von Dr. Susanne Aretz	
Einladung zur Mitarbeit	3
von Rudolf Henneböhl und Dr. Susanne Aretz	
Einleitung in das Themenheft „Künstliche Intelligenz“	6
von Dr. Jochen Sauer, StR i. H.	
KI im altsprachlichen Unterricht	9
von Dr. Andrea Beyer	
Individuelle Förderung mittels künstlicher Intelligenz: Entlastung der Lehrkräfte und Differenzierung für Lernende	16
von Oliver Clases, StD i. E. und Dr. Wiebke Clases, StR' i. E.	
KI und Lehrbucharbeit im zweiten Lernjahr: Mehr Fluch als Segen für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung?.....	20
von Sabine Jung, OStR'	
Intelligente Klausurvorbereitung mit KI: Lernende zu mehr Motivation und Eigenverantwortlichkeit anleiten	24
von Dr. Lisa Steinkühler, OStR'	
KI-Gesprächsarrangements im Lateinunterricht: Lateinische und multilinguale Dialoge mit fiktiven KI-Gesprächspartnern führen	30
von Oliver Clases, StD i.E.	
<i>Mea culpa</i> – vielen Dank für die Klärung! Übersetzen mit <i>ChatGPT</i> im Lateinunterricht.....	34
Dr. Lorenzo di Maggio, StR	
Kunst, Kitsch und KI: Die neue Welt der KI-generierten Bilder.....	39
von Rudolf Henneböhl	
Rezensionen.....	43
Hinweise	51
Impressum	53
Nachruf auf Hans-Herbert RÖMER	54
von Silke Schepp, StD'	
Nachruf auf Herbert ZIMMERMANN	54
von OStR Tim Dautzenberg	

Einleitung in das Themenheft „Künstliche Intelligenz“

von Dr. Jochen Sauer, StR i. H.

Universität Bielefeld

jochen.sauer@uni-bielefeld.de



1. Künstliche Intelligenz (KI)

„Künstliche Intelligenz“ (KI) – im Englischen ‚Artificial Intelligence‘ (AI) – ist kein neues Phänomen: Der Begriff wurde bereits 1955, also 14 Jahre nach Konrad Zuses Entwicklung des ersten funktionsfähigen Computers, von John McCARTHY (1927–2011) geprägt. KI ist nach der Definition von McCARTHY auf Technologien zu beziehen, die intelligente, d. h. lernende Maschinen herstellen: „the science and engineering of making intelligent machines“ (McCARTHY 1955, 2). Ziel war dabei von Anfang an die Nachahmung und Perfektionierung menschlicher Tätigkeiten. Natürlich ist ‚Künstliche Intelligenz‘ insofern keine Intelligenz im eigentlichen Sinne, da ihr jedes tiefere Verstehen fehlt; vielmehr ist sie professionelle Imitation, basierend auf Mustererkennung, eingebettet in eine hochkomplexe Statistik: KI imitiert Tätigkeiten, für welche die menschliche Intelligenz die Prototypen liefert. In dieser Imitation machte sie Jahrzehnt für Jahrzehnt beständige Fortschritte. – Die Entwicklung des ersten Chatbots namens ELIZA erfolgte dann 1966 durch Joseph WEIZENBAUM (1923–2008) vom *Massachusetts Institut of Technology*: ELIZA konnte über vorgefertigte Skripte unterschiedliche Dialogpartner simulieren und wirkte auf manche Probanden bereits wie ein echter Gesprächspartner. – Während über die folgenden Jahrzehnte mit der sukzessiven Erhöhung der Rechnerleistung, der Bereitstellung immer größerer digitaler Datenmengen und der Erstellung leistungsfähiger Chatbots die Entwicklung beständig voranschritt (vgl. BEYER, in diesem Heft), wurde KI einer breiteren Öffentlichkeit erst Ende 2022 mit der Freischaltung des ersten allgemein zugänglichen leistungsfähigen Chatbots (*ChatGPT* von *OpenAI*) bekannt. Seitdem ist KI eines der beherrschenden Themen in den Kollegien und den Klassenzimmern. Eine Didaktik digitaler Text- und Bilderstellung (als Teil einer *Digital*

Literacy bzw. *Critical Digital Literacy*), die für die Lehramtsausbildung fruchtbar gemacht werden kann, steckt noch in den Kinderschuhen, doch liegen etwa mit den Überlegungen Jules BÜNDGENS-KOSTEN (2024) erste Konzepte vor.

2. KI im altsprachlichen Unterricht

KI im Unterricht ist Potential und Herausforderung zugleich: Potential insofern, als die Lehrkraft zum einen mittels klug eingesetzter KI ihre Vorbereitung unterstützen und zum anderen die Lernmöglichkeiten für die Lernenden sinnvoll erweitern kann – wie dieses Heft mit seinen Beiträgen zeigen möchte; und Herausforderung, als einige Tätigkeiten der Schüler:innen im Lateinunterricht fortan auch bequem von der KI übernommen werden können. Eine fehlerfreie Übersetzung eines unbekannt lateinischen Textes zu generieren, gelingt der KI zwar in der Regel noch nicht. Doch liegt sie – nach schulischen Kriterien betrachtet – immerhin bereits im mittleren Leistungsbereich. Und es dürfte nur eine Frage der Zeit sein, bis ihr fehlerfreie und sprachlich einwandfreie Übersetzungen gelingen. Auch Sachtexte und Interpretationen zu vorgelegten Texten kann KI eigenständig verfassen, gibt man ihr die richtigen Anweisungen (Prompts). Die Herausforderung für die Unterrichtenden liegt also darin, den didaktischen Rahmen so zu setzen, dass KI als Hilfsmittel dient, die ‚Intelligenz‘ der Lernenden aber nach wie vor benötigt wird: Im besten Fall vermag die KI sogar individualisierte Lernzugänge zu schaffen oder neue intellektuelle Herausforderungen zu kreieren: Auch hierfür bietet dieses Heft Beispiele. Neben ihrer Funktion als Hilfsmittel soll KI zudem Gegenstand der Reflexion sein: Die Lernenden erkennen im Umgang mit KI, worin ihre Leistung besteht und wo deren Grenzen liegen.

2. Überblick zu KI im altsprachlichen Unterricht

Ein Basisartikel bildet den Auftakt des Themenhefts: Andrea BEYER führt in ihrem Bei-

trag „KI im altsprachlichen Unterricht“ in die Grundlagen der Künstlichen Intelligenz ein und gibt einen Überblick über deren gegenwärtige Anwendungsbereiche. Ein besonderes Augenmerk legt sie auf ethische und gesellschaftliche Aspekte von KI und nimmt dazu insbesondere Bias (Verzerrungen), Propaganda und gezielte Desinformation in den Blick. Behandelt werden zudem die wichtigen Punkte Datenschutz und Urheberrecht, flankiert von ökonomischen, aber auch ökologischen Überlegungen.

Der zentrale Kern des Beitrags von Andrea BEYER besteht jedoch aus einer systematischen Modellierung der Kompetenzen, die im Zusammenhang mit KI erworben werden, und der Übertragung dieses Modells auf den altsprachlichen Unterricht. Der Beitrag benennt somit die Tätigkeiten der Schüler*innen, die im Lateinunterricht im Kontext von KI durchgeführt werden können und dabei einen Lerner- oder Bildungseffekt avisieren. Überlegungen zum adäquaten Prüfen schließen den Beitrag ab. Intendiertes Ziel ist es, die Alten Sprachen „KI-sensibel“ zu unterrichten.

3. KI in der Unterrichtsvorbereitung und Materialentwicklung

Auch Lehrkräfte können in ihrer täglichen Arbeit durch KI-Anwendungen unterstützt werden, insbesondere in der Unterrichtsvorbereitung. Oliver und Wiebke CLASES stellen dazu in ihrem Überblicksbeitrag „Individuelle Förderung mittels künstlicher Intelligenz“ vor, wie mittels KI differenzierendes Material etwa für die Wortschatz- und Erschließungsarbeit erstellt werden, eine grammatische Vorentlastung erfolgen oder binnendifferenzierende Unterstützung für die Interpretation, insbesondere im Rahmen der Analyse sprachlicher Mittel, gegeben werden kann.

Wie Unterrichtsvorbereitung konkret in einer Lateinklasse während der Lehrbuchphase (2. Lernjahr) gelingen kann, zeigt Sabine JUNG in ihrem Beitrag „KI und Lehrbucharbeit im zweiten Lernjahr“: Wortschatzarbeit mit Unterstützung KI-generierter Bilder, KI-erstellte Formenlexika, eine Grammatikgeschichte oder die Erarbeitung von Kriterien für eine gelungene Übersetzung mithilfe von KI sind nur einige Beispiele aus der Reihe der Anre-

gungen, die der Beitrag zur Flankierung einer Lehrbucheinheit mit KI gibt. Der Aufsatz von Rudolf HENNEBÖHL fokussiert schließlich den Komplex der Bilderstellung mittels KI. Hierbei handelt es sich um eine wichtige Anwendung der KI für den Lateinunterricht, da vorhandene Bilder oft nicht in das didaktische Setting passen oder bei ihnen kostspielige Lizenzrechte zu beachten sind. Eine eigene Bildgenerierung anhand von sprachlichen Eingaben (Prompts) kann die Arbeit der Lehrenden wesentlich erleichtern. Rudolf HENNEBÖHL zeigt in seinem Beitrag, was bei der professionellen Erstellung von Prompts zu beachten ist, und richtet einen besonderen Fokus darauf, welche Auswirkungen die ‚Demokratisierung‘ von Kunst, wie sie auf diese Weise mit KI realisiert werden kann, auf den altsprachlichen Unterricht haben dürfte.

4. KI als Hilfsmittel beim Übersetzen

Der Bereich des Übersetzens gilt vielen im Kontext von KI als neuralgisch, besteht doch die Befürchtung, dass Übersetzungsaufgaben durch die Heranziehung von KI durch die Schüler:innen zunehmend sinnlos werden. Dass diese Angst bei einer guten Planung der Übersetzungsdidaktik unbegründet sein kann, zeigt der Beitrag von Lorenzo DI MAGGIO („*Mea culpa* – vielen Dank für die Klärung. Übersetzen mit *ChatGPT* im Lateinunterricht“). Er zeigt, wie mittels eines klugen Einsatzes von KI besonders Genauigkeit und Sprachsensibilität gefördert werden können und dass in der Analyse und Reflexion der Schwächen von KI ein großes Bildungspotential liegt.

5. Mit der KI Gespräche führen

Gespräche und Dialoge zu führen, ist gewissermaßen die Basisfähigkeit von Chatbots wie *ChatGPT*. Zwischenzeitlich gelingen der Software sogar lateinischsprachige Konversationen in nicht fehlerfreiem, aber zumindest verständlichem Latein. Dass diese KI-Fähigkeit zu einer Lerngelegenheit für die Schüler:innen im Lateinunterricht werden kann, zeigt Oliver CLASES in dem Beitrag „KI-Gesprächsarangements im Lateinunterricht. Lateinische und multilinguale Dialoge mit fiktiven KI-Gesprächspartnern führen“.

6. KI in der schülerseitigen Klausurvorbereitung

„Lernen lernen“ ist eine Schlüsselaufgabe schulischer Bildung und existiert in genau dieser Form an vielen Schulstandorten in NRW als Epochalfach. Dass mittels KI das Vorbereiten auf eine Klausur unterstützt und dauerhaft gelernt werden kann, zeigt der Beitrag von Lisa STEINKÜHLER. Anhand einer Klasse in der Klausurvorbereitung veranschaulicht sie, wie KI den Lern- und Wiederholungsprozess wirkungsvoll begleiten kann. Die Spannbreite wird von der Formulierung einzelner Tipps bis zum KI-unterstützten individuellen Lernplan gezogen. Ein Erfahrungsbericht wird in dem Beitrag als roter Faden eingewoben.

In der Summe geben die Beiträge einen Überblick über verschiedene Anwendungsmöglichkeiten von KI und zeigen auf, dass den neuen Möglichkeiten von GPT & Co. nicht mit Angst und Resignation, sondern klugen Konzepten begegnet werden kann. Dass eine mutige Integration von KI in den Unterricht Vorteile für Lehrende wie Lernende mit sich bringt, wird evident. Dieses Ergebnis hat sich auch auf der

Bielefelder Fachtagung „Zwischen Wachstafel und ChatGPT – KI im Lateinunterricht“ gezeigt, die am 27.09.2023 mit etwa 130 Latein- und Griechischlehrer:innen sowie mehreren Fachexpert:innen durchgeführt wurde – zwei von ihnen (Andrea BEYER und Oliver CLASES) haben ihre dort vorgestellten Überlegungen in diesem Heft zu Papier gebracht.

Bleibt die Hoffnung, dass dieses Heft seine interessierten Leser:innen finden und daran mitwirken wird, sinnvolle Möglichkeiten aufzuzeigen, KI hilfreich in den altsprachlichen Unterricht zu integrieren.

Literatur und Internetquellen

BÜNDGENS-KOSTEN, J.: ‚Just a Pocket Knife, Not a Machete‘: Large Language Models in TEFL Teacher Education and Digital Text Sovereignty. In: *Technology in Language Teaching & Learning*, 6,1 (2024), S. 1–16. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1192>

MCCARTHY, J.: *What is artificial intelligence? Basic Questions*. Stanford University 2007, S. 1–15.



Titelbild der Bielefelder Tagung ‚KI im Lateinunterricht‘ im September 2023 (J. KONERMANN)

KI im altsprachlichen Unterricht

von Dr. Andrea Beyer

Humboldt-Universität zu Berlin
beyeranz@hu-berlin.de

Schlüsselwörter: KI-Bildung, generative KI, KI-Ethik, Reflexion, KI und Prüfen

1. Einführung

Künstliche Intelligenz (KI) und insbesondere Generative KI (genKI) stellen faszinierende und herausfordernde Entwicklungen unserer Zeit dar. Die Vision, Maschinen mit einer menschenähnlichen Intelligenz auszustatten, ist nach gut 50 Jahren dank der jüngsten Entwicklungen – KI-Chatbots und Custom GPTs – etwas realer geworden. Doch was genau verbirgt sich hinter diesen Begriffen und welche überraschenden Möglichkeiten eröffnen sie uns?

1.1 Digitalisierung als Voraussetzung

Erst mit der fortschreitenden Digitalisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen wurde die Basis für die rasante Entwicklung in der KI-Forschung gelegt. Ohne eine Digitalisierung von Daten, Informationen und Wissen, ohne die Erzeugung digitaler Daten und deren Verteilung durch weltweit operierende Informations- und Kommunikationstechnologien (Stichwort Internet), ohne die umfassende Plattformisierung der Gesellschaften des globalen Nordens (*Social Media*, Online-Märkte, Foren etc.) wären niemals so viele Daten zusammengekommen, wie für das Training und die Optimierung von KI-Modellen benötigt werden. Begleitet wurden diese technologischen und ökonomischen Entwicklungen von gesellschaftlichen Veränderungen, die zunehmend in Frage stellen, was gesellschaftlich akzeptierter (Werte-)Konsens, was Wissen und was Wahrheit ist. In dieser Ära lernen, kommunizieren, gestalten, forschen und entscheiden die Menschen noch weitgehend eigenständig.

1.2 KI

Künstliche, d. h. nicht-menschliche Intelligenz bildet die Grundlage für die Interaktion

zwischen Maschinen und zwischen Maschinen und Menschen. Das Konzept der KI lebt von Analogien zum Menschen, v. a. zu seinem Gehirn und seiner Fähigkeit zu lernen. Dies wird auch in Definitionen zu KI deutlich:

„Künstliche Intelligenz ist die Fähigkeit einer Maschine, menschliche Fähigkeiten wie logisches Denken, Lernen, Planen und Kreativität zu imitieren. KI ermöglicht es technischen Systemen, ihre Umwelt wahrzunehmen, mit dem Wahrgenommenen umzugehen und Probleme zu lösen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. [...] KI-Systeme sind in der Lage, ihr Handeln anzupassen, indem sie die Folgen früherer Aktionen analysieren und autonom arbeiten.“¹

Wichtig ist, dass bisherige KI menschliche Handlungen imitiert und ohne Sensorik kein eigenes Weltwissen aufbauen kann. Allerdings kann sie aus Fehlern lernen, sich selbständig korrigieren und Entscheidungen treffen. Sie ist dadurch in einzelnen Aufgaben bereits erfolgreicher als die meisten Menschen, z. B. beim Übersetzen in verschiedene Sprachen.

Sprach- und Bilderkennung sowie autonome Robotik gehören zu den Forschungsfeldern von KI, die uns auch im Alltag umgeben:

- Suchalgorithmen: *Google & Co.*
- Empfehlungssysteme: *Netflix, Amazon, YouTube*
- Entscheidungsalgorithmen: Kreditwürdigkeit, Bewerbung, Wohnungssuche
- Kontroll- und Prüfalgorithmen: Spam- & Hatefilter
- Gesichtserkennung: automatische Markierung von Personen bei *Social Media*, medizinische Apps
- Bildverarbeitung: selbstfahrende Autos, Roboter, Digitalisierung von Texten & Bildern
- *Deepfakes*: Videos, Bilder, Stimmen
- Sprachverarbeitung: Wortvorschläge beim Schreiben auf dem Smartphone, Sprache zu Text / Text zu Sprache, Sprachassistenten

Damit hat KI bereits zahlreiche Bereiche unseres täglichen Lebens durchdrungen und verändert sie nachhaltig. Sie ist zugleich Folge und Ursache für die Veränderungen der letzten 10 bis 20 Jahre. Infolge der Digitalisierung wurden die Datenmengen zu groß (*Big Data*, Plattformisierung), der Wunsch nach individuellen Angeboten stieg (Personalisierung)



¹ Europaparlament: Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt? Stand 20.6.2023, zuletzt geprüft 18.3.2024.

und die Entscheidungszeiträume verkürzten sich zunehmend (Logistik, Militär). Scheinbar folgerichtig interagieren Maschinen nun direkt mit anderen Maschinen, um den verlangsamenen Faktor Mensch zu umgehen (KI-Wettrüsten, Industrie 4.0). Alle diese Anforderungen können KI-Anwendungen nur über Mustererkennung und Statistik bewältigen, die mit einer Verfestigung vorhandener Verzerrungen (Daten-Bias) und dadurch mit einer Normierung einhergehen (Tendenz zur Mitte). Dies wirft u. a. die Frage auf, ob und wie statistisch unterrepräsentierte Teile der Gesellschaft besser in KI-Lösungen berücksichtigt werden können.

1.3 Generative KI (genKI)

Spätestens seit Ende 2022 ist dank *ChatGPT* (*OpenAI*) KI und vor allem genKI in der Bevölkerung angekommen. Auf der Basis gewaltiger Datenmengen und Parameter erfolgt das Training der großen (multimodalen) Sprachmodelle (*Large Language Models*, LLMs), wobei sog. *Deep Learning* mit Neuronalen Netzen eingesetzt wird. Auch vor *ChatGPT* konnten sie Text oder Code generieren, doch erst die Ansteuerung der Modelle mittels natürlich-sprachiger Chatbots wirkte disruptiv: Jeder kann nun per Eingabe (Prompt) dem LLM sagen, was es tun soll. Daraufhin werden Texte, Code, Bilder, Audios oder Videos erstellt oder bearbeitet, wobei nahezu alle gängigen Transformationen möglich sind (Abb. 1).

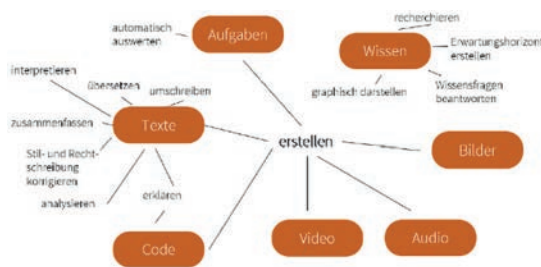


Abb. 1: Einsatzmöglichkeiten von generativer KI.

Das Besondere an der *genKI* ist, dass sie im Gegensatz zu Suchmaschinen typischerweise trotz einer wiederholt gleichlautenden Anfrage (Prompt) jedes Mal einzigartige Inhalte erzeugt, die auf Statistik beruhen. *GenKI* stellt also kein Wissen, sondern statistische Wahrscheinlichkeiten bereit, die zu Halluzinationen

des Modells führen können und verzerrt sind (Bias). Dies stellt v. a. dann ein erhebliches Problem dar, wenn der User nicht über ausreichend Orientierungs- und Fachwissen verfügt, um die Qualität der Antwort beurteilen zu können. Doch wenigstens hört sich der generierte Text meist sehr schön an...

Neben den Problemen Halluzination und Bias bringen *genKI*-Systeme weitere Probleme mit sich:

- Copyright- & Datenschutzproblem: Datensammlung hinter Paywalls und von Usern
- Qualitätsproblem: Trainingsdaten und Anwendungsgebiet passen nicht zusammen
- Transparenzproblem: Black Box vs. Erklärbarkeit
- Ökologie- und Ökonomieproblem: Trainings- und Betriebskosten der LLMs äußerst kostenintensiv

Infolge des Hypes um *genKI* beschleunigen sich die gesellschaftlichen Veränderungen, die bereits mit einfacheren Formen der KI assoziiert waren. So wird aufgrund der extremen Kosten die Monopolisierung des Technologie-sektors vorangetrieben, Chatbots werden zu sozialen Partnern und der Konsens über das, was unabhängig von (Einzel-)Meinungen als überdauerndes Wissen betrachtet wird, gerät zunehmend in Gefahr, wenn die Anzahl der Halluzinationen eine kritische Masse überschreitet. *GenKI* kann wie der Taschenrechner als Arbeiterleichterung verstanden und genutzt werden. Jedoch sollte sich der so „augmentierte Mensch“ darüber im Klaren sein, dass u. U. zeitgleich Kompetenzen, z. B. die eigene sprachliche Kreativität, verkümmern. Die Maschine gestaltet und forscht, wenn sie dazu per Prompt beauftragt wird – noch in einem eng begrenzten Feld, aber wie lange wird dies so bleiben?

1.4 Zukunft: Künstliche Allgemeine Intelligenz (AGI)?

Artificial General Intelligence (AGI) – gerne auch als ‚starke‘ KI bezeichnet – ist bei Entwicklern von *OpenAI*, *Google* & Co erklärtes Ziel. Unter AGI verstehen z. B. MORRIS et al. (2024) ein „AI system that is at least as capable as a human at most tasks“ (1). Um den Fortschritt auf dem Weg zu einer AGI definieren zu können, schlagen sie in Bezug auf Genera-

lität² „der KI five levels of performance (Emerging, Competent, Expert, Virtuoso, and Superhuman)“ (13) vor. Den bisherigen Status der AGI stufen sie dank den LLMs *ChatGPT*, *Llama 2* und *Gemini* als „Level 1: Emerging equal to or somewhat better than an unskilled human“ ein (6). Wenn man diesen Visionären glauben möchte, wird die AGI erreicht werden, wobei die Meinungen hinsichtlich des Zeitpunkts sehr differieren. Doch an diesem Ende würden Maschinen sich selbst organisieren und entwickeln, ohne des Menschen zu bedürfen. Wenn damit die meisten oder gar alle kognitiven Tätigkeiten von Maschinen erledigt werden könnten, welche Rolle(n) übernehmen dann die Menschen?

2. Ethische und gesellschaftliche Implikationen von KI

Mit der Entwicklung und dem Einsatz von KI sind ethische, soziale, ökonomische und ökologische Fragen verbunden, die unbedingt auf allen gesellschaftlichen Ebenen diskutiert werden müssen. Nachdem zunächst eine freie Entfaltung der KI-Entwicklung möglich war, versucht sich zurzeit die Politik an Regulierung³ und Fördermaßnahmen, die Forschung und Entwicklung von KI steuern sollen. Zu den zentralen Fragen zählen:

- Wie lassen sich Verzerrungen der Daten und der Ergebnisse verhindern?
- Wie kann die Gefahr eines KI-Wettrüstens verhindert oder dessen Folgen abgemildert werden?
- Wo darf KI eingesetzt werden?
- Wie können sich Einzelpersonen gegen Entscheidungen durch KI wehren?
- Wie sind die Kosten von KI zu rechtfertigen?

2.1 Bias & Toxizität

Es gibt zahlreiche Ansatzpunkte in einem Datensatz, die zu Verzerrungen (Bias) führen können. Hierzu gehören die Kategorien Sprache bzw. Sprachregister, Geschlecht, Alter, Behinderung, Nationalität, Rasse, physisches Aussehen, sozialer Status, sexuelle Orientierung, Religion, politische Meinung. Dabei kann der Bias eher offenkundig sein, z. B. wenn für eine Arbeitsplatzentscheidung

das KI-Modell auf den Lebensläufen der bisherigen Firmenangehörigen trainiert wird. Sind dies in der Majorität amerikanische Männer mit einer Vorliebe für Baseball, wird die KI lernen, dass Baseball – eine Männersportart – ein zentrales Einstellungskriterium ist und daher Menschen ohne Baseball, i. e. Frauen – hier heißt die Sportart Softball – benachteiligen.⁴ Im Gegensatz dazu gibt es auch sehr viel weniger offensichtliche Verzerrungen, z. B. wenn ein Chatbot nicht unparteiisch ist, sondern eine politische Richtung bevorzugt.⁵

Demgegenüber tritt Toxizität (Stichwort *Hate Speech*) i. d. R. offen zu Tage. KI kann beispielsweise dazu genutzt werden, besonders ‚giftige‘ Posts für Social Media oder für eine Spielplattform zu kreieren, um andere bloßzustellen, zu mobben oder mundtot zu machen. Allerdings wird KI auch dafür eingesetzt, genau diese Form von Äußerungen zu finden und zu entfernen.

2.2 Propaganda & Desinformation

Wer Propaganda betreibt, versucht, gezielt das Denken, Handeln und Fühlen von Menschen zu beeinflussen. Dazu werden Informationen (Texte, Bilder, Gesichter, Stimmen, Videos) gefälscht oder falsch verwendet. Beliebte Anwendungsfelder sind Politik (Verschwörungsmymen, *Cyberwar*, Wahlkampagnen), Konsum (Verkauf von ‚Wundermitteln‘, irreführende Produktbeschreibungen) und Kriminalität (Angriffe auf die IT-Sicherheit, Betrugsdelikte). In allen Bereichen kann KI und insbesondere genKI als Werkzeug zur Desinformation eingesetzt werden, indem sie dabei hilft, Umfang, Geschwindigkeit und Anpassungsfähigkeit der Propagandainhalte zu erhöhen. Zu den Formen der KI-Propaganda gehören *Deepfakes*⁶, massenhaft erzeugte Falschinformationen, personalisierte Propaganda und automatisierte *Social-Media*-Bots. Falsche oder falsch verwendete Informationen sind u. a. an folgenden Merkmalen zu erkennen:

- Schwerpunkt auf Einzelpersonen, Orte, Organisationen
- hohe Emotionalität in Darstellung und Reaktionen
- einseitige Darstellung

² „General: wide range of non-physical tasks, including metacognitive abilities like learning new skills“ (MORRIS / SOHL-DICKSTEIN / FIEDEL / WARKENTIN / DAFOE / FAUST / FARABET / LEGG [2024], 6).

³ The White House (2023).

⁴ SCHELLMANN (2024).

⁵ MOTOKI / PINHO NETO / RODRIGUES (2024).

⁶ WALTER (2023).

- Manipulation durch Wortwahl und Struktur
- Urheber nicht als reale Person identifizierbar
- Zitatauswahl als Strategie zur Kommunikation eigener Ansichten

Propaganda und Desinformation sind nicht neu, haben aber mit Eintritt in eine zunehmend digitalisierte Gesellschaft neue Höhen erreicht, da es nun jedem User möglich ist, Inhalte zu generieren sowie sehr schnell und weitreichend zu verbreiten. Aufgrund der im Gegensatz zu traditionellen Medien fehlenden Qualitätsprüfung ist das Vertrauen in Inhalte gesunken. Besonders schwerwiegend ist dabei, dass selbst nach offensichtlicher Widerlegung von falschen Informationen diese langfristig kursieren und zu gesellschaftlichen Spaltungen führen können.

2.3 Urheberrecht & Datenschutz

Auch das Urheberrecht ist erheblich von der Entwicklung und vom Einsatz von KI und der (multimodalen) LLMs betroffen. Offensichtlich wurden erfolgreiche Sprachmodelle wie *ChatGPT*⁷ oder *StabilityAI*⁸ auf Daten trainiert, die urheberrechtlich geschützt hinter Paywalls verborgen waren. Dies wirft nicht nur die Frage nach der Bemessung eines pekuniären Werts für die Zahlung einer Nutzungsvergütung, sondern auch nach dem digitalen Schutz des geistigen Eigentums auf, wenn weder eine Paywall noch Gesetze auszureichen scheinen.

Noch schwieriger ist der Umgang mit dem Datenschutz, wenn ohne explizite Zustimmung von den großen Firmen personenbezogene Daten gesammelt, verarbeitet, genutzt und verändert werden. Auch wenn dieses Phänomen bereits seit Beginn der Digitalisierung bekannt ist, nimmt es vor allem durch die gen-KI eine ganz neue Dimension an, z. B. durch die Möglichkeit der Manipulation von Bildern und Stimmen (inkl. Identitätsraub).

2.4 Ökonomie & Ökologie

Besonders gravierend wirkt sich das einsetzende KI-Zeitalter ökonomisch und ökologisch aus. Das Training eines LLMs verursacht hardwareseitig etwa 800 Millionen US-Dol-

lar Investitionskosten und anschließend bis zu 12 Millionen US-Dollar Trainingskosten (Strom, Wasser), während die täglichen Betriebskosten bei bis zu 50 Millionen US-Dollar liegen.⁹ Die International Energy Agency (IEA) schätzt außerdem, dass die KI-Industrie im Jahr 2026 im Vergleich zu 2023 das Zehnfache an Elektrizität verbrauchen wird. Für den Stromverbrauch der Rechenzentren (traditionelle Anwendungen wie Internet, KI, Kryptowährungen) prognostiziert die IEA bis 2026, „[t]hat growth is equivalent to adding an extra country’s worth of electricity demand; Sweden under a more modest scenario or Germany at the most.“¹⁰ Entsprechend besorgniserregend sind die ökologischen und damit gesamtgesellschaftlichen Kosten in Form von CO₂-Emissionen und Wasserverbrauch zu bewerten. Bspw. verursacht das Training eines einzigen LLMs (GPT-3, 176B) 502 Tonnen an CO₂, während ein durchschnittliches US-amerikanisches Leben pro Jahr nur gut 18 Tonnen CO₂ freisetzt (Leben weltweit pro Jahr: 5,5 Tonnen CO₂).¹¹ Noch weniger transparent gemacht werden die Kosten für den Verbrauch von Frischwasser, das zur Kühlung der Server benötigt wird. Es gibt z. B. Schätzungen, dass *ChatGPT* bei einem ‚Gespräch‘ mit 25 bis 50 Fragen einen halben Liter Wasser ‚trinkt‘.¹² In Zeiten von extremer Trockenheit und Wassermangel auf der Welt sollte sich also jeder User fragen, ob selbst zu denken und selbst zu generieren nicht vielleicht umweltfreundlicher ist.

3. KI und Alte Sprachen

Schon seit einiger Zeit wird auch in der Klassischen Philologie an und mit KI geforscht. Obwohl KI-gestützte Sprachtechnologien, insbesondere das Natural Language Processing (NLP), eher außerhalb des deutschsprachigen Raums für die Sprachen Latein und Griechisch (fort-)entwickelt werden, finden ihre Applikationen trotzdem auch in Deutschland Anwendung, z. B. bei der Digitalisierung von Texten (u. a. *Transkribus*) oder der Wort- und Textanalyse (u. a. *Logeion*, *Collatinus Web*). Darüber hinaus sind KI-Tools aus der Lehre nicht mehr weg zu denken, insbesondere seit

7 SOKOLOV (2023).

8 J. VINCENT (2023). Getty Images sues AI art generator Stable Diffusion in the US for copyright infringement (The Verge, 6.2.2023).

9 How much does ChatGPT cost? \$2-12 million per training for large models (TechGoing, 18.2.2023)

10 J. CALMA (2024). AI and crypto mining are driving up data centers’ energy use (The Verge, 24.1.2024).

11 MASLEJ / FATTORINI / BRYNJOLFSSON / ÉTCHEMENDY / LIGETT / LYONS / MANYIKA / NGO / NIEBLES / PARLI / SHOHAM / WALD / CLARK / PERRAULT

12 A. Lobe (2023). Die Klimakiller-Intelligenz (taz, 28.7.2023).

ChatGPT, Mistral, Claude, Gemini etc. erfolgreich aus dem Lateinischen oder Griechischen ins Deutsche übersetzen können. Einigen gelingen sogar annehmbare Übersetzungen in die alten Sprachen (u. a. ChatGPT, Mistral), die man z. B. für das Erstellen von Klassenarbeiten als Ausgangspunkt nehmen kann. Hinzu kommen die multimodalen Sprachmodelle, die Bildbeschreibung (z. B. Gemini), Bildbearbeitung (z. B. Clipdrop), Generierung von Bildern (z. B. Midjourney), Präsentationen (z. B. Gamma), Stimmen (z. B. ElevenLabs), Musik (z. B. Soundraw), Videos (HeyGen) sowie automatische Videotranskription (Whisper) und Videoübersetzung mit Lippensynchronisation (HeyGen) ermöglichen. Die Auswahl gibt nur einen ersten Überblick über KI-Anwendungen, die Lehren und Prüfen zugleich erleichtern und erschweren können. Autorschaft im Sinne von Eigenleistung und Kreativität sind schwerer denn je eindeutig nachzuweisen und demnach auch schwer zu bewerten.

3.1 KI-Bildung

KI-Bildung (AI Literacy) wird als eine Dimension digitaler Kompetenzen (Digital Literacies) verstanden, die über die letzten 20 Jahre der technologischen Entwicklung folgend immer weiter ausdifferenziert wurden (Abb. 2).

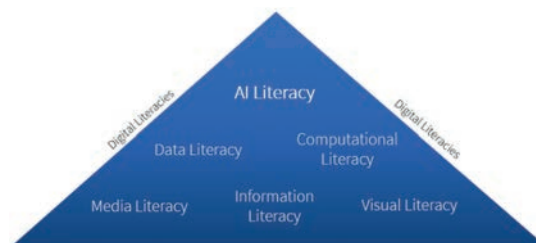


Abb. 2: Das Dreieck zeigt durch die Stufung sowohl Beginn der digitalen Kompetenzen (Media Literacy) als auch die fortschreitende Spezifizierung bis zur Spitze (AI Literacy).

Die Modellierung und Konkretisierung von KI-Bildung führt zwei Ansätze – EU-politische Rahmenvorgaben (CARRETERO et al. 2017) und wissenschaftliche Literatur (LONG & MAGERKO 2020) – zusammen (Abb. 3).

Auf dieser Basis können die Kompetenzbereiche von KI-Bildung für die einzelnen Kompetenzstufen konkretisiert werden (Abb. 4).

	Anfänger	Fortgeschritten	Kompetent	Experte
Komplexität der Aufgabe	einfache Aufgaben	begrenzte Aufgaben & Probleme, Routineaufgaben	verschiedene Aufgaben & Probleme	komplexe, vernetzte Aufgaben
Autonomiegrad	mit Anleitung, nur bei Aufforderung	selbständig, bedarfsorientiert	andere anleitend, an andere anpassen	neue Ideen einbringen
Kognitiver Bereich	wissen, verstehen	anwenden	bewerten, transferieren	gestalten

Abb. 3: Kompetenzstufenmodell für Digital Literacies (adressiert sind Laien, keine Fachexperten wie bspw. Programmierer).

Anfänger	Fortgeschritten	Kompetent	Experte
Konzepte von KI & Intelligenz KI-Anwendungsfelder Graphen & Datenstrukturen Stärken & Schwächen von KI KI-Arbeitsfelder: kognitive Systeme, maschinelles Lernen & Robotics starke vs. schwache KI	Mensch-Maschine-Interaktion Datenschutz aus Daten lernen kritische Interpretation der Ergebnisse Rolle des Menschen im Umgang mit KI	KI-Ethik Bias & Toxizität Desinformation & Propaganda Ökonomie & Ökologie Urheber- und Datenschutz Arbeit & Arbeitsklima Transparenz von KI-Modellen & KI-Entscheidungsprozessen KI-Zukunft	am öffentlichen KI-Diskurs teilnehmen durch Feedback KI-Tools verbessern vor problematischen KI-Tools warnen Expertenstatus: KI evaluieren KI programmieren

Abb. 4: Kompetenzstufen KI-Bildung und ihre Inhalte.

Eine Übertragung des Modells zur KI-Bildung auf die Lehre der Alten Sprachen lässt sich bspw. so umsetzen:

Anfänger (KI verstehen)

- Funktionsweise der LLMs thematisieren, z. B. Halluzinationen, Datenbasis, Funktionsaufrufe
- Anwendungsfelder und Tools kennen
- Schwächen kennen, z. B. Statistik, Daten-Bias

Fortgeschritten (KI anwenden)

- KI-Tools reflektieren und nutzen, z. B. Stilkorrektur mit DeepL
- Mensch-Maschine-Interaktion: Prompt Engineering¹³
- Kritische Interpretation der Ergebnisse, z. B. Allgemeinplatz vs. fundierte Analyse mit Belegen

Kompetent (KI bewerten)

- Kriterien für Qualität von KI-Tools erarbeiten, z. B. Umgang mit personenbezogenen Daten, Genauigkeit der Ergebnisse, Bias, Oberflächlichkeit
- KI-Tools anhand der Kriterien evaluieren
- Kosten reflektieren: Mehrwert oder persönlicher Lernverlust in Relation zu KI-Kosten

Experte (KI gestalten)

- KI-Diskurse in den AU integrieren, z. B. *DeepFakes*
- Blacklist einer KI-Toolliste gemeinsam führen und diese nach außen vertreten

3.2 Alte Sprachen KI-sensibel lehren

Das Modell der KI-Bildung lässt sich im AU anwenden, wenn man (datenschutzkonforme¹⁴) KI als Hilfsmittel und Reflexionsbasis einsetzt. Wichtig ist, dass den Lernenden nicht nur die eher abstrakten gesellschaftlichen Implikationen deutlich werden, sondern dass sie sehr schnell erfahren, dass vor allem genKI ihnen nur kurzfristig hilft, wenn sie der KI das Lösen von Aufgaben überlassen. Gerade eine regelmäßige Reflexion über die Ergebnisse eines KI-Tools sollte verdeutlichen, dass Orientierungs- und Fachwissen sowie Fachkompetenzen unerlässlich sind, um bestmöglich vom KI-Einsatz profitieren zu können.

Neben der argumentativen Reflexion über Prozess und Produkt bietet sich auch der Vergleich zwischen menschlichen und maschinellen Produkten an. Ergänzt werden sollten die KI-sensiblen Aufgaben durch ein explizites Einüben von wohlformulierten Prompts, die ähnlich der guten Suchanfragen im Internet erst deutlich bessere Ergebnisse der KI produzieren. Mögliche Aufgabenbeispiele für den AU sind (P = Prompt, L = Lernender):

Argumentative Reflexion

- P: „Übersetze den Satz ...“ & L erläutert die Entscheidung.
- P: „Erstelle eine Paraphrase des Textes X“ & L erklärt die Umformulierungen.
- P: „Erstelle eine Präsentation, die ...“ & L passt das Ergebnis an und begründet die Anpassungen.

Vergleich zwischen Maschine & Mensch

- L vergleicht die maschinelle Interpretation mit dem Produkt eines Menschen.
- L vergleicht verschiedene maschinelle Übersetzungen desselben Ausgangstexts.
- L vergleicht die Ergebnisse einer automatischen Bildbeschreibung mit dem Bild und korrigiert sie.

Reflexionsbasiertes Üben von Prompts

- L setzt dieselben Prompts bei mehreren KI-Tools ein und deutet die unterschiedlichen Ergebnisse.
- L formuliert gemäß allgemeiner Promptregeln¹⁵ Aufgabenstellungen für möglichst hochwertige Ergebnisse und adaptiert sie nach Bedarf.
- L entwirft eine Aufgabenstellung und testet sie an einem KI-Tool und an einem Mit-L. Sie reflektieren zusammen über explizites und implizites Wissen bzw. über die Merkmale einer gelungenen Aufgabenstellung.

3.3 Prüfen trotz KI

Prüfungen dienen der Leistungsbewertung und sind bisher aus der institutionellen Lehre nicht wegzudenken. Da aber infolge der genKI die zu bewertende Eigenleistung u. U. nicht mehr trennscharf nachgewiesen werden kann,

¹³ Prompt Engineering: Entwicklung und Optimierung von Prompts, um Sprachmodelle effizient für eine Vielzahl von Anwendungen zu nutzen (Prompt Engineering Guide).
¹⁴ Datenschutzkonform bedeutet, dass keine personenbezogenen Daten für den KI-Einsatz, z. B. bei der Anmeldung mit einer E-Mailadresse und einer Telefonnummer, oder bei der Nutzung, z. B. durch Eingabe personenbezogener Daten in das Chatfenster, an den Modellbetreiber abfließen dürfen. Werden Sprachmodelle auf eigenen Servern des Bundeslandes oder einer Universität betrieben, entfällt diese Problematik. Für Lehrkräfte in Schulen gibt es bisher noch wenige Lösungsansätze, z. B. *jobizz*. In jedem Fall schränkt der Datenschutz die für KI-Bildung notwendige Vielfalt von Nutzungsoptionen ein, da so immer nur eine begrenzte Auswahl an KI-Tools für die Lehre zur Verfügung steht.
¹⁵ Kategorien hierfür können sein: Personen modellieren, Kontextinformationen geben, Aufgabe konkret formulieren, wenige perfekte Musterbeispiele ergänzen, emotionale Eingaben.

kursieren seit der Verbreitung von *ChatGPT* & Co. vielfältige Vorschläge, wie man im KI-Zeitalter denn noch prüfen könne. Sie reichen vom Einsatz von sog. (absolut unzuverlässig arbeitenden) KI-Detektoren über die Abschaffung schriftlicher Distanzprüfungen wie Seminar- und Abschlussarbeiten bis hin zur Detaildokumentation der verwendeten KI-Tools und der jeweiligen Prompts. Auch die Überprüfung jeder schriftlichen Prüfung durch eine zusätzliche mündliche Prüfung ist in Hochschulen umgesetzt worden. Dass dies in viel zusätzlicher Arbeit mündet und aus Sicht der Prüfungsgerechtigkeit kaum die „Sicherheit vor Betrug“ erhöht, ist recht offensichtlich. Was also ist zu tun, wenn Prüfungen abgenommen werden müssen und der Zugang zu KI-Tools ubiquitär ist?

Zum einen könnte man die Prüfungsinhalte mehr in die Lehre vor Ort verschieben, z. B. eine Präsentation zuhause vorbereiten, sie aber vor Ort überarbeiten und mit spezifischen Inhalten wie bspw. ausgangssprachlichen Textbelegen ergänzen lassen. Dies setzt allerdings ein entsprechendes Equipment vor Ort und ausreichend Zeit voraus – was meist nicht den Alltagsbedingungen entspricht. Zum anderen könnte man die Prüfungsinhalte ungeachtet ihrer Formate von Wissensdarstellungen in Richtung vermehrter individueller Anwendung und Reflexion verlagern. Doch dies bedeutet für die Auswertung der Ergebnisse einen höheren Zeitaufwand, bei gleichzeitiger Benachteiligung derjenigen, die nur im kognitiven Anforderungsbereich I agieren können. Ebenso schwierig ist eine Festlegung auf eine ausschließlich prozessorientierte Bewertung, da sie mit der Gefahr einhergeht, die kriterienorientierte Bezugsnorm, d. h. die Voraussetzung für die Vergabe von Berechtigungen (z. B. zum Beruf), zu wenig zu beachten. Davon ganz abgesehen stellen der Zeitfaktor und die prüfungsrechtlich einwandfreie Dokumentation der erbrachten und bewerteten Leistungen unter den heutigen Bedingungen von Lehre scheinbar nicht zu überwindende Faktoren dar. Fazit: Der geplante Einsatz von KI in Prüfungen kann erstrebenswert sein, der ungeplante KI-Einsatz kann in bestimmten Settings nicht ausgeschlossen und auch nicht absolut rechtssicher nachgewiesen werden. Hier wird es weiterhin auch in den Alten Sprachen noch Einiges zu diskutieren geben.

Literatur und Internetquellen

- CARRETERO, S. / VUORIKARI, R. / PUNIE, Y.: DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union 2017. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>
- LONG, D. / MAGERKO, B.: What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (2020), S. 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- MASLEJ, N./ FATTORINI, L. / BRYNJOLFSSON, E. / ETCHEMENDY, J./ LIGETT, K. / LYONS, T. / MANYIKA, J. / NGO, H./ NIEBLES, J. C. / PARLI, V. / SHOHAM, Y. / WALD, R. / CLARK, J. / PERRAULT, R.: Artificial Intelligence Index Report 2023. In: arXiv 2023. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.03715>
- MORRIS, M. R. / SOHL-DICKSTEIN, J. / FIEDEL, N. / WARKENTIN, T. / DAFOE, A. / FAUST, A. / FARABET, C. / LEGG, S.: Levels of AGI: Operationalizing Progress on the Path to AGI. In: arXiv 2024. <http://arxiv.org/abs/2311.02462>
- MOTOKI, F. / PINHO NETO, V. / RODRIGUES, V.: More human than human: Measuring ChatGPT political bias. *Public Choice* 2024, 198,1 (2024), 3–23. <https://doi.org/10.1007/s11127-023-01097-2>
- SHELLMANN, H.: The Algorithm: How AI Decides Who Gets Hired, Monitored, Promoted, and Fired and Why We Need to Fight Back Now. New York 2024.
- SOKOLOV, D. A. J.: Large Language Models: US-Autoren verklagen OpenAI wegen Copyright-Verletzung. In: Heise Online 2023.
- THE White House: Executive Order on the Safe, Secure, and Trustworthy Development and Use of Artificial Intelligence (The White House, 30.10.2023); AI Act der EU (EU AI Act: first regulation on artificial intelligence, 19.12.2023).
- WALTER, T.: Deepfakes – Wenn man Augen und Ohren nicht mehr trauen kann. In: bpb 2023 [<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/542670/deepfakes-wenn-man-augen-und-ohren-nicht-mehr-trauen-kann>] (Abruf am 13.06.2024)

Individuelle Förderung mittels künstlicher Intelligenz: Entlastung der Lehrkräfte und Differenzierung für Lernende

von Oliver Clases, StD i. E.

Walburgisgymnasium Menden
oliver.clases@smmp-wbs.de

Dr. Wiebke Clases, StR' i. E.

Walburgisgymnasium Menden
wiebke.clases@smmp-wbs.de

Schlüsselwörter: *Differenzierung, Wortschatz- und Vorschließungsarbeit mit KI, grammatische Vorentlastung durch KI, KI als Interpretationshilfe*

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen will dieser Beitrag exemplarisch Möglichkeiten aufzeigen, wie künstliche Intelligenz (KI) einerseits methodisch in den Lehr- und Lernprozess integriert werden und andererseits den Lehrenden als Instrument zur Kreation individualisierter, binnendifferenzierter Lehrmaterialien dienen kann. Dabei werden auch Reflexions- und Diskussionsanlässe berücksichtigt, welche die innovative Technologie und ihre Funktionsweise forcieren.

Der Beitrag reagiert damit auf das Desiderat, dass im Kontext der Mediendidaktik, insbesondere in den Domänen der klassischen Sprachen, ein Bedarf an fachspezifischen Ansätzen besteht, welche die Integration von KI in den schulischen Kontext ermöglichen. Unverzichtbar für den didaktischen und mediendidaktischen Mehrwert dieser Technologien ist das profunde Verständnis der inhärenten Arbeitsweisen und Funktionsmechanismen textgenerierender künstlicher Intelligenz. So offenbart sich etwa, dass Lernende vor großen Schwierigkeiten stehen, wenn es darum geht zu erkennen, in welchen Szenarien der Einsatz von KI traditionellen Suchmaschinen als Recherchertools überlegen ist. Die Entwicklung adäquater Entscheidungskompetenzen in diesem Bereich erfordert eine mediendidaktische Auseinandersetzung mit den grundlegenden Funktionsmechanismen der KI – ein Aspekt, der im mediendidaktischen Curriculum bisweilen unzureichend verankert ist.

2. Differenzierendes Material für die Wortschatz- und Vorschließungsarbeit

Im Rahmen der Erschließung und Übersetzung anspruchsvoller Originaltexte offenbart die begleitende Wortschatzarbeit für Lehrende oft signifikante Herausforderungen. Die manuelle Erstellung von individuellen, text- und episodenspezifischen Wortschatzlisten ist mit einem erheblichen Aufwand verbunden, der im regulären Schulbetrieb kaum durchgängig zu bewältigen ist. Moderne Textgeneratoren können eine wertvolle Unterstützung bei der Erstellung individualisierter Fördermaterialien für die Wortschatzarbeit bieten. Sie offerieren z. B. die automatisierte Erstellung von Wortschatzlisten mit unmittelbarem Textbezug durch wenige Klicks. Es ist sogar möglich, alphabetisch geordnete, episodenspezifische Vokabelindizes zu generieren, die Lernenden als Grundlage für ein effizientes Nachschlagen dienen können. Zudem können die Vokabeln der Wortschatzlisten um einfache Beispielsätze ergänzt werden, in denen das jeweilige Wort kontextgerecht verwendet wird. Das Lernen mit Beispielsätzen trainiert die Verknüpfung des Vokabulars im sogenannten ‚mentalen Lexikon‘, fördert den Aufbau eines koordinierten Wortschatzes und kann so das spätere Abrufen der Wörter während des Übersetzens erleichtern (vgl. CZAPLINSKY 2022: 253ff.). Ein entsprechender Prompt ermöglicht bereits ab der kostenfrei nutzbaren Version von *ChatGPT 3.5* die Generierung bedarfsorientierter Listen. Der zu nutzende Prompt, auffindbar im verlinkten Online-Modul, spezifiziert das gewünschte Ausgabeformat der Listen, d. h., wie verschiedene Wortarten und gegebenenfalls deren Wortformen angegeben werden sollen. Ein kurzer Folgeprompt kann bei Bedarf die tabellarische Ausgabe der Listen initiieren. Bei komplexen Textpassagen, die mit Eigennamen gespickt sind, erlaubt dieses Verfahren zudem die Erstellung von Eigennamenverzeichnissen, die die präsentierten Namen mit direktem Textbezug erläutern und kontextualisieren.

Mit Hilfe der KI-Bildgeneratoren ist es möglich, Vokabeln zu visualisieren.



Abb. 1: Visualisierung einzelner Vokabeln (Dall-E 3, OpenAI).

Konkrete Wörter des Ausgangstextes – auch Verbalhandlungen – lassen sich durch Bild Darstellungen veranschaulichen. Die Darstellung von mehreren, z. B. sach- oder wortfeldspezifischen Illustrationen können auf Wunsch in wimmelbildartigen Bildern zusammengestellt werden. Das so generierte individuelle Übungs- und Lernmaterial zum Wortschatz spricht insbesondere den visuellen Lerntyp an, kann als Hilfestellung zur Vorentlastung des Wortschatzes einer bestimmten Textpassage oder als ergänzendes Lern- und Vertiefungsmaterial in den Unterricht eingebracht werden¹.



Abb. 2: Wimmelbildartige Darstellung der lektionsbezogenen Vokabeln „Tor“, „Gladiator“, „(Schutz-)Schild“, „Schwert“, „Zuschauer“, „Wurfspeer“, „Arena“, „fallen“, „Löwe“ (Dall-E 3, OpenAI).

Für die lektürebegleitende Wortschatzarbeit kann der o. g. ‚Wortschatz-Prompt‘ in modi-

fizierter Form genutzt werden, um textübergreifendes, werkspezifisches Basis- und Lernvokabular in strukturierter Form zu erstellen, etwa alphabetisch oder nach Wort- und Sachfeldern aufbereitet. Die ergänzende promptbasierte Instruktion, nur das signifikante, werkspezifische Vokabular zusammenzustellen, erweist sich als ausreichend. Um zuverlässig repräsentative Listen mit unmittelbarem kontextuellem Bezug zu erstellen, empfiehlt es sich, den spezifizierten Prompt mit einer konkreten Textpassage bzw. einem Textauszug zu kombinieren. Die meisten für den schulischen Einsatz relevanten Texte können einfach und schnell aus der *Latin Library* kopiert und in den Prompt integriert werden. Sollen nicht alle Termini einer Textpassage in der zu erstellenden Liste erscheinen, lässt sich der Prompt dahingehend anpassen, dass nur solches Vokabular ausgegeben wird, das erfahrungsgemäß nicht zum typischen Lernvokabular der jeweiligen Spracherwerbsphase zählt. Partikelwörter können dabei ebenfalls bewusst ausgeschlossen werden.

3. Grammatische Vorentlastung

Der vorgestellte Ansatz eignet sich auch zur Erstellung binnendifferenzierender Materialien für die grammatikalische Vorerschließung bzw. Vorentlastung. So können Formenlisten mit Textbezug erstellt werden, die komplexe Formen vorab erklären (vgl. Abb. 3 und 4) und/oder klassifizieren. Um einheitliche Lis-

ChatGPT
Natürlich, hier ist die Liste der Formen aus dem Text zusammen mit ihrer Bestimmung in tabellarischer Form:

Form	Bestimmung
novit	Verb - 3. Pers. Sg. Ind. Präs. Akt.
amandi	Gen. Sg. n. von amor (Substantiv)
legat	Verb - 3. Pers. Sg. Konj. Präs. Akt.
lecto	Abi. Sg. n. von lectus (Substantiv)
doctus	Nom. Sg. m. von doctus (Adjektiv)
amet	Verb - 3. Pers. Sg. Konj. Präs. Akt.
Arte	Abi. Sg. f. von ars (Substantiv)
citae	Nom. Pl. f. von civitas (Adjektiv)
veloque	Abi. Sg. n. von velum (Substantiv)
rates	Nom. Pl. f. von ratis (Substantiv)
remoque	Abi. Sg. n. von remus (Substantiv)
moventur	Verb - 3. Pers. Pl. Ind. Präs. Pass.
leves	Nom. Pl. m. von levis (Adjektiv)
curtus	Nom. Pl. m. von curvus (Substantiv)
regendus	Nom. Sg. m. Gerundivum von rego (Verb)
amor	Nom. Sg. m. von amor (Substantiv)

Abb. 3: Kontextbezogene Formenbestimmung (ChatGPT 3.5, OpenAI).

ten zu garantieren, die von den Lernenden intuitiv zu nutzen sind, ist es insbesondere bei der KI-gestützten Erstellung von Formenlisten

ChatGPT
 Natürlich, hier ist die Liste der Formen aus dem Text zusammen mit ihrer Bestimmung in tabellarischer Form:

Form	Bestimmung
novit	Verb - 3. Pers. Sg. Ind. Perf. Akt. von novisse
amandi	Gerundium - Gen. Sg. von amare
legat	Verb - 3. Pers. Sg. Konj. Präs. Akt. von legere
lecto	Abl. Sg. n. des PPP von legere
doctus	PPP - Nom. Sg. m. von docere
amet	Verb - 3. Pers. Sg. Konj. Präs. Akt. von amare
Arte	Abl. Sg. f. von ars
citae	Nom. Pl. f. von citus
veloque	Abl. Sg. n. von velum
rates	Nom. Pl. f. von ratis
remoque	Abl. Sg. f. von remus
moventur	Verb - 3. Pers. Pl. Ind. Präs. Pass. von movere
leves	Nom. Pl. m./f. von levis
currus	Nom. Pl. m. von currus
regendus	Gerundivum - Nom. Sg. m. von regere
amor	Nom. Sg. m. von amor

Abb. 4: Kontextbezogene Formenbestimmung (ChatGPT 4, OpenAI).

essenziell, das Bestimmungsformat der unterschiedlichen Verbformen vorab promptbasiert zu definieren. Konkret bedeutet dies, dass die KI beispielsweise angewiesen werden muss, konkrete Verbformen zunächst zu bestimmen und folgend den Infinitiv mitsamt den Stammformen auszugeben. Lernende mit Förderbedarf können das so erstellte Zusatzmaterial anschließend als optionale, binnendifferenzierende Unterstützung nutzen, um anspruchsvolle Textpassagen zu bewältigen.

4. Binnendifferenzierende Hilfen für die Interpretation / Analyse der sprachlichen Mittel

Die Nutzung künstlicher Intelligenz als Unterstützungsressource im Kontext des textbezogenen Interpretationstrainings eröffnet ein breites Spektrum didaktischer Möglichkeiten.

ChatGPT kann z. B. sprachlich-stilistische Mittel auf der Basis des Textes erkennen; die Lernenden können diese im Anschluss unter Bezugnahme auf den Text deuten.

Auch können sprachliche Elemente, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind, durch einen entsprechenden Prompt hervorgehoben werden, woraufhin die Lernenden die von der KI markierten Textpassagen analysieren und die entsprechenden sprachlichen Mittel identifizieren und benennen müssen.

Auf fortgeschrittenem Niveau ist es zudem möglich, eine umfassende textbezogene KI-Analyse anzufordern, die den Lernenden dann als Beispiel- bzw. Musterlösung dient.

Ein interessanter Aspekt, der insbesondere bei ChatGPT 3.5 didaktisches Potenzial birgt, besteht darin, dass die KI in ihren sprachlich-stilistischen Analysen oftmals zu vage und oberflächlich bleibt. Dieses Phänomen ist auch bei Analyseversuchen von Lernenden häufig zu beobachten. So wird beispielsweise eine Antithese zwar erkannt und korrekt zugeordnet, doch verharrt die Analyse oftmals bei der allgemeinen Feststellung, dass das Stilmittel die Argumentation des Textes kontrastiert und hervorhebt.

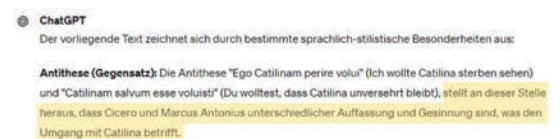


Abb. 5: Sprachlich-stilistische Analyse mit ChatGPT (ChatGPT 3.5, OpenAI).

Die Lernenden verzichten dabei auf eine tiefere text- und inhaltspezifische Analyse. An dieser Stelle wäre es vielmehr geboten, die konkret durch die Antithese kontrastierten Aspekte kontextbezogen zu benennen und zu ergründen, wie das dadurch erzeugte Spannungsfeld argumentativ genutzt wird, etwa im Sinne der *captatio benevolentiae*. Diesen essenziellen Schritt können die Lernenden nun selbst vollziehen und in Verbindung mit dem erstellten KI-Material üben: Sie verbessern indirekt die Qualität eigener Analysen, indem sie die unzureichende KI-Analyse korrigieren und optimieren.

Schließlich können die Lernenden im Rahmen eines ‚Promptengineerings‘ eigene Prompts entwickeln, die differenzierte Analyseaufgaben bewältigen. Das Arbeiten an spezifischen Prompts zu Analysezwecken fördert die prozeduralen Kompetenzen der Lernenden, denn die Qualität eines solchen Prompts misst sich nicht zuletzt an prozeduralem Wissen hinsichtlich wesentlicher Schritte, die im Rahmen einer Analyse zu bewältigen und zu beachten sind.

5. Technische Hinweise und Implikationen

Die rasante Entwicklung der Technologie und der zugrundeliegenden Algorithmen

führt zu kontinuierlichen Verbesserungen in der Leistungsfähigkeit der KI-Systeme. Dies lässt sich exemplarisch am Übergang von *ChatGPT 3.5* zu den Modellen *ChatGPT 4* bzw. *4o* veranschaulichen, bei denen signifikante Fortschritte erzielt wurden, die sich deutlich in den mittels KI erstellten Texten widerspiegeln (vgl. DE FLORIO HANSEN 2024, S. 105 f.). Diese Fortschritte sind für alle in diesem Beitrag diskutierten Aufgaben- und Materialentwicklungsszenarien relevant. Insbesondere im Kontext der individuellen Interpretationskompetenz ist die verwendete Chatbot-Version für die Qualität der erstellten Materialien und Lösungsvorschläge von zentraler Bedeutung: Mit den neueren *GPT*-Versionen 4 und 4o ist auch eine merkbare Steigerung in der Interpretations- und Analyseleistung der KI zu verzeichnen. Seit Juni 2024 ist das leistungsstärkere Modell *GPT 4o* – wenn auch mit technischen Einschränkungen – kostenlos zugänglich. Deshalb dürfte es kaum überraschen, wenn die qualitativen analytischen Mängel, die das oben vorgestellte Aufgabenprinzip ausnutzt, im Rahmen zukünftiger, weiter verbesserter Modelle entfallen. Dennoch bleibt bei der Erstellung differenzierender Materialien für die Wortschatzarbeit und für die grammatikalische Vorderschließung der Grundsatz bestehen: Alle mit *ChatGPT* erstellten Materialien benötigen eine eingehende Überprüfung, vor allem im Hinblick auf die Formenbestimmung, die oft nicht kontextgerecht ist. So werden Kasusendungen gelegentlich falsch zugeordnet oder Wörter auf inkorrekte Grundformen zurückgeführt, was zu Übersetzungsfehlern führen kann. Diese meist kleinen Ungenauigkeiten lassen sich von der Lehrkraft im Rahmen der vorbereitenden Materialerstellung mit wenig Aufwand korrigieren. Eine alternative, gewinnbringende Herangehensweise kann aber auch darin bestehen, die Fehleranfälligkeit der KI selbst zum Lernprinzip zu erheben: Werden die Lernenden dazu angehalten, die fehlerhaften Bestimmungen zu finden und eigenständig zu überarbeiten, vertiefen und trainieren sie nicht nur ihr eigenes grammatikalisches Wissen, sondern entwickeln auch ein Bewusstsein für die Grenzen von KI-Systemen. Sie lernen, dass die KI keinesfalls fehlerfrei arbeitet.

So sollte ein ausgewiesenes Lernziel solcher Unterrichtsphasen, in denen KI-Technolo-

gie verwendet wird, grundsätzlich auch darin bestehen, dass KI-Ergebnisse keinesfalls unreflektiert und unkontrolliert zu übernehmen sind. Die beigegefügte Bildausschnitte (Abb. 3 und 4) illustrieren die mit *ChatGPT 3.5* und *ChatGPT 4* erstellten Formenlisten zu einem Textauszug aus dem Proömium der *Ars Amatoria* und geben Aufschluss über die Art der Fehler sowie die Verbesserungen, die mit dem Wechsel von *ChatGPT 3.5* auf *ChatGPT 4* verbunden sind.

Kriterium	GPT-3.5	GPT-4	GPT-4o
Kostenlose Nutzung	⊕	⊖	⊕ (limitiert bei kostenlosem Plan)
Wissensstand	etw. Jan. 2022	Ende 2023	Ende 2023
Fehlerhäufigkeit	hoch	verbessert	verbessert
Geschwindigkeit	schnell	mittel	schnell
Textmenge / Kontext	ca. 12000 Wörter	ca. 96000 Wörter	ca. 96000 Wörter
Sprachfunktion	⊕	⊕	⊕
Custom-Anweisung	⊕	⊕	⊕
Suchmaschinenzugriff	⊖	⊕	⊕
Bildupload	⊖	⊕	⊕
Konversationslimit	keine Beschränkung	40 Eingaben / 3 Stunden	individuell nach Auslastung
Bildgenerierung	⊖	⊕	nur als Plus-User
Plugins	⊖	⊕	⊕
Eigene GPTs erstellen	⊖	⊕	⊕
Eigene GPTs teilen	⊖	datenschutzkonform nicht möglich	datenschutzkonform nicht möglich
Erweiterte Eingabefunktionen	⊖	⊖	limitiert bei kostenlosem Plan

Abb. 6: Vergleich der Modelle.

Literatur und Internetquellen

CZAPLINSKY, W.: Ignorieren oder inferieren?

Eine qualitative Untersuchung zu Erschließungsprozessen unbekannter lateinischer Wörter während des Übersetzens. Münster 2022.

DE FLORIO HANSEN, I.: KI-Tools für den Unterricht. Weinheim 2024.

HENNEBÖHL, R. / CLASES, O.: KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfaden. Bad Driburg 2024.

KI und Lehrbucharbeit im zweiten Lernjahr: Mehr Fluch als Segen für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung?



von Sabine Jung, OStR'

Burggymnasium Essen
jung@burggymnasium.de

Schlüsselwörter: Kompetenzerwartungen, Individualisierung, Motivation, Lebensweltbezug

1. KI im zweiten Lernjahr

1.1 Die Situation

Mal wieder steht die Planung und Vorbereitung einer Lehrbuchlektion an – eine scheinbar leichte Aufgabe bei der Fülle an Material, das von den Verlagen zur Verfügung gestellt wird. In der Praxis sieht dies aber anders aus: Lehrbucharbeit im zweiten Lernjahr Latein planen – das bedeutet, konfrontiert sein mit Schüler:innen, die über eine unterschiedliche Sprach- und Textkompetenz verfügen und mehr oder weniger motiviert sind, die jeweiligen Kompetenzerwartungen zu erfüllen. Die KI und die von ihr geschaffenen Möglichkeiten scheinen wie ein zusätzlicher Fluch für das System Schule im Allgemeinen¹ und im Besonderen die Lehrbucharbeit: Warum sich aus Schüler:innensicht mühsam mit einzelnen Aufgaben befassen, egal ob sie lerntypenspezifisch, binnendifferenziert oder besonders motivierend von Lehrkräften gestaltet worden sind, wenn Lösungen in Sekunden zur Verfügung stehen können? Und warum dann aus Lehrer:innensicht in mühevoller und zeitintensiver Arbeit Übersetzungstexte, Wortschatzarbeit, Hausaufgaben etc. planen und vorbereiten, wenn sie die Schüler:innen hinsichtlich ihrer zu erwerbenden Kompetenzen nicht weiterbringen? Kann Lehrbucharbeit im Fach Latein unter diesen Voraussetzungen – speziell im eher schwierigen, aber sehr wichtigen zweiten Lernjahr – gelingen? Wie können die Kompetenzen der Schüler:innen dennoch

gefördert und die Lernenden selbst zum Mittelpunkt des Unterrichts werden? Und kann die KI trotz ihres scheinbar zunächst negativen Einflusses auf die Unterrichtsplanung und -vorbereitung für die Lehrperson² vom Fluch zum Segen der Lehrbucharbeit werden?

Die folgenden Ideen und Anregungen zu einer Beispiellektion³ versuchen, Impulse und eventuelle Antworten auf diese Fragen zu liefern⁴.

1.2 KI unterstützt

„Tatsächlich ist generative KI ein Werkzeug, das Lehrern und Schülern gleichermaßen helfen kann, ihre Arbeit effizienter zu gestalten, indem es Routineaufgaben automatisiert und neue Lehr- und Lernszenarien ermöglicht.“⁵

Die KI kann die Unterrichtsplanung und -vorbereitung auch in der Lehrbucharbeit im Fach Latein sinnvoll unterstützen, indem sie der LP hilft, eventuelle ‚Angebotslücken‘ zeitsparend und zielführend zu füllen. Um ein Erreichen der Kompetenzerwartungen anzustreben, bietet die KI eine größere Vielfalt an Möglichkeiten, Arbeitsmaterialien zu erstellen für ...

... das Inhaltsfeld 1: In der zu planenden Lektion geht es um die Listen des Odysseus. Ein kurzer Einleitungstext auf der Eröffnungseite erläutert den Lernenden, wie es zu der List des Odysseus kam. Einige der Namen, die auch im Lektionstext vorkommen, werden genannt. Auf der Sachinfo-Seite im Anschluss an den lateinischen Text erhalten die Schüler:innen zusätzlich Informationen zu Odysseus. Mit Hilfe der KI kann die Lehrkraft den Zugang zum kulturellen Wissen allerdings motivierender gestalten: Mit wenig Zeitaufwand ist die LP in der Lage, Arbeitsblätter zu Dokumentationen zu erstellen, sogar in lateinischer Sprache. Warum also nicht eine oder mehrere interessante Dokumentationen auswählen⁶

¹ Vgl. HAVERKAMP/WESSELS (2024).

² Im Folgenden abgekürzt als LP.

³ Lektion 11: Das Trojanische Pferd, vgl. BEHRENS/BOTHE/BÖTTCHER/GOTTWALD/GUTHIER/HELLWIG/SCHUBERT/SCHÜCKER-ELKHEIR/SIEWERT/STRUCKEN-PALAND/WEEBER (2020), S. 82–87.

⁴ Es können hier nur einzelne, ausgewählte Ideen skizziert werden. Die KI bietet noch zahlreiche weitere Ansätze, die in Bezug auf das Thema ‚Lehrbucharbeit‘ im Fach Latein diskutiert werden können/müssen. Vgl. zu einigen Beispielprompts zur Realisierung der hier beschriebenen Ideen vgl. CLASES (2024).

⁵ HAVERKAMP/WESSELS (2024).

⁶ Zum Beispiel aus der TerraX-Reihe.

und die Schüler:innen diese zu Hause schauen und mit Hilfe ihres Arbeitsblattes bearbeiten lassen? Diese Hausaufgabe ist zielführend (s. u.), motiviert die Schüler:innen, sich mit dem lateinischen Lektionstext zu beschäftigen, und dies vielleicht mehr als ein kurzer Einleitungstext. Außerdem nimmt diese Aufgabe, handelt es sich um mehrere Dokumentationen, die Lernenden in die Verantwortung, innerhalb der Unterrichtsreihe als Expert:in für ‚ihre‘ Dokumentation zu agieren. Das mit der KI erstellte Material befähigt sie u.a. dazu, anschließend Stellung zum Handeln der im lateinischen Text beschriebenen Persönlichkeit zu nehmen⁷.

... das Inhaltsfeld 2: In Bezug auf die Textgestaltung⁸ bietet es sich in dieser Lektion nicht zwingend an, zusätzliches Material zu generieren. Werden im Vorfeld des Lektionstextes im Rahmen der Bearbeitung verschiedener Dokumentationen (s. o.) Informationen zu im Text handelnden Personen erarbeitet, schließt sich die in der Lektion vorgeschlagene Erschließungsaufgabe logisch an: Die Schüler:innen sollen die Namen (Sinon – Odysseus – Cassandra – Laokoon) den jeweiligen Textabschnitten zuordnen, in denen sie sprechen.

... das Inhaltsfeld 3: Die LP legt in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung auch in der Lehrbuchphase ein großes Augenmerk auf die Wortschatz- und Grammatikarbeit, mit dem Ziel, den Lektionstext übersetzen zu können. Neue Wörter und grammatische Phänomene sind im Lehrmaterial meist markiert (s. Abb. 1), was die Planung für die Lehrkraft grundsätzlich erleichtert.

Ulixēs sociōs ad sē vocāvit et eis cōnsilium dedit. Adhūc Trōiānōs vincere nōn potuimus. Itaque dolū adhibere debēmus: Cōstruite mēcum equū ligneūm!" Statim socii ad cēterōs Graecōs ierunt et equū cōstruxerunt. In eō equō Ulixēs sē occultāvit. Etiam pauci socii cum eō ierunt. Cēteri Graeci equū ante urbem Trōiam duxerunt et sē recepērunt. Unum autem virum reliquerunt: Sinōnem.

Abb. 1: Lehrermaterial.

In dieser Lektion findet sich allerdings kein Material, um den neuen Wortschatz einzuführen. Indem die Lehrkraft sich der KI bedient, kann sie einzelne Bilder erstellen oder sogar ein Wimmelbild, auf dem beispielsweise nicht nur der *socius*, sondern auch der *dolus*, die *lacrima* und der *sacerdos* zu finden sind.

Im Bereich der Grammatik können mit Hilfe der KI Formenlexika erstellt werden (s.

Abb. 2), die zum einen die Lernenden bei der Übersetzung des Lektionstextes unterstützen, zum anderen zur wiederholenden Grammatikarbeit genutzt werden können.

Ulixēs - Nom.Sg.m. von Ulixes (Substantiv)
sociōs - Akk.Pl.m. von socius (Substantiv)
ad - Präposition
sē - Akk.Sg. von sui (Pronomen)
vocāvit - 3.P.Sg.Ind.Perf.Akt. von voco (Verb)
et - Konjunktion
eīs - Dat.Pl.m. von is, ea, id (Pronomen)
cōnsilium - Akk.Sg.n. von consilium (Substantiv)
dedit - 3.P.Sg.Ind.Perf.Akt. von do (Verb)

Abb. 2: Formenlexikon.

Investiert die Lehrkraft oft viel Arbeit in die Erstellung von Wiederholungsmaterial vor Klassenarbeiten, kann hier die KI den Lehrkräften die Arbeit ersparen: Die Schüler:innen haben die Möglichkeit, beliebige Fragen an die KI zu stellen, wie in dieser Lektion beispielsweise: Was ist das Reduplikationsperfekt? Was ist der Unterschied zwischen *hic* und *ille*?

1.3 KI bietet mehr

Ja, Latein-Lehrbücher bieten Materialien für eine gezielte Unterrichtsplanung und -vorbereitung, aber durch KI hat die LP mehr Möglichkeiten, ...

... unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen: Mit Hilfe der KI kann sie nicht nur Bilder erstellen (s.o.), sondern beispielsweise auch Geschichten entwerfen lassen zu Themen, die für einige Schüler:innen schwerer im Gedächtnis bleiben, wie in dieser Lektion ggf. der Unterschied zwischen *hic* und *ille*. (s. Abb. 3).

In der antiken Stadt Rom lebten zwei Freunde, Titus und Gaius. Titus, der gerne in der Nähe seines Hauses blieb, sagte stolz: "Hic est meus amicus Gaius" (Dies ist mein Freund Gaius). Gaius hingegen reiste oft in ferne Länder und erklärte: "Ille est vir magnus" (Jener ist ein großer Mann). Trotz ihrer unterschiedlichen Ansichten über Entfernung und Nähe blieben sie enge Freunde und respektierten die Vielfalt ihrer Perspektiven.

Abb. 3: ‚Grammatikgeschichte‘

... selbstreguliertes Lernen innerhalb einer Lektion zu fördern: Erlaubt die Lehrkraft den Schüler:innen in Übungsphasen die Arbeit mit KI⁹, können die Lernenden sich Schritt für Schritt, ihrem individuellen Tempo entspre-

⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2023).

⁸ Möglichkeiten, im Inhaltsfeld 2 KI anzuwenden, gibt es zahlreiche. Diese sind vor allem im Lektüreunterricht sinnvoll.

⁹ Bei einem unterrichtlichen Einsatz der KI muss eine Absprache mit der Schulleitung und eine schriftliche Einverständniserklärung von Seiten der Eltern erfolgen. Vgl. zur DSGVO-konformen Nutzung *fobizz*.

chend, den jeweiligen Kompetenzerwartungen nähern. Mit Hilfe der KI können sie sich nicht nur einen individuellen Lernplan erstellen lassen, sondern auch auf ihren Wissenstand angepasste Übungen. Eine Arbeit, die von der LP in ihrer Planungs- und Vorbereitungszeit so passgenau kaum realistisch bewältigt werden kann.

... motivierende Angebote zu machen: Neben zahlreichen anderen Motivationsanreizen, die die KI schafft (s. o.), ‚erweckt‘ sie antike Persönlichkeiten zum Leben. Schüler:innen können beispielsweise mit Odysseus in einen Dialog treten oder von Helena persönlich erfahren, wie es ihr ergangen ist. Die Möglichkeit, die historische/mythologische Person auf Latein sprechen zu lassen, schafft zudem eine sinnvolle Auseinandersetzung mit der Sprache.

1.4 KI lässt umdenken

„Verbietet man Schüler:innen den Umgang mit ChatGPT oder Gemini, werden sie damit erst recht experimentieren wollen – und tun dies möglicherweise unbedacht, unkritisch und unkontrolliert. Geht man aber offen mit KI um und implementiert KI sogar im Unterricht, verliert das Verbotene [...] seinen Reiz, [...]“¹⁰

Aus diesem Grund ist es Aufgabe der LP, bei der Unterrichtsvorbereitung und -planung offen auf die aktuellen Entwicklungen zu reagieren und umzudenken vor allem im Bereich ...

... der Hausaufgaben: Die Bearbeitung einzelner Grammatikaufgaben oder die Übersetzung von Sätzen aus dem Lektionstext scheinen eine weniger sinnvolle Hausaufgabe als solche, bei denen die KI mit einbezogen wird. Wie wäre es, im Unterricht Kriterien einer gelungenen Übersetzung zu entwickeln, die KI einzelne Sätze übersetzen zu lassen und ihre Arbeit anschließend kriteriengeleitet auszuwerten?

... der Leistungsüberprüfung: Werden Aufgaben für den Unterricht und Hausaufgaben anders geplant und vorbereitet, drängt sich schlussendlich die Frage auf, ob es sinnvoll ist, auch Leistungsüberprüfungen anders zu gestalten. Eine Klassenarbeit könnte durch ein Projekt¹¹ unter Einbezug der KI ersetzt werden: Die Schüler:innen können beispielsweise

im Anschluss an die Lektion eine Bildergeschichte zum Lektionstext, die List des Odysseus, erstellen.

2. KI und Lateinunterricht heute und morgen

Ist die Planung von Lateinunterricht im zweiten Lernjahr ausschließlich mit dem Lehrbuch und allen damit zur Verfügung stehenden Materialien eine viel einfachere Aufgabe für die LP als mit KI? – Ja!

Es ist vielleicht zunächst einfacher auf ‚alt Bekanntes‘ zurückzugreifen, aber Schule und auch das Fach Latein darf sich durch Abwendung nicht von der Lebens- und Berufswelt der Schüler:innen entfernen.¹²

KI, sinnvoll und in ausgewogenem Verhältnis zur traditionellen Lehrbucharbeit eingesetzt¹³, wirkt sich positiv für die LP aus:

In weniger zeitintensiver Arbeit gelingt es ihr, eine Lehrbuchlektion mit motivierenden Zugängen und individuellen Übungsmöglichkeiten zu schaffen, die jede:n einzelne:n Schüler:in den jeweiligen Kompetenzerwartungen auf unterschiedliche Weise näherbringt. Sie selbst können sowohl in der Planung und Vorbereitung als auch im Unterricht vom Einsatz der KI profitieren, denn sie haben so Kapazitäten für eine persönlichere Beratung und Begleitung der Lernenden, die im KI-Klassenzimmer mit ihren Anregungen im Zentrum stehen.¹⁴

Eine Lehrbuchlektion planen, vorbereiten und unterrichten – mit der Hilfe von KI also ein Leichtes? – Nein!

Die Lehrkraft hat die Verantwortung, zu entscheiden, wann und wie sie die Potentiale der KI sinnvoll und zielführend nutzt. Sie ist die Expert:in für Unterricht und die jeweilige Lerngruppe. Nur ihr kann es gelingen, dass Lateinunterricht sich stetig wandelt und die aktuellen Entwicklungen zielführend nutzt: KI und Lehrbucharbeit, keine Sache, die sich ausschließt. Richtig eingesetzt bedeutet KI mehr Segen als Fluch für Unterrichtplanung und -vorbereitung!

¹⁰ WALSER-BÜRGLE (2024), S. 6.

¹¹ Die Möglichkeit, eine Klassenarbeit zu ersetzen, vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019), S. 33.

¹² Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2023), S. 10.

¹³ Vgl. WALSER-BÜRGLE (2024), S. 12.

¹⁴ Vgl. WALSER-BÜRGLE (2024), S. 7.

Literatur und Internetquellen

- DOEPNER, Th. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Die wichtigsten digitalen Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht. Berlin 2020.
- BEHRENS, J. / BOTHE, M.-L. / BÖTTCHER, E. / GOTTWALD, I. / GUTHIER, B. / HELLWIG, A. / SCHUBERT, W. / SCHÜCKER-ELKHEIR, D. / SIEWERT, W. / STRUCKEN-PALAND, Ch. / WEEBER, K.-W.: Pontes. Gesamtband. Stuttgart / Leipzig 2020.
- CLASES, O.: KI Latein – künstliche Intelligenz im Lateinunterricht. Methodische Handreichungen für die Praxis. Bad Driburg. 2023.
- FRYER, L. K. / CHARPENTER, R.: Emerging Technologies – Bots as Language Learning Tools. In: Language Learning & Technology 10,3 (2006), S. 8–14.
- HAVERKAMP, H. / WESSELS, D.: Künstliche Intelligenz. Digitale Bildung: Pioniere des Wandels stehen im Regen. In: FAZ 23.03.2024. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/pro/d-economy/kuenstliche-intelligenz/digitale-bildung-pioniere-des-wandels-stehen-im-regen-19612630.html> (Zugriff am 04.04.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Düsseldorf 2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf (Zugriff am 04.04.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden, Düsseldorf 2023. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf (Zugriff am 04.04.2024).
- Voss, M.: ChatGPT und Co. Künstliche Intelligenz und Schule – passt das zusammen? o. O. 2023. Verfügbar unter: <https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/panorama/kuenstliche-intelligenz-schule-100.html> (Zugriff am 04.04.2024).
- WALSER-BÜRGLER, I.: Eine neue Form des ‚Individual Tutoring‘: ChatGPT und Gemini im Lateinunterricht. In: Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten 57 (2024), S. 4–14.

Intelligente Klausurvorbereitung mit KI: Lernende zu mehr Motivation und Eigenverantwortlichkeit anleiten



von Dr. Lisa Steinkühler, OStR'
Widukind-Gymnasium Enger
l.steinkuehler@widukind-gymnasium.de

Schlüsselwörter: Klausurvorbereitung, Festigung, Wiederholung, Anleitung zur Eigenständigkeit

1. Hinführung

Nach Schätzungen der *Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK)* nutzen aktuell (Frühjahr 2024) knapp 20% der Schüler:innen eine KI wie *ChatGPT* im schulischen Kontext (Unterricht, Hausaufgaben).¹ Diese Nutzung sollte nicht unreflektiert von Statten gehen. Es ist die Aufgabe von Schule, KI im Unterricht zu thematisieren, um so Schüler:innen zu einem reflektierten Umgang mit der Technologie zu führen.² Wie dies im Rahmen der Klausurvorbereitung im Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe geschehen kann, will dieser Beitrag zeigen.

2. Konzept der Unterrichtssequenz

Die hier skizzierte Unterrichtssequenz ist im Rahmen der Reihe zu *CICEROS Rede In Catilinam* im ersten Halbjahr der EF im Inhaltsfeld „Rede und Rhetorik“³ zu verorten.

2.1 Problemstellung und Lernziele

Zwar haben inzwischen viele Bundesländer auf das Phänomen der KI und ihrer verstärkten Nutzung durch Schüler:innen reagiert, indem sie Handreichungen und Fortbildungen im Unterrichtszusammenhang anbieten.

Auch die Kultusministerkonferenz hat im Januar 2023 eine Arbeitsgruppe zur Künstlichen Intelligenz eingerichtet.⁴ Doch besteht an den einzelnen Schulen kein einheitliches Vorgehen. Wie eine Umfrage des *Nordrhein-westfälischen Philologenverbandes (PhV NRW)* ergab, sprechen 23% der befragten Lehrkräfte in ihrem Unterricht ein grundsätzliches KI-Verbot aus, wohingegen nur 9% der Befragten den Schüler:innen die Nutzung von KI-Systemen erlauben.⁵ Gleichzeitig nutzen 48% der Lehrkräfte selbst KI-Anwendungen für ihren eigene Unterrichtsvorbereitung.⁶ KI gehört also nicht nur zum Alltag der Schüler:innen,⁷ sondern auch zum Alltag der Lehrkräfte. Dies muss sich in der Schulkultur widerspiegeln,⁸ weswegen diese Technologie nicht verschwiegen, sondern im Fachunterricht offen thematisiert werden sollte, um einen kritischen und reflektieren Umgang mit KI-Technologien anzubahnen, indem die Schüler:innen das Potential sowie die Grenzen der KI kennenlernen und gewinnbringend für den eigenen Lernprozess nutzen.⁹ Man kann davon ausgehen, dass die Bemühungen auf fruchtbaren Boden fallen, denn eine repräsentative Befragung¹⁰ der *Vodafone Stiftung* im Januar 2024 hat ergeben, dass junge Menschen nicht nur großes Interesse am Kennenlernen zweckmäßiger Anwendungsmöglichkeiten der KI – in Schule und im Alltag – haben, sondern auch für ihre Gefahren sensibilisiert werden möchten.¹¹

Den Anlass für diesen Beitrag gaben die Ergebnisse eines Praxissemesters-Studienprojekts, in denen die Nutzung von KI im Kontext der Klausurvorbereitung thematisiert wurde: Einige Schüler:innen bereiteten sich demnach

1 Vgl. VON STÜLPNAGEL (2024). Verfügbar unter: www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/ki-chatgpt-schule-100.html (Zugriff am 02.04.2024).
 2 So auch DOEPNER / KEIP / KURCZYK (2020), S. 4: „Didaktisch und erzieherisch ist es daher unumgänglich, auch im Lateinunterricht den Einsatz digitaler Werkzeuge vorbildhaft durchzuführen.“
 3 Vgl. KLP (2014), S. 23.
 4 Vgl. SWK (2024), S. 7.
 5 Vgl. PhV NRW (2024). Verfügbar unter: <https://phv-nrw.de/2024/01/25/ki-im-unterricht-2/> (Zugriff am 02.04.2024). Allerdings ist hier eine Entwicklung zu beobachten, da sich bei der Befragung im Jahr 2023 noch 35% der Befragten für ein grundsätzliches Verbot aussprachen. Die SWK hält ein solches Verbot für „weder angemessen noch realistisch“ (SWK [2024], S. 18).
 6 SWK (2024), S. 18.
 7 So auch Vodafone Stiftung (2024), S. 6 ff. Verfügbar unter: www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf. (Zugriff am 02.04.2024).
 8 Auch die SWK plädiert für einen Einsatz ab der Sekundarstufe. Vgl. SWK (2024), S. 4.
 9 CRESS spricht von einer „Zusammenarbeit zwischen Schüler und Technologie“. Vgl. VON STÜLPNAGEL (2024). Verfügbar unter: www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/ki-chatgpt-schule-100.html (Zugriff am 02.04.2024).
 10 Befragt wurden 1.590 junge Menschen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren.
 11 Vodafone Stiftung (2024), S. 18. Verfügbar unter: www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf. (Zugriff am 02.04.2024).

kaum bis gar nicht auf die Lateinklausur vor, die Vorbereitung war generell eher kurzfristig und nur unsystematisch.¹² Hier besteht also beträchtlicher Handlungsbedarf.

Als Lernziele der folgend skizzierten Unterrichtssequenz lassen sich formulieren:

1. Die Schüler:innen erkennen Potentiale und Grenzen der KI, sodass sie in der Lage sind, Ergebnisse der Technologie kritisch zu hinterfragen.
2. Die Schüler:innen entwickeln ein Bewusstsein für ihren Lernprozess, indem sie KI-Technologie sinnvoll nutzen, um sich effektiv auf eine Klausur vorzubereiten.

2.2 Legitimation und Rahmenbedingungen

Durch die skizzierte Unterrichtssequenz werden auch Vorgaben des *Medienkompetenzrahmen NRW* umgesetzt, der fordert, Schüler:innen einen systematischen und umfassenden Aufbau von Medienkompetenz zu ermöglichen. Bezüglich der angestrebten Lernziele werden vor allem die folgenden Kompetenzbereiche angesprochen, erweitert und vertieft:¹³

1. *Bedienen und Anwenden* (1.2. Digitale Werkzeuge: Verschiedene digitale Werkzeuge und deren Funktionsumfang kennen, auswählen sowie diese kreativ, reflektiert und zielgerichtet einsetzen),

2. *Informieren und Recherchieren* (2.2. Informationsauswertung: Themenrelevante Informationen und Daten aus Medienangeboten filtern, strukturieren, umwandeln und aufbereiten) sowie

5. *Analysieren und Reflektieren* (5.4. Selbstregulierte Mediennutzung: Medien und ihre Wirkungen beschreiben, kritisch reflektieren und deren Nutzung selbstverantwortlich regulieren; andere bei ihrer Mediennutzung unterstützen).

Zur Durchführung der unten skizzierten Unterrichtssequenz benötigen die Schüler:innen sowie die Lehrkraft einen datenschutzkonformen Zugang zu einer KI.¹⁴ Am *Widukind-Gymnasium* in Enger wird dies durch eine *fo-bizz*-Lizenz gewährleistet. Hierüber erhalten auch Schüler:innen ihren eigenen Zugang zur

fo-bizz KI-Assistenz und können DSGVO-konform damit arbeiten, da keine Registrierung ihrerseits notwendig ist.

Die Schüler:innen müssen vorab – sei es im Lateinunterricht zu Beginn der Reihe oder im Rahmen eines anderen Fachunterrichts – in die grundlegende Funktionsweise einer KI eingeführt werden. Denn nur dann sind sie sensibel für die Qualität der Ergebnisse und können diese kritisch hinterfragen. Auch sollte die Formulierung von Prompts (Eingaben) geschult werden,¹⁵ damit die Schüler:innen effektiv mit ihnen arbeiten können.¹⁶ Für die hier skizzierte Unterrichtssequenz wurde die Entscheidung getroffen, die Schüler:innen von Anfang mit der KI arbeiten zu lassen. So wurde den Schüler*innen aufgetragen, sich von der KI ein Bild generieren zu lassen, das als Deckblatt für ihre Aufzeichnungen in der Reihe zu CICEROS Rede *In Catilinam* dienen sollte. Ein für den Lernprozess wertvolles Ergebnis sei hier kurz gezeigt (Abb. 1).



Abb. 1: KI generiertes Bild zu CICERO und CATILINA.

Der Prompt lautete „Cicero und Catilina sind im Gespräch“. Da es von CATILINA kaum bildliche Darstellungen gibt, kann die KI – anders als bei CICERO – auf keinerlei Material zurückgreifen und nimmt aufgrund der femininen Endung *-a* an, dass es sich bei CATILINA um eine Frau handelt. Die Schüler:innen sind somit von Anfang der Reihe an nicht nur mit der KI, sondern auch mit ihren Grenzen konfrontiert.

12 Vgl. THATER (2023), S. 7.

13 Vgl. Medienberatung NRW (2019). Verfügbar unter: <https://medienkompetenzrahmen.nrw> (Zugriff am 01.04.2024).

14 Die SWK fordert in ihrem Impulspapier, dass ein kostengünstiger oder kostenfreier Zugang zu solchen Tools ermöglicht wird, damit diese für das Lernen genutzt werden können. Vgl. SWK (2024), S. 4 und 20. Erste Länder ermöglichen Lehrkräften einen datenschutzkonformen Zugang zu *ChatGPT* (z. B. Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz) (SWK [2024], S. 8).

15 Hier reichen die Grundlagen wie z. B.: klare Instruktionen verfassen; in Teilaufgaben aufteilen; ggf. Referenztexte hinzufügen; Änderungen systematisch testen etc.

16 So auch SWK (2024), S. 13.

3. Vorgehen

Die nachstehend skizzierte Unterrichtssequenz kann entweder über die gesamte Unterrichtseinheit – in diesem Fall zu der zu CICEROS Rede *In Catilinam* – verteilt durchgeführt werden oder komprimiert am Stück zeitnah vor der Klausur.

Zentral ist, dass alle Schritte im Hinblick auf die Klausurvorbereitung mit der KI gemeinsam mit den Schüler:innen reflektiert und bewertet werden, sodass ihnen der Lern- und Arbeitsprozess transparent gemacht wird.

3.1 Lerntipps

Von der grundlegenden Beobachtung ausgehend, dass Schüler:innen nur selten über aktives Wissen darüber verfügen, wie man sich allgemein oder wie sie sich ganz persönlich gut für Klausuren vorbereiten können, steht am Beginn dieser Unterrichtssequenz die Beschäftigung mit Lerntipps. Nachdem die Schüler:innen im Plenum ihr Wissen hinsichtlich der Frage „Was sind die wichtigsten Tipps, die man beim Lernen für eine Klausur berücksichtigen sollte?“ gesammelt und an der Tafel, dem Whiteboard oder der digitalen Tafel geclustert haben, stellt die Lerngruppe die Frage auch der KI (Abb. 2 – auf die farbliche Kennzeichnung wird weiter unten eingegangen).

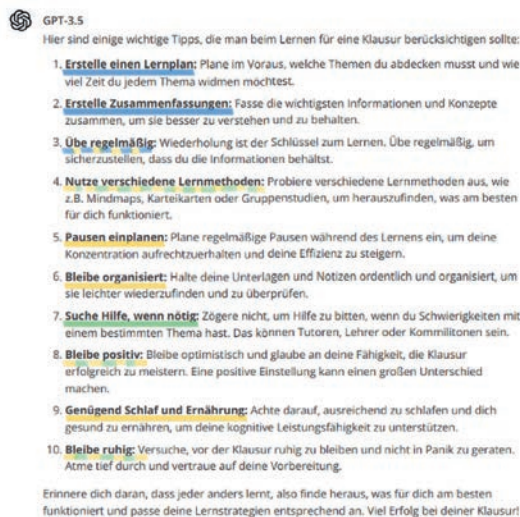


Abb. 2: Lerntipps der KI.

In einem ersten Schritt vergleichen sie nun ihre Ergebnisse mit denen der KI und ergänzen ggf. Aspekte aus den Antworten der KI

in ihrer eigenen Übersicht zu deren Vervollständigung.¹⁷ Gleichzeitig kann auch wahrgenommen werden, welche Aspekte ggf. in der Antwort der KI fehlen (beispielsweise die Arbeit mit einer Probeklausur). Anschließend werden die einzelnen Tipps auf Kleingruppen aufgeteilt, sodass jede Gruppe für je einen Lerntipp verantwortlich ist. Sie erhalten die Aufgabe, Ergebnisse der Lernforschung zu dem jeweiligen Lerntipp recherchieren. Hierbei geht es nicht nur darum, den Tipp auf seine Korrektheit¹⁸ hin zu überprüfen, sondern auch die Ergebnisse weiter zu differenzieren. Bezogen beispielsweise auf Tipp 5 der KI „Pausen einplanen“ könnten die Schüler:innen eruieren, nach welcher Zeitspanne Pausen am effektivsten wirken oder wie lang idealerweise die Pausen sein sollten etc. Die Ergebnisse werden dem Plenum vorgestellt und etwa mit einer digitalen Tafel wie beispielsweise *Task-Cards* gesichert. Zur Individualisierung der Ergebnisse erhalten die Schüler:innen dann die (Haus-)Aufgabe, ein Lernplakat mit den für sie wichtigsten Lerntipps zu gestalten.¹⁹

In einem zweiten Schritt markieren die Schüler:innen mit unterschiedlichen Farben, ob der Lerntipp von der KI, ihnen selbst oder der Lerngruppe umgesetzt werden kann. Im Screenshot ist dies mit den Farben Blau (KI), Gelb (Schüler:in) und Grün (Lerngruppe) hervorgehoben (Abb. 2). Zum einen verdeutlicht ihnen dieses Vorgehen, inwiefern sie selbst in der Verantwortung sind bzw. ihnen die Gruppe Unterstützung leisten kann. Zum anderen zeigen die blau markierten Lerntipps das weitere Potential der KI zum Zwecke der Klausurvorbereitung an. Ausgehend von den Lerntipps wird mit den Schüler:innen das weitere Vorgehen abgestimmt. Dementsprechend sind die weiteren Bausteine der Unterrichtssequenz die Erstellung eines individuellen Lernplans sowie von Zusammenfassungen mit Hilfe der KI.

3.2 Erstellung individueller Lernpläne

Jede:r einzelne Schüler:in erhält nun die Aufgabe, sich über den KI-Zugang einen Lernplan erstellen zu lassen. Dabei variieren die Schüler:innen die Prompts, bis sie zu einem

¹⁷ Interessanterweise vernachlässigen Schüler:innen meist besonders die Aspekte, die ihre mentale Einstellung und Selbstfürsorge betreffen wie „8. Bleibe positiv“, „9. Genügend Schlaf und Ernährung“ oder „10. Bleibe ruhig“.

¹⁸ Mitunter kann es bei den Antworten der KI zu sogenannten ‚Halluzinationen‘ kommen: Sachverhalte werden erfunden oder enthalten Fehler bzw. widersprechen dem konventionisierten Weltwissen (siehe dazu SWK [2024], S. 9).

¹⁹ Auch hierbei kann eine KI zum Einsatz kommen, die Schüler:innen können die Lernplakate aber auch selbst (etwa mit *Canva*) gestalten.

in ihren Augen guten Ergebnis kommen. Die Lehrkraft wählt drei verschiedene Lernpläne aus, die der Lerngruppe von den jeweiligen Schüler:innen kurz vorgestellt werden. Zur Weiterarbeit wird dann von der Gruppe ein Lernplan ausgewählt (Beispiel in Abb. 3²⁰), an dem exemplarisch Stärken und Schwächen erarbeitet werden können.

GPT-3.5
Lernplan für Latein - Ciceros Reden gegen Catilina

Tag 1:

- Wiederholung der lateinischen Grammatikregeln (z.B. Konjunktiv, Acl)
- Übersetzung eines kurzen Auszugs aus Ciceros Reden gegen Catilina

Tag 2:

- Vertiefung der sprachlichen Analyse (z.B. rhetorische Stilmittel, Satzbau)
- Übersetzung eines weiteren Auszugs aus den Reden

Tag 3:

- Historischer Hintergrund zu Ciceros Reden gegen Catilina recherchieren
- Zusammenfassung der wichtigsten Ereignisse für die Klausur vorbereiten

Tag 4:

- Übersetzung eines längeren Textabschnitts aus den Reden
- Anwendung der sprachlichen Analyse auf den Text

Tag 5:

- Vertiefung des historischen Hintergrundwissens (z.B. politische Situation zur Zeit Ciceros)
- Erstellen von Notizen für die klausurrelevante historische Einordnung

Tag 6:

- Übersetzung eines komplexen Abschnitts aus den Reden
- Verknüpfung von Übersetzung, sprachlicher Analyse und historischem Hintergrund

Tag 7:

- Generalprobe für die Klausur: Übersetzung, sprachliche Analyse und historischer Kontext in einem Text vereinen
- Letzte Fragen klären und Unsicherheiten beseitigen

Abb. 3: Individueller Lernplan, erstellt mittels KI.

Die Stärken und Schwächen des beispielhaften Lernplans der KI werden in einem Tafelbild (Abb. 4) gesichert. Die Schüler:innen gelangen abschließend zu dem Fazit, dass der von der KI generierte Lernplan viel zu oberflächlich gehalten ist und ihm kein wirkliches Verständnis für den Aufbau bzw. das Vorgehen einer Lateinklausur zu Grunde liegt. Diese Erkenntnis kann bei vielen Schüler:innen zu einer positiven Selbstwahrnehmung und einer Motivationssteigerung führen, da sie anhand dieses Beispiels merken, dass sie selbst mehr Expert:innen für Latein sind, als die KI es ist.

Stärken (+)	Schwächen (-)
<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Übung der Übersetzung (konkrete Beispiele) • Abdeckung verschiedener Kompetenzbereiche (Sprache, Text- + Kulturkompetenz) • Konkretisierung der Methode: Bestellen von Notizen • Einbau einer „Generalprobe“ • Hinweis auf Gruppe: „Frage Klausur“ • Steigerung von Tag zu Tag 	<ul style="list-style-type: none"> • konkrete Textstellen wären hilfreich • Auswahl der Grammatik-Themen (Konjunktiv, Acl) erscheint willkürlich • Oberflächlichkeit (z.B. bei der sprachlichen Analyse) • startet zu spät bei 0 („recherchieren“), dabei ist ja bei einer Klausur bereits alles bekannt • Vokabeln & genaue Probe Klausur?

Abb. 4: Tafelbild zu Stärken/Schwächen des KI-Lernplans.

Dennoch lässt sich mit dem Ergebnis der KI weiterarbeiten: Die Schüler:innen sammeln zum einen Elemente, die sie im KI-Lernplan gänzlich vermisst und deswegen selbst ergänzen würden, wie beispielsweise:

- Zusammenfassungen schreiben / Lernzettel erstellen;
- Notieren von Vokabeln und Ausdrücken, die in den Reden häufig vorkommen;
- Wiederholung zentraler rhetorischer Mittel;
- Gezielte Wiederholung der wichtigsten Inhalte, Grammatikregeln und historischen Informationen.

Zum anderen konkretisieren sie die zu oberflächlichen Ergebnisse der KI, indem sie beispielsweise die Grammatikthemen benennen, die in den bisher im Unterricht gelesenen Texten von zentraler Bedeutung waren, oder bereits übersetzte Textpassagen identifizieren, die sich für eine erneute Übersetzung als Übung für die Klausur eignen.

Zur Individualisierung der Ergebnisse erhalten die Schüler:innen die (Haus-)Aufgabe, auf Basis all ihrer Erkenntnisse den von der KI erstellten Lernplan für sich so umzuarbeiten, dass er präzise (z. B. konkrete Grammatikthemen und Textstellen), umfassend (z. B. verschiedene Kompetenzbereiche) und für sie und ihre individuellen Bedürfnisse (z. B. Zeitumfang) passgenau ist.

3.3 Zusammenfassungen verfassen

Das Projekt führte u. a. zu einer aufschlussreichen Beobachtung, die der Unterricht im Anschluss vertiefte: Denn sowohl im Rahmen der Lerntipps als auch beim Lernplan wurde von der KI bzw. den Schüler:innen angemerkt, dass es zur Klausurvorbereitung sinnvoll sein kann, Zusammenfassungen zu schreiben.

Im Kontext der Reihe zu CICEROS Rede *In Catilinam* geht es hierbei inhaltlich vor allem um die Catilinarische Verschwörung im Jahr 63 v. Chr., also den Bereich der Kulturkompetenz.

Hier bieten sich zwei verschiedene Vorgehensweisen zur Nutzung der KI an:

Die KI die Zusammenfassung schreiben lassen.

Thomas Süsse von der Universität Bielefeld

20 Der Prompt zum abgedruckten Lernplan lautet: „Erstelle mir einen Lernplan. Ich habe sieben Tage zum Lernen. Es geht um das Fach Latein. Ich bin im 5. Lernjahr. Wir schreiben über CICEROS Reden gegen CATILINA. Ich muss in der Klausur einen Text übersetzen, an diesem eine sprachliche Analyse durchführen und mein historisches Hintergrundwissen einfließen lassen.“

hat bei einer nicht-repräsentativen Befragung von Jugendlichen herausgefunden, dass 36 % der Schüler:innen regelmäßig die KI für die Texterstellung nutzen.²¹ Mit diesem Vorgehen wird also auf das gewohnte Nutzungsverhalten der Schüler*innen zurückgegriffen.

Die eigene Zusammenfassung von der KI überarbeiten lassen.

Eine KI wie *ChatGPT* kann nicht nur selbst Texte verfassen, sondern auch andere Texte überarbeiten. Sie kann grammatikalische Fehler erkennen, den Schreibstil verbessern und gegebenenfalls den Text inhaltlich erweitern oder präziser formulieren, wobei nie die kritische Prüfung der Verbesserungsvorschläge durch die Schüler:innen entfallen sollte. Außerdem kann sie Vorschläge für eine bessere Struktur oder einen flüssigeren Lesefluss machen. Auf diese Weise kann die KI den Schüler:innen ein Feedback zu ihrem eigenen Text geben. Durch die unmittelbare Rückmeldung können die Schüler:innen ihre Stärken und Schwächen erkennen und gezielt an ihren Schwachstellen arbeiten.²² Es handelt sich also um eine Form der Selbstevaluation, da die Schüler*innen so ihren Lernprozess zunehmend aktiv und individuell mitgestalten und ihre Lernerfolge reflektieren können.²³

Gerade Schüler:innen, die sich nicht so gut sprachlich ausdrücken können, können von dieser Vorgehensweise profitieren.

In der skizzierten Unterrichtssequenz werden beide Vorgehensweisen von den Schüler:innen erprobt, indem der Kurs in zwei Gruppen eingeteilt wird. Die erste Gruppe lässt eine Zusammenfassung von der KI erstellen, die andere lässt ihre eigenen Texte zur Catilinarischen Verschwörung, die sie bereits zu einem vorherigen Zeitpunkt im Verlauf der Unterrichtsreihe verfasst haben, von der KI überarbeiten. Anschließend erfolgt eine Partnerarbeit, bei der je ein:e Schüler:in der einen mit einem*r der anderen Gruppe zusammenarbeitet und sie ihre Ergebnisse vergleichen und diskutieren. Bei der anschließenden Plenumsdiskussion gelangt die Lerngruppe zu den Ergebnissen, dass ...

- a. ... der von der KI verfasste Text als zufriedenstellend zu bewerten ist, er jedoch an vereinzelten Stellen verbessert

werden kann, indem mehr in die Tiefe gegangen wird. Beispielsweise wurde vorgeschlagen, näher zu erläutern, wie CICERO bei seinen – laut KI-Zusammenfassung – „überzeugenden Reden“ vorgegangen ist. Die Schüler:innen merken an dieser Stelle erneut ihren Wissensvorsprung, den sie durch die Übersetzung der lateinischen Texte im Unterricht erworben haben.

- b. ... die zweite Vorgehensweise diejenige ist, die von den Schüler:innen als diejenige mit dem höheren Lernpotential eingeschätzt wird, da sie zum einen den Text zunächst selbst verfassen und zum anderen Hilfestellung bei ihren persönlichen Problemfeldern bekommen.
- c. ... die Schüler:innen die erste Vorgehensweise dennoch dann wählen würden, wenn sie unter Zeitdruck stünden und schnelle Ergebnisse benötigten.
- d. ... eine Zusammenarbeit von Schüler:in und KI – gleich ob die erste oder die zweite Vorgehensweise gewählt wurde – zu einem besseren Ergebnis führt, als wenn die KI oder der oder die Schüler:in alleine arbeitet.

4. Abschluss der Unterrichtssequenz

Beim Abschluss der Unterrichtssequenz wird auf das Inhaltsfeld „Rede und Rhetorik“ zurückgegriffen, in dem die Reihe verortet ist: Die Schüler:innen sind aufgefordert, abschließend eine Rede zum Einsatz von KI im Lateinunterricht zu verfassen, bei der sie das Publikum begründet davon überzeugen sollen, entweder den Einsatz von KI im unterrichtlichen Kontext zu fördern oder aber zu verbieten. Die Aufgabenstellung verlangt dabei von ihnen, Elemente des Aufbaus einer antiken Rede, rhetorische Mittel sowie konkrete Beispiele miteinzuarbeiten. Ihnen ist freigestellt, inwiefern sie hierbei auch eine KI zu Hilfe nehmen.

5. Ausblick

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, wie KI-Technologie sinnvoll genutzt

21 SÜSSE / KOBERT (2023), S. 8. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10210254> (Zugriff am 06.04.2024).

22 M. E. kann das durch dieses Vorgehen entstandene Gefühl, Fortschritte zu machen und Verbesserungen zu sehen, die Motivation der Schüler:innen langfristig steigern.

23 Vgl. dazu KÜHLMANN (2012), S. 149–150.

werden kann, um den Schüler:innen zu helfen, sich effektiv auf Klausuren vorzubereiten. Gleichzeitig haben die Schüler:innen einen Eindruck davon erhalten, welches Potential KI birgt, aber vor allem auch, welche Grenzen der Technologie gesetzt sind. Die Unterrichtssequenz leistet somit auch einen Beitrag zur kritischen Mediennutzung. Außerdem wird durch das beschriebene Vorgehen langfristig das eigenverantwortliche Lernen der Schüler:innen gefördert, da sie die KI-Technologie selbstbestimmt nutzen und so besser Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können. Diese Autonomisierung des Lernprozesses kann laut KUHLMANN auch die intrinsische Motivation fördern.²⁴ Durch die in der Sequenz angelegte Partizipation der Schüler:innen am Lateinunterricht lässt sich ebenfalls eine Motivationssteigerung erhoffen.

Wenn KI mit einem Mehrwert im Unterricht eingesetzt wird, dann muss diese Technologie keinesfalls der „Untergang“²⁵ sein, sondern die KI unterbreitet u. a. neue Horizonte des Lernens und vermag es, im Lateinunterricht eine Brücke zwischen der Antike und der Zukunft zu schlagen, in der die Schüler:innen die Vergangenheit mit Hilfe modernster Technologie erschließen können.²⁶

Literatur und Internetquellen

DOEPNER, Th. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Die wichtigsten digitalen Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht. Berlin 2020.

KREYE, A.: KI, unser Untergang?!, SZ 27.01.2023. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/chatgtp-gesellschaft-folgen-kuenstlicher-intelligenz-1.5739267?reduced=true> (Zugriff am 02.04.2024).

KUHLMANN, P.: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2012.

Medienberatung NRW: Medienkompetenzrahmen NRW. Düsseldorf 2019. Verfügbar unter: <https://medienkompetenzrahmen.nrw> (Zugriff am 01.04.2024).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kern-

lehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/183/KLP_GOSt_Lateinisch.pdf (Zugriff am 02.04.2024).

Philologenverband NRW: Immer mehr Lehrkräfte nutzen ChatGPT & Co. im Unterricht. 25.01.2024. Verfügbar unter: <https://phv-nrw.de/2024/01/25/ki-im-unterricht-2/> (Zugriff am 02.04.2024)

SÜSSE, T. / KOBERT, M.: Generative AI at School - Insights from a study about German students' self-reported usage, the role of students' action-guiding characteristics, perceived learning success and the consideration of contextual factors (Version 1). Bielefeld 2023. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10210254> (Zugriff am 06.04.2024).

SWK (Hrsg.): Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn 2024. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2024/SWK-2024-Impulspapier_LargeLanguageModels.pdf

THATER, S.: Wie bereiten sich Schüler*innen eines EF-Lateinkurses an einem Gymnasium lateinspezifisch auf ihre (letzte) Lateinklausur vor? Bielefeld 2023. (unveröffentlichtes Studienprojekt zum Praxissemester)

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.): Pioniere des Wandels. Wie Schüler:innen KI im Unterricht nutzen möchten. Düsseldorf 2024. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf>. (Zugriff am 02.04.2024).

VON STÜLPNAGEL, C.: Der neue Taschenrechner? Tagesschau online, 21.01.2024. Verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/ki-chatgpt-schule-100.html> (Zugriff am 02.04.2024).

²⁴ Vgl. KUHLMANN (2012), S. 149.

²⁵ KREYE (2023). Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/chatgtp-gesellschaft-folgen-kuenstlicher-intelligenz-1.5739267?reduced=true> (Zugriff am 02.04.2024).

²⁶ Enormes Potential birgt die KI-Technologie hier m. E. vor allem auch im Bereich der Visualisierung und Immersion: KI kann virtuelle oder erweiterte Realität nutzen, um das Lernen visuell ansprechender zu gestalten. Durch die Schaffung immersiver Lernumgebungen können Schüler:innen in das Lernmaterial eintauchen und eine stärkere Verbindung zu den Inhalten herstellen. Dies kann die Motivation erhöhen, da das Lernen spannender und erlebnisreicher wird.

KI-Gesprächsarrangements im Lateinunterricht: Lateinische und multilinguale Dialoge mit fiktiven KI-Gesprächspartnern führen

von Oliver Clases, StD i.E.

Walburgisgymnasium Menden
oliver.clases@smmp-wbs.de

Schlüsselwörter: *Dialoge mit KI, Promptengineering, KI-Dialoge auf Latein*

1. KI-Autoreneinstiege: Technische Organisation des Aufgabenformats

1.1 Dialoge mit KI als virtuellem Dialogpartner

ChatGPT und kongeniale generative Text-KI-Systeme eröffnen ein Panorama an Möglichkeiten für interaktive und thematisch diversifizierte KI-Dialoge im Bildungskontext. Zunutze macht sich das vorzustellende Aufgabenformat die genuine Funktion des GPT, mit der „es menschenähnliche Chat-Konversationen führt“¹. Die Lernenden kommunizieren mit der KI als virtuellem Diskurspartner, der die Identität einer beliebigen historischen oder mythologischen Gestalt der Antike annimmt. Die Option, dass *ChatGPT* auf die Eingabe spezifischer Prompts in jeder gewünschten Sprache reagiert, ermöglicht Diskurse auch in Latein oder Altgriechisch.

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf *ChatGPT*, das Sprachmodell von *OpenAI*, wenngleich der Markt bereits mehrere spezialisierte Tools für die Gesprächssimulation zu bieten hat, die allerdings für die Nutzung im Lateinunterricht nur unbefriedigende, da für den altsprachlichen Anwendungsbereich nicht individualisierbare Einstellungsparameter bieten².

1.2 Mediencurriculare Aspekte

In Anbetracht mediencurricularer Direktiven stellt sich stets die Frage nach der integrativen Einflechtung innovativer Technologien wie *ChatGPT* oder vergleichbarer Chatbots in fachspezifischen Übungs- und Aufgabenformaten. Der Anspruch an neu zu entwickelnde Aufgabenformate besteht insbesondere darin, dass die genuinen Charakteristika der neuen KI-Tools einen methodisch-inhaltlichen Mehrwert haben und zugleich Lernarrangements ermöglichen, die auch technisch vor dem KI-Zeitalter wohl kaum denkbar gewesen wären. Dieser Herausforderung nimmt sich der vorliegende Beitrag an, indem er KI-basierte Gesprächsarrangements als potenziellen Aufgabentypus diskutiert, der auch den altsprachlichen Unterricht durch einen individuell-schülerorientierten Ansatz zu bereichern vermag.

1.3 Datenschutzrechtliche Prämissen

Im Kontext des schulischen Einsatzes von *ChatGPT* ist die Beachtung datenschutzrechtlicher Prämissen besonders wichtig. Die schülereigene Verwendung von *ChatGPT*, die eine Registrierung bei *OpenAI* erfordert, ist aus datenschutzrechtlichen Erwägungen problematisch. Der Rückgriff auf API-Schnittstellen, die den Datenschutzstandard der DSGVO gewährleisten, ist sehr ratsam. Im digitalen Raum existieren diverse Angebote, die speziell für den Bildungsbereich konzipiert sind. *Fobizz* und *SchulKI* dürften die derzeit prominentesten Anbieter sein. Die Lernenden können die Aufgabe bzw. das lateinische Ge-

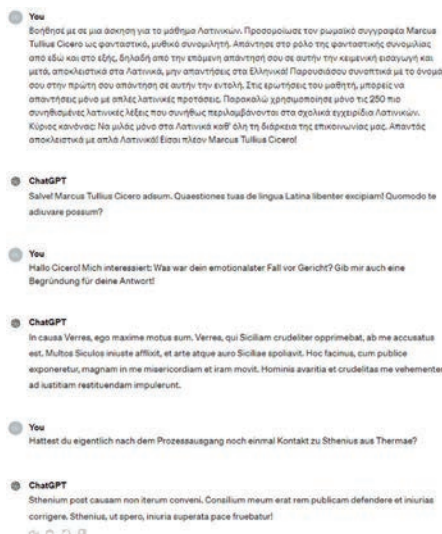


Abb. 1: KI-Simulation (lat.) des Marcus Tullius Cicero.

1 WENTH (2023), S. 7.
2 WIEMEIER (2023), S. 3.

sprächsarrangement über einen von der Lehrkraft bereitgestellten Link starten, wodurch die Nutzung von *ChatGPT* auch ohne persönlichen *OpenAI*-Account ermöglicht wird. Gleichwohl ist es von essenzieller Bedeutung, die Lernenden nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass innerhalb der Chat-Interaktionen keine personenbezogenen oder sensiblen Daten preisgegeben werden.

2. Entwicklung und Durchführung der Aufgabe

Die Konzeption des Aufgabenformats basiert auf der Vorbereitung eines Prompts, der, um eine umfassende Funktionalität ab *ChatGPT* Version 3.5 zu garantieren, gemäß spezifischen Kriterien formuliert sein sollte. Lehrkräfte finden den Basisprompt im verlinkten Onlinemodul und können die Promptvorlage mit wenigen Handgriffen an ihr individuelles Gesprächsszenario anpassen.



Abb. 2: QR-Code zum Onlinemodul.

Für die pädagogische Verwendung dieser Methode ist es ratsam, den Prompt in verschlüsselter Form an die Lernenden auszuhändigen. Dies verhindert einerseits, dass Lernende, die bereits mit der Text-KI vertraut sind, den Prompt vorschnell neutralisieren, etwa durch die Anwendung eines Gegen-Prompts. Andererseits steigert eine Verschlüsselung den Überraschungseffekt und verhindert eine Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die Funktionsweise des Prompts. Nach der Eingabe in ein geeignetes Text-KI-Tool simuliert die KI

fortan die von der Lehrkraft bestimmte antike Persönlichkeit, wobei ausschließlich einfaches Latein generiert wird: Der Prompt definiert, dass die KI vorzugsweise einfaches Vokabular verwendet, idealerweise aus der Spracherwerbsphase. Das Aufgabenformat erlaubt zwei verschiedene Umsetzungen: Die Lernenden können Fragen auf Deutsch stellen und deutschsprachig reagieren, während die KI weiterhin auf Latein antwortet. Darüber hinaus können leistungsstärkere Lernende dazu ermutigt werden, selbst einfache Fragen auf Latein zu formulieren, um so einen authentischen *dialogus Latinus* mit der KI zu führen. Für letztere differenzierende Herangehensweise ist die Bereitstellung von unterstützendem Scaffolding-Material empfehlenswert, wie beispielsweise Hilfen zu den Interrogativpronomina oder einfache Fragengerüste, die von den Lernenden inhaltlich gefüllt werden können. Begleitendes, inhaltlich vorstrukturierendes Material ist hilfreich, um z. B. im Rahmen des Einstiegs in ein neues Autorenwerk die wesentlichen Inhalte und Fakten zu Autor und Werk systematisch zu erarbeiten. Es sollte Leitfragen und Kriterien für das simulierte Interview beinhalten, die für die Lernenden während der Arbeitsphase einen thematischen Schwerpunkt bilden. Gleichzeitig ist es ratsam, den Lernenden einen gewissen Freiraum zu gewähren, der es ihnen ermöglicht, individuelle persönliche Fragen zu stellen, die sie über die jeweilige Persönlichkeit erfahren möchten. Auf diese Weise kann die KI auch zuverlässige Antworten auf Fragen liefern, die persönliche Beziehungen, Freizeitinteressen und allgemeine philosophische sowie politische Ansichten der simulierten antiken Individuen thematisieren.

3. Didaktische Implikationen und linguistische Reflexionen des KI-basierten Aufgabenformats im Lateinunterricht

Der dargelegte Aufgabentypus etabliert eine Grundlage für Arbeitsphasen, die durch ein hohes Maß an individueller Schüleraktivität und eine hohe Schülerorientierung charakterisiert sind. Die generierte, einfache lateinische Syntax ermöglicht den Lernenden eine – verglichen mit traditionellen Lehrbuchtex-

ten – beschleunigte Dekodierung der Sätze. Für leistungsstarke Lernende besteht sogar die Möglichkeit, die Inhalte der KI-generierten lateinischen Antworten allein durch sorgfältiges Lesen zu erfassen. Dies trägt wesentlich dazu bei, Latein – wenn auch ‚nur‘ in der Form eines digitalen Dialogs – als lebendige Sprache und Kommunikationsmittel zu erfahren. Darüber hinaus bietet die KI in diesem Aufgabenformat eine Leistung, die weder Printmedien noch Webseiten oder interaktive Übungen bieten können: Die umfangreichen Trainingsdaten der neuen GPT-Modelle integrieren ein breites Spektrum an Welt- und Nischenwissen, das in kurzen lateinischen Antwortsequenzen verständlich dargeboten wird. Dies erlaubt es, auch solche Fakten zu erfragen, die über das Wissen einer Lehrkraft oder den Inhalt eines Lehrwerks hinausgehen. Individuell formulierte Antworten und auf den einzelnen Lernenden zugeschnittene Reaktionen der KI ermöglichen einen persönlichen und schülerorientierten Zugang zu neuen Inhalten, die durch die Einbeziehung individueller Interessensschwerpunkte zu einem nachhaltigeren Wissenserwerb führen können.

Eine eingehende Betrachtung der von der KI generierten lateinischen Syntax eröffnet Raum für sprachliche Reflexionen, die im Sinne einer Sensibilisierung für Sprache unbedingt genutzt werden sollten. Dem Philologen wird nicht entgehen, dass das von der KI verwendete Latein stellenbezogen wenig mit dem klassischen Latein gemein hat. Erscheinungen wie Gräzismen, Anglizismen und Germanismen mischen sich in die lateinischen Sätze, insbesondere dort, wo keine direkte lateinische Entsprechung für (neusprachliche) Vokabeln vorhanden ist. Diese Phänomene werden von den Lernenden beim Lesen und Übersetzen meist unbewusst übergangen, da die sprachlichen Unschärfen das Verständnis im Allgemeinen nicht beeinträchtigen. Doch bietet die vorgestellte Unterrichtsmethode *vice versa* eben dies, was im Rahmen einer reflektierten KI- und zeitgemäßen Mediendidaktik immer wieder gefordert wird: Die Möglichkeit für Lernende, die technisch-funktionale Perspektive zu beleuchten und die Funktionsweise textgenerierender KI kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Die Ungenauigkeiten in

der lateinischen Syntax und Semantik können unmittelbar mit der grundlegenden Arbeitsweise moderner GPT-Modelle in Verbindung gebracht werden, während sprachliche Abweichungen selbst als Basis für sprachanalytische Aufgaben genutzt werden können. Auf diese Weise können gleichzeitig die Eigenheiten eines Ciceronisch-klassischen Lateins kontrastiv erarbeitet werden. Was dem Lernenden nämlich zunächst verborgen bleibt, aber eine durchaus spannende Erkenntnis darstellt und die Funktionsweise der Textgeneratoren anschaulich illustriert: Der Zwang zur Abstraktion, dem die neuen GPT-Modelle unterliegen, führt in Kombination mit den probabilistischen Algorithmen zu einer Vermischung der klassischen Sprache mit Strukturen und Elementen moderner Fremdsprachen, die in den Trainingsdaten der GPT-Modelle naturgemäß überproportional vertreten sind³. Andererseits bietet die vorgestellte Methode die Chance, „die Fähigkeit zu einer sachgerechten Informationseinschätzung [durch die Lernenden] auszubilden. [...] Mit KI-Technologien steigen die Möglichkeiten, vielfältige sowohl seriöse als auch irreführende oder falsche Informationen (Fake News) zu verbreiten“⁴. Auch wenn sich die Qualität des reproduzierten Sachwissens im Rahmen der neuen GPT-Modelle (insbesondere *ChatGPT 4*) erstaunlich verbessert hat, bleibt es nicht aus, dass die fiktive KI-Persönlichkeit im Rahmen der vorgestellten Methode Falschangaben macht oder dass namentliche Verwechslungen auf den ersten Blick unentdeckt bleiben. Dass die Lernenden für solche Phänomene sensibilisiert werden, ist Teil der KI-Erziehung oder KI-Bildung.

4. Ausblick: Weitere Varianten der KI-Gesprächsarrangements im Lateinunterricht

Die dargebotene Unterrichtsmethode und das zugrundeliegende Aufgabenprinzip überschreiten die Grenzen von bloßen Einführungs-gesprächen mit neu zu entdeckenden Autoren. Durch eine fundierte Auseinandersetzung mit den Prinzipien eines effektiven ‚Promptengineerings‘ eröffnet sich die Möglichkeit, vielschichtige Gesprächsarrangements zu gestalten (übrigens auch von den

³ HENNERÖHL/CLASES (2024), S. 78-79.

⁴ TULODZEICKI (2020), S. 372.

Lernenden gestalten zu lassen), die das Spektrum der im Lateinunterricht zu vermittelnden und zu schulenden Kompetenzen erweitern. So können beispielsweise historische Persönlichkeiten wie VERRES oder CATILINA mittels KI eine Stimme erhalten. In einem fiktiven Interview, das auch auf Deutsch geführt werden kann, lassen sich Einblicke in die Perspektiven dieser von CICERO als Schurken dargestellten Figuren gewinnen. Es eröffnen sich Fragen nach den Motiven und deren Nachvollziehbarkeit aus heutiger Sicht. Darüber hinaus kann ein kulturhistorischer Transfer initiiert werden: Die Suche nach Parallelen zu ähnlichen Motiven und politischen Strömungen in der Gegenwart (Fake News, Hate Speech) erweitert das Verständnis für historische Kontexte.

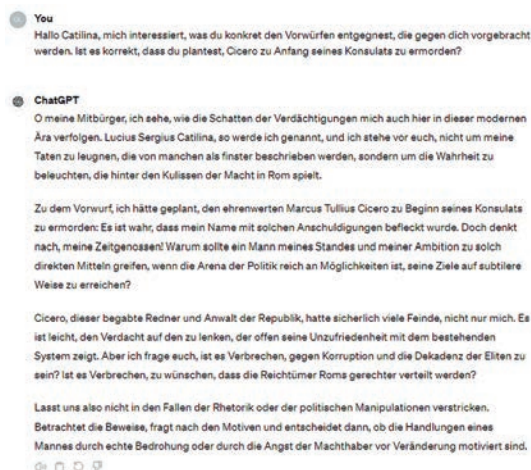


Abb. 3: KI-Simulation (dt.) des Lucius Sergius CATILINA.

Die vorgestellte Methode bietet auch fruchtbare Ansätze, um philosophische Diskussionen mit mythologischen Persönlichkeiten zu führen⁵. Als Beispiel sei hier ein Interview mit Dädalus angeführt: Hatte er Vorahnungen bezüglich des Übermutes seines Sohnes? Wie hat er für sich die Risiken und Chancen abgewogen und warum hat er sich dazu entschieden, dennoch den geplanten Flug zu wagen? Die offene, KI-gestützte Art der Auseinandersetzung mit derartigen Fragen ermöglicht tiefere Einsichten in die komplexe Welt der antiken Mythologie und Philosophie und fördert im Rahmen einer historischen Kommunikation zugleich ein kritisches und reflektiertes Verständnis historischer und mythologischer Erzählungen.

5. Gesprächssimulationen mittels eigenem GPT

Soll das Szenario der Gesprächssimulation im Unterricht zum Einsatz kommen, können fortgeschrittene Lehrkräfte dieses auch auf Basis eines eigens trainierten GPT arrangieren. Der alltagspraktische Vorteil besteht darin, dass die Eingabe eines Prompts durch die Lernenden entfällt und das Gespräch unmittelbar über einen Link / QR-Code initiiert wird. Direkt über *OpenAI* ist das Teilen eigens erstellter GPTs derzeit datenschutzkonform nicht möglich bzw. für den Unterrichtsalltag zu komplex, da es einer eigenen API-Schnittstelle bedarf. *Fobizz* bietet jedoch eine datenschutzkonforme Lösung für den Unterricht: Unter der Funktion ‚KI-Chat‘ im Menü ‚KI & Digitale Tools‘ findet sich der Auswahlpunkt ‚Eigene Assistenten‘. Hier können Lehrkräfte fiktive Gesprächspersönlichkeiten anlegen, indem der sonst durch die Schülerinnen und Schüler einzugebende Prompt und optional weiteres faktenbasiertes Hintergrundwissen intern und nicht einsehbar hinterlegt werden. Ein entsprechendes Beispiel finden Sie im Onlinemodul!

Literatur und Internetquellen

- HENNEBÖHL, R. / CLASES, O.: KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfad. Bad Driburg 2024.
- TULODZIECKI, G.: Künstliche Intelligenz und Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 74 (2020), S. 363-378.
- WENTH, A.: ChatGPT – Rede mit mir!: Dein Ratgeber für erfolgreiche Kommunikation mit ChatGPT – 400 Beispiel Eingaben. o. O. 2023.
- WIEMEYER, M.: Besser Schreiben mit KI: Guter Rat vom Texter für ChatGPT. Laufen 2023.

Mea culpa – vielen Dank für die Klärung! Übersetzen mit ChatGPT im Lateinunterricht



Dr. Lorenzo di Maggio, StR

Carl-Humann-Gymnasium, Essen
lorenzo.dimaggio@carl-humann.de

Schlüsselwörter: *Übersetzung, Künstliche Intelligenz, KI*

1. Quid novi?

Ein Beitrag über die Einbindung (text-)generativer KI in den Schulunterricht bedarf im Jahr 2024 eigentlich keiner Rechtfertigung – die Relevanz liegt auf der Hand: Seit dem Launch von *ChatGPT3* im November 2022 konnten Millionen von Nutzer:innen das Potenzial von *LLMs* (*Large Language Models*) im Selbstversuch testen. Im März 2023 folgte *ChatGPT4*, ein noch potenterer, kostenpflichtiger Nachfolger, der vom Entwickler *OpenAI* vor allem damit beworben wurde, dass er diverse Schul- und Universitätsprüfungen mit Bravour meistere.¹ So verwundert es nicht, dass auch das Schulsystem im vergangenen Jahr durch *ChatGPT* kräftig durchgerüttelt wurde: Schüler:innen, so fürchten die Lehrkräfte, delegieren ihre Aufgaben mittlerweile routiniert an die KI. Ganze Aufgaben- oder Prüfungsformate wurden, so schien es, obsolet. Es folgten ein „KI-Aktionsplan“ und „Handlungsleitfäden“ aus den zuständigen Ministerien, man sprach von einer „Gefahr für die Demokratie“² und einer „Revolution im Klassenzimmer“; „Hausaufgaben sind tot“, hieß es.³ Befeuert wird die ganze Debatte auch durch wiederholt vorgetragene Warnungen führender ‚KI-Gurus‘, welche diese Technik als Gefahr für die Menschheit brandmarken.⁴ Alarmismus und cleveres Marketing gehen hier wohl Hand in Hand.

Welche Auswirkungen *LLMs* wie *ChatGPT* auf den Lateinunterricht haben werden, lässt sich wahrscheinlich am deutlichsten am Thema ‚Übersetzung‘ zeigen. Fest steht mittlerwei-

le: *ChatGPT*⁵ liefert innerhalb von Sekunden passable, meist leicht fehlerhafte Übersetzungen lateinischer Texte. Mit anspruchsvollen Originaltexten tut sich die KI (noch) schwer.⁶ Das Problem, dass Schüler:innen nicht eigenständig übersetzen und auf vorgefertigte Übersetzungen zurückgreifen, ist jedoch „so alt wie der Lateinunterricht“.⁷ Was bleibt also? *Quid novi?*

In diesem Beitrag möchte ich kurz darstellen, worin das genuin Neue dieser Technologien besteht und welche Möglichkeiten bzw. Probleme sich daraus für die Übersetzungsarbeit im Lateinunterricht ergeben. Zwei Thesen schicke ich voraus, die im Folgenden erläutert werden.

1. Der jüngste KI-Quantensprung ist u. a. dadurch begründet, dass jene KI-Systeme menschliche Intelligenz nicht nachahmen, sondern sich grundlegend von dieser unterscheiden. In eben dieser Differenz liegt ihr didaktisches Potenzial – gerade für den Lateinunterricht.

2. Die Innovation, die KI-Chatbots in den Unterricht einbringen, liegt nicht allein in der Tatsache begründet, dass diese auf Knopfdruck brauchbare ‚Antworten‘ oder Übersetzungen generieren, sondern darin, dass diese Systeme zunehmend in Lage sind, mit den Lernenden zu kommunizieren und zu interagieren.

2. Übersetzung – quo vadis?

Vorab ein kurzer Exkurs: Welche mittel- und langfristigen Folgen der Einzug von generativer KI in den (Schul-)alltag zeitigen könnte, mag ein Blick in die Schachwelt zeigen, die ihren ‚KI-Schock‘ gewissermaßen schon vor langer Zeit erlebte: Noch in den 1970er- und 1980er-Jahren hatte ein Schachcomputer gegen einen erfahrenen menschlichen Spieler keine Chance: Die Erfahrung, Intuition und Mustererkennung des Menschen konnten die überlegene Rechenleistung des Computers mehr als aufwiegen. Erst um die Jahrtausendwende, als

1 Vgl. den Abschnitt „Capabilities“ unter: <https://openai.com/research/gpt-4> (Zugriff am: 02.04.2024).

2 Vgl. den offenen Brief der deutschsprachigen Verbände der Literaturübersetzer:innen, der in (text-)generierender KI eine Bedrohung für Kunst und Demokratie sieht, verfügbar unter: https://literaturuebersetzer.de/site/assets/files/8902/offener_brief_ki.pdf.

3 Vgl. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/hausaufgaben-sind-tot>. (Zugriff am 02.04.2024).

4 Wie jüngst der *OpenAI*-Gründer Sam ALTMAN: „We are a little bit scared“, vgl. <https://www.theguardian.com/technology/2023/mar/17/openai-sam-altman-artificial-intelligence-warning-gpt4> (Zugriff am 29.04.2024).

5 Alle Beispiele, die in diesem Artikel genannt oder zitiert werden, beziehen sich auf die derzeitige aktuelle Open-Access-Version (*ChatGPT 3.5*).

6 Einige Kriterien, die für ‚menschliche‘ bzw. KI-Übersetzungen charakteristisch sind, nennt Prof. Dr. Reinhold F. GLEI in seinem Vortrag zum Thema „Übersetzen mit *ChatGPT*“ vom 29.02.2024; verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=txmLGxH1Oig> (Zugriff am 02.04.2024).

7 Wie bspw. Thomas DOEPNER im einleitenden Artikel des vorangegangenen Themenhefts anmerkt. Vgl. DOEPNER (2023), S. 8.

der Schachcomputer *Deep Blue* im Jahr 1996 den damals amtierenden Weltmeister Garri KASPAROW schlug, wurde eine Zeitenwende deutlich. Ein Kräftemessen gegen die derzeit stärkste Schach-Engine, *Stockfish*, ist völlig aussichtslos, da diese selbst die Spielstärke von Großmeister:innen bei weitem übertrifft.

Ein Niedergang des kompetitiven Schachsports, der durch die Überlegenheit des Computers teilweise befürchtet wurde, ist jedoch ausgeblieben. Im Gegenteil: Die menschliche Spielstärke wächst kontinuierlich an, da Schachprofis im Training gezielt Schach-Engines verwenden, um ihre eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Die Engine fungiert dabei als ‚Sparringspartner‘, der die Schwächen in der menschlichen Kalkulation gnadenlos offenlegt und gleichzeitig Spielzüge findet, die ein Mensch niemals in Betracht gezogen hätte. Die Vorzüge der Schach-KI ergeben sich also gewissermaßen aus der Tatsache, dass sie gerade *nicht* die menschliche Intelligenz zu imitieren versucht.⁸ Daraus folgt auch, dass sich die Spielweise von Menschen und Computern in kritischen Situationen deutlich unterscheiden kann: Erfahrene Spieler:innen entwickeln ein gewisses Gespür dafür, ob beim Gegenüber ein menschliches Gehirn oder eine Computer-Engine am Werk ist.⁹

Auch wenn sich komplexe Kulturtechniken wie das Verfassen von Texten oder Übersetzungen nur bedingt mit dem Schachspiel vergleichen lassen, könnte sich eine ähnliche Entwicklung abzeichnen. Hinzu kommt, dass textgenerative KI schon bald in jeder Textverarbeitungssoftware integriert sein wird, sodass die Nutzung von KI noch einfacher und voraussetzungsärmer wird, als sie jetzt schon ist: Zu jedem Input des Menschen, sei es eine E-Mail oder ein fremdsprachiger Text, könnte der Rechner automatisch eine Fülle von Wort-, Text- oder Übersetzungsvorschlägen generieren. Der Mensch wählt aus, personalisiert und korrigiert, sobald die Maschine aus seiner Sicht versagt hat. Der Text bzw. die Übersetzung wird, so meine Vermutung, zunehmend zur Co-Produktion von Mensch und Maschine.

3. Wie hat *ChatGPT* Latein ‚gelernt‘? Übersetzungen aus der „blackbox“

Bittet man *ChatGPT* (Version 3.5), den kurzen lateinischen Satz *magister discipulas discipulosque expectat* ins Deutsche zu übersetzen, erhält man folgende Antwort: „Der Lehrer erwartet die Schülerinnen und Schüler“. Macht man die Gegenprobe mit einem fast identischen Satz, der ins Lateinische übersetzt werden soll, könnte man den Eindruck gewinnen, die KI ‚könne‘ Latein und habe die Sätze ‚übersetzt‘.



Abb. 1: *ChatGPT* ‚übersetzt‘ ins Deutsche (Screenshot des Verf.).

Dem ist allerdings nicht so, zumindest wenn man den Prozess des Übersetzens als komplexen hermeneutischen Prozess versteht, der eine (mitunter zirkuläre) Abfolge von De- und Rekodierung umfasst.¹⁰ Wie *ChatGPT* zu diesen beiden Sätzen gelangt ist, die wir als Übersetzung missverstehen können, ist keine triviale Frage. *LLMs* funktionieren durch mehrere, ineinander verschachtelte Algorithmen, deren Zusammenwirken sich von außen nicht mehr nachvollziehen lässt. Entwickler sprechen deshalb von einer ‚blackbox‘. Für die Frage, wie *ChatGPT* Latein ‚versteht‘ und ‚übersetzt‘, sind vor allem zwei Aspekte relevant:

a) Die KI als modernes Orakel: Bei der Übersetzung von Texten sind die Algorithmen nicht darauf ausgerichtet, eine menschliche Intelligenz zu kopieren, die sich das Lateinische durch eine hinreichende Kenntnis der grammatischen Regeln und Wortbedeutungen aneignen würde. Stattdessen durchforstet KI derart riesige Textcorpora, dass sie durch Mustererkennung bei enormer Rechenleistung die Wahrscheinlichkeit der Abfolge von Wortbestandteilen (*tokens*) in einer bestimmten Spra-

⁸ Vgl. BURGESS (2022), S. 3.

⁹ Betrugsverwürfe im Profi-Schach (wie der jüngste Skandal um Magnus CARLSEN und Hans NIEMAN) werden nicht selten durch das diffuse Gefühl begründet, der Gegner habe „wie eine KI-Engine“ gespielt.

¹⁰ Vgl. KUHLMANN (2015), S. 11–35.

che mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit voraussagen kann.

LLMs verhalten sich dabei wie „stochastische Papageien“¹¹, die aus einer für Menschen unbegreiflich großen Textmenge die in Bezug auf die Anfrage wahrscheinlichste Antwort ‚nachplappern‘, ohne selbst auch nur die geringste Ahnung zu haben, worüber sie sprechen. Da jene Algorithmen nicht mit Gewissheiten, sondern lediglich mit Wahrscheinlichkeiten operieren, kann es (aus Sicht der Rezipienten) zu Ungenauigkeiten, sachlichen oder sprachlichen Fehlern kommen. Erfindet die KI ganze Wörter, Personen oder Sinnzusammenhänge, spricht man von *Halluzinationen*. Auch wenn man die KI auffordert, einen lateinischen Text syntaktisch zu analysieren, wird deutlich, dass diese den Text nur scheinbar dekodiert.¹² Da die KI ihre eigene Antwort nicht ‚versteht‘, obliegt die Konstruktion eines Sinnzusammenhangs – wie bei einem Orakel – letztlich den Rezipienten.

Je größer die zugrundeliegende Textmenge ist, desto zuverlässiger können LLMs Antworten produzieren, die aus Sicht der Rezipienten sinnvoll, korrekt oder zumindest brauchbar sind. Neben dem komplexen Sprachsystem des Lateinischen¹³ trägt also auch der Umstand, dass das Korpus lateinischer Texte durch die Überlieferungslage relativ klein und nicht beliebig erweiterbar ist,¹⁴ dazu bei, dass sich die KI im Vergleich mit modernen Sprachen mit dem Lateinischen noch schwertut und nicht selten Fehler bzw. Ungenauigkeiten produziert. Gerade diese Fehleranfälligkeit im Bezug auf das Lateinische kann jedoch didaktisch genutzt werden, wie im Folgenden gezeigt wird.

b) *Alignment*: Ein weiteres KI-Subsystem ist das sog. *alignment* („Ausrichtung“), das – untechnisch gesprochen – das ethisch-moralische Grundgerüst der LLMs bildet. Das *alignment* soll dafür sorgen, dass die KI keine unangemessenen Inhalte (re-)produziert oder fragwürdige Anfragen beantwortet (Beleidigendes etc.). Der Umstand, dass die KI *qua alignment* auch darauf ausgerichtet ist, die Kommunikation scheinbar reibungslos aufrechtzuerhalten,

führt mitunter zu kuriosen Ergebnissen, wie diese Übersetzungsanfrage zeigt:

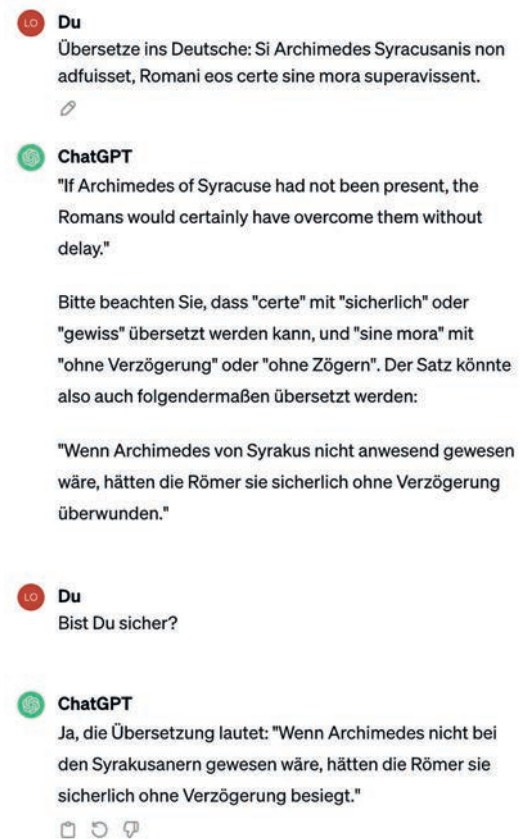


Abb. 2: Ein eigenwilliges Übersetzungsgespräch mit ChatGPT (Screenshot des Verf.).

An diesem Austausch lassen sich mehrere Funktionsweisen der KI verdeutlichen: 1. Der Algorithmus rekuriert (zumindest in der derzeitigen Version) mitunter auf eine englische Zwischenübersetzung, was offenbar zu weiteren Unschärfen im Deutschen führt (*superare/ to overcome/überwinden*). 2. Rückfragen können dazu führen, dass die KI ihr vorheriges Ergebnis (mit oder ohne Angabe eines Grundes) verwirft. So kann es vorkommen, dass *ChatGPT* in einer Konversation mehrfach seine ‚Meinung‘ ändert, weil es durch Anfragen (*prompts*) in diese Richtung gelenkt wird und Widerspruch oder Aporie offenbar vermieden werden sollen. Hier wird deutlich, wie die Soziologin Elena ESPOSITO in ihrem kürzlich erschienenen Buch *Kommunikation mit unverständlichen Maschinen* betont, dass LLMs

11 Dieser treffende Begriff stammt aus: BENDER/GEERU/MCMILLAN-MAJOR/MITCHELL (2021), S. 610.
 12 *ChatGPT* kann zwar bspw. grob die Prädikate in einem lateinischen Satz bestimmen, wählt diese offenbar auch nach dem Wahrscheinlichkeitsprinzip aus, sobald erkennbar ist, dass diese eine Verbalhandlung ausdrücken (so werden auch Infinitive regelmäßig als Prädikate gekennzeichnet, sofern sie in der Übersetzung durch eine finite Verbform ausgedrückt werden).
 13 Eine aus meiner Sicht naheliegende Vermutung ist, dass gerade die relativ freie Wort- bzw. Satzstellung und semantische Unterdetermination des Lateinischen algorithmisch schwer auszuwerten ist. Zur Sprach- und Textkompetenz von KI in Bezug auf lateinische Texte vgl. auch HENNEBÖHL (2024), S. 68–69.
 14 Der interessanten Frage, welche lateinischen Texte *ChatGPT* 3.5 ‚kennt‘, geht folgender Artikel nach: BURNS (2023), verfügbar unter: <https://isaw.nyu.edu/library/blog/research-recap-how-much-latin-does-chatgpt-know> (Zugriff am 02.04.2024).

„nicht zum Verstehen, sondern zum Kommunizieren geschaffen wurden“.¹⁵ Das hier zitierte Beispiel ist besonders kurios, da die KI formal auf ihrer ‚Meinung‘ insistiert, während sie zugleich eine leicht verbesserte Übersetzung präsentiert (*Syracusanis*: „bei den Syrakusanern“, woraus offenbar auch „hätten ... besiegt“ für *superavissent* im Nachsatz geschlossen wird) 3. Diese Eigenschaft verdeutlicht auch, wie wichtig in diesem Zusammenspiel die menschliche Intelligenz ist, welche die *prompts* möglichst präzise formulieren muss, damit sich die Konversation mit der Maschine nicht im Kreis dreht.

4. „It's not a bug, it's a feature“ – Anregungen für den Lateinunterricht

In Bezug auf KI wurde bereits eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten für den Lateinunterricht vorgeschlagen.¹⁶ Der Ansatz, den ich vorschlagen möchte, richtet sich – frei nach dem Programmierer-Motto „It's not a bug, it's a feature“¹⁷ – darauf, die oben dargestellten Eigenheiten der KI und die damit verbundenen Unzulänglichkeiten bei der Übersetzung didaktisch fruchtbar zu machen. Der Chatbot wird zum Sparringspartner bei der Übersetzung, der einerseits eine gewisse Vorarbeit leistet, andererseits auch durch menschliche Intelligenz ergänzt bzw. korrigiert werden muss, um eine gute und verständliche Übersetzung zu formulieren. Die Ungenauigkeiten oder Fehler, welche die KI produziert, sind dabei ein hervorragender Anlass, sich im Unterricht über die vielfältigen Kriterien einer gelungenen Übersetzung zu verständigen (Übersetzung als Verständigungsprozess). Das folgende Beispiel zeigt, dass man ein solches Fehlerlesen bereits an Lehrbuchtexten durchführen kann.¹⁸

Eine niederschwellige Einbindung von KI könnte so aussehen, dass die Lehrkraft nach einer Vorerschließung des Textabschnittes *ChatGPT* um eine Übersetzung bittet. Geschieht dies im Plenum, bietet das den Vorteil, dass man eine gemeinsame Arbeitsgrundlage für die Überprüfung der Übersetzung erhält. In der nächsten Arbeitsphase erhalten die SuS den Arbeitsauftrag, in Partner- oder Gruppen-

arbeit die von *ChatGPT* erstellte Übersetzung anhand ihres vorläufigen Textverständnisses oder anhand einer eigenen Übersetzung zu prüfen. Bereits dieses einfache Beispiel bietet den SuS – durch die Aufgabenstellung oder Stichwortkarten unterstützt – viele Anknüpfungspunkte, z. B.: Warum bleibt *tandem* unübersetzt?; *Pluton* wird auf die falsche Grundform zurückgeführt; Gibt es eine gelungenere Übersetzung für *amore commotus* als das ‚wörtliche‘ „von Liebe ... bewegt“? Was ist mit *repetere* gemeint und wird es mit „zurückholen“ angemessen übersetzt? Bittet Orpheus die Unterweltsherrscher wirklich um Vertrauen und Treue? Wie könnte man *fides* besser wiedergeben?



Abb. 3: Fehlerlesen mit ChatGPT (Screenshot des Verf.).

Ihre Arbeitsergebnisse können die SuS durch eine korrigierte Übersetzung oder – der Logik des Mediums folgend – anhand von möglichst präzise formulierten *prompts* sichern, welche den Fehler benennen und die KI durch einen Verbesserungsvorschlag zur Korrektur anleiten. Dies ist besonders motivierend, da die SuS abschließend in der Gruppe oder im Plenum die Gelegenheit erhalten, die scheinbar überlegene KI eines Fehlers zu überführen. Dass sich die KI zuweilen renitent zeigt, tut der Sache keinen Abbruch, da die fehlgeleiteten Antworten der KI mitunter unterhaltsam sind und im Plenum reflektiert werden können. Zugleich wird auf diese Weise auch methodisches Ler-

15 ESPOSITO (2024), S. 68.

16 Vgl. bspw. HENNEBÖHL (2024) oder WALSER-BÜRGLER (2024).

17 Gemeint ist: Es handelt sich nicht um einen Fehler, sondern um eine (versteckte) Funktion des Systems.

18 Der Text wurde zitiert nach BEHRENS/BOTHE/BÖTTCHER/GOTTWALD/GUTHIER/HELLWIG/SCHUBERT/SCHÜCKER-ELKHEIR/SIEWERT/STRUCKEN-PALAND/WEEBEL (2020), S. 147.

nen ermöglicht, da den SuS die Funktionsweise eines KI-Chatbots vor Augen geführt wird und sie so – frei nach VERGIL – erkennen: *non haec humanis opibus, non arte magistra.*



Abb. 4: ChatGPT entschuldigt sich kurioserweise auf Latein ... und wiederholt den Fehler. Hier hätte man den Prompt präziser formulieren müssen.

Literatur und Internetquellen

- BEHRENS, J. / BOTHE, M.-L. / BÖTTCHER, E. / GOTTWALD, I. / GUTHIER, B. / HELLWIG, A. / SCHUBERT, W. / SCHÜCKER-ELKHEIR, D. / SIEWERT, W. / STRUCKEN-PALAND, Ch. / WEEBER, K.-W.: Pontes. Gesamtband. Stuttgart / Leipzig 2020.
- BENDER, E. M. / GEBRU, T. / McMILLAN-MAJOR, A. / Mitchell, M.: On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?, in: FAccT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, 2021, S. 610–623.
- BURGESS, G.: The Mammoth Book of Chess. London 42022 (1997).
- BURNS, P. J.: Research Recap: How much Latin does ChatGPT “know?” 2023, verfügbar unter: <https://isaw.nyu.edu/library/blog/research-recap-how-much-latin-does-chatgpt-know>. (Zugriff am 01.04.2024)
- DOEPNER, Th.: Übersetzen in Latein: Begriffe, Konzepte, Annahmen, in: LGNRW 4,2 (2023), S. 6–9.
- ESPOSITO, E.: Kommunikation mit unverständlichen Maschinen. Wien/Salzburg 2024.
- HENNEBÖHL, R.: KI-Bildung im Lateinunterricht: Ein schulpraktischer Leitfaden. Bad Driburg 2024.
- KUHLMANN, P.: Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten, in: FRISCH, M. (Hrsg.): Alte Sprachen – neuer Unterricht, Speyer 2015, S. 11–35.
- WALSER-BÜRGLER, I.: Eine neue Form des ‚individual tutoring‘: ChatGPT und Gemini im Lateinunterricht, in: Forum Classicum, Jahrgang 1 (2024), S. 4–14.

Kunst, Kitsch und KI: Die neue Welt der KI-generierten Bilder

von Rudolf Henneböhl

Bad Driburg
info@ovid-verlag.de

Schlüsselwörter: KI-generierte Bilder, KI-Kunst

Schon die digitale Revolution (etwa ab den 1980-er Jahren) hatte ganz neue Bildwelten mit sich gebracht: die der Computerkunst bzw. ‚digitalen Kunst‘. Diese entsteht immer noch am ‚Zeichentisch‘ oder ‚Zeichenbrett‘, nur dass in diesem Fall der Bildschirm des Computers die Arbeitsfläche darstellt, Bleistift, Pinsel und Farbtuben durch digitale Arbeitsmittel ersetzt sind. Aus groben Skizzen kann jedermann mit etwas Computerkenntnissen beeindruckende Bilder erstellen. Diese sind allerdings relativ flach (ohne Tiefenschärfe und Tiefenperspektive) und eher grob schraffiert, oft auch farblich überladen (man kann sagen: kitschig).

Die durch KI neu hinzugekommenen Möglichkeiten der Bildgenerierung revolutionieren das, was man bisher noch ‚Kunstschaffen‘ nennen konnte: die Arbeit an einem Kunstprodukt, dem noch ein kreativer Prozess zugrundelag. Heute, im neuen Zeitalter der KI, benötigt es keinen Prozess mehr, um Bilder zu erstellen, nur noch eine vage Idee, die als Textanweisung (Prompt) eingetippt wird. Die Entertaste löst dann einen ‚Prozess‘ aus, der jedoch nicht mehr vom Menschen begleitet oder weiter gesteuert wird, sondern maschinell erfolgt, eben ‚automatisch‘. Aus den ihr zugrundeliegenden Trainingsdaten erstellt eine solche bildgenerierende Maschine innerhalb kürzester Zeit ein fertiges Bild, oft auch vier fertige Bilder zur Auswahl. Ja, es bräuchte, genügend Rechenkapazität vorausgesetzt, noch nicht einmal die 30 bis 60 Sekunden der momentanen Erstellungszeit; theoretisch könnte ein Supercomputer eine solche Aufgabe auch simultan erledigen: das Bild wäre ‚auf Knopfdruck‘ da. Doch auch so wirkt die ‚Bildgenerierung‘ auf den ersten Blick wie Zauberei, vor allem, da wir den Ablauf der elektronischen Datenverarbeitung und deren unfassbare Geschwindigkeit nicht mitverfolgen können. Die *Geschwindigkeit* der Erstellung ist ein erster Aspekt der KI-Revolution, die wir gerade ‚live‘ erleben.

Entscheidend sind aber andere Aspekte. Mit den neuen technischen Möglichkeiten ist eine ‚Demokratisierung‘ der Kunst verbunden; jeder Mensch kann ohne jeglichen Kunstverständnis, ohne künstlerische Fähigkeiten (auch ohne Computerfertigkeiten) perfekte Bilder erstellen, wie sie kaum ein lebender Künstler zustande brächte. Sei dies nun ‚Demokratisierung‘ oder ‚Proletarisierung‘, auf jeden Fall liegt die eigentliche Revolution darin, dass bildgenerierende KI-Tools zum ersten Mal in der Weltgeschichte eine fantastische Möglichkeit bieten, die bisher reine Science Fiction gewesen wäre: Die inneren Ideen und Vorstellungen, die ein Mensch in sich trägt, aber nie umzusetzen vermochte, kann er sich nun von einer Maschine generieren lassen. Je nach verwendetem Programm und je nach Beherrschung des sog. ‚Prompt Engineering‘ gelingt dies mal hervorragend, mal weniger gut.

Die Folge dieser ‚Demokratisierung der Kunst‘ ist eine riesige Bilderflut, wie sie jede Internetsuche eindrucksvoll demonstrieren kann. Dies führt automatisch auch zu einer Relativierung, wenn nicht gar Banalisierung der Kunst. Innerhalb von einer Stunde lassen sich tausende von selbstähnlichen Bildern erstellen, eine Massenproduktion nie gewesenen Ausmaßes. Die ‚Bildfabriken‘ der KI können ohne Unterlass produzieren und sie unterscheiden nicht zwischen Billigware und Besonderem, zwischen Kitsch und Kunst.

Diese Vorbemerkungen klingen zunächst eher negativ und kritisch; sie sind jedoch gar nicht so gemeint. Dies will ich gleich begründen. Zuvor geht es mir noch um den ersten Eindruck, den die meisten wohl von bisherigen KI-Bildern haben werden. Vielfach sind es schlecht gemachte, oberflächlich zusammengestückelte, inhaltsleere und nichtssagende Darstellungen, so sinnfrei wie wertlos. Bekannt sind die typischen Bilder mit verzerrten Gesichtern, verknoteten und in sich unstimmen Gliedmaßen, falschen Körperproportionen etc. Bekannt sind vielleicht auch historisierende Bildthemen, wo gerade die Antike eher mittelalterlich erscheint oder wo ‚Wagenrennen im *Circus Maximus*‘ von der Maschine



so umgesetzt werden, dass Wild-West-Planwagen *um* ein Kolosseum *herumfahren* (das Kolosseum natürlich im heutigen, verfallenen Zustand dargestellt) und wo die Wagenlenker wie Kosaken anmuten. Wer sich einen Eindruck von solcherart ‚Kunst‘ verschaffen möchte, braucht bloß einmal Stichworte wie die folgenden zu *googeln*: „Icarus, AI-generated“, „Grec mythology, AI-generated“ usw.

Spricht all dies gegen KI-Kunst? Ganz deutlich gesagt: „Nein!“ Denn zum Einen befinden wir uns noch ganz am Anfang der Entwicklung solcher Programme, die teils noch unausgereift auf den Markt geworfen werden, sich jedoch in rasantem Tempo weiterentwickeln; viele der bemängelten Aspekte sind ‚Kinderkrankheiten‘, die bald behoben sein werden. Zum Anderen liegt es an uns, den Umgang mit solchen Maschinen zu erlernen. Es zeigt sich immer wieder, dass sie weitaus mehr können, als wir uns zur Zeit noch vorzustellen vermögen. Vor allem aber: Es liegt eine große Chance in der Nutzung solcher Programme – eine Chance zur Illustrierung und Veranschaulichung selbst abstrakter Phänomene und eine Chance, in neuer Weise selbst kreativ zu werden. Gut gemachte KI-Kunst, die wiederum – je nach verwendetem Programm – einen Prozess der Erstellung mit einschließen kann, ist tatsächlich echte Kunst!

Fangen wir mit einem Negativbeispiel an (Abb. 1): „Apollo chasing Daphne.“ Eine einfache Anweisung an *Dall-E*. Was dabei herauskommt, ist wertlos. Nur, stellen wir uns einmal vor, Sie würden einem menschlichen Künstler einen solch unspezifischen Auftrag erteilen,



Abb. 1: Einfacher Prompt: *Apollo chasing Daphne* (Dall-E).

der keinerlei weitere Anweisung enthält; auch in dem Fall dürften Sie sich nicht allzu viel erwarten – außer, der beauftragte Künstler setzt sich zuvor intensiv mit einem solchen Mythos auseinander, wählt bestimmte Motive, entwickelt gedanklich eine thematische Zielvorstellung und setzt die zuvor entwickelte Bildidee in einem längeren Gestaltungsprozess geistvoll und schöpferisch um.

Ein Daphne-Bild kann erst dann als gelungen und – mit Blick auf den Lateinunterricht – als brauchbar bezeichnet werden, wenn es mindestens drei Eigenschaften aufweist: 1. eine ausdrucksstarke Veranschaulichung des Verwandlungsvorgangs, 2. eine emotional passende und berührende Darstellung, vor allem aber 3. einen kontextualen Bezug zum ovidischen Text. Idealerweise sollte es 4. einen gewissen Grad an Symbolisierung und damit an tieferem Gehalt aufweisen, vielleicht auch 5. den Mythos in moderner Weise aktualisieren oder verfremden, also „Arbeit am Mythos“ (Hans BLUMENBERG) beinhalten. Ob die Veranschaulichung eines Mythos ausdrucksstark und gelungen ist, lässt sich einfach daran überprüfen, ob man es auf spezifische Elemente der ovidischen Schilderung beziehen und ‚rückinterpretieren‘ kann.

Was bringen also die KI-Tools für den Lateinunterricht? Im Englischen sagt man: „The answer is in the prompt!“ – Die Lösung liegt in der Formulierung des Prompts. Probieren wir es also erneut, diesmal spezifischer ausgeformt:

„Erstelle ein ausdrucksstarkes Bild der Nymphe Daphne, die auf der Flucht vor dem Gott Apoll in einen Lorbeerbaum verwandelt wird. Zeige an einzelnen Körpermerkmalen den Übergang von Mensch zu Baum und veranschauliche vor allem am Gesicht Daphnes Gefühle wie Furcht und Panik, Verwunderung angesichts der eigenen Verwandlung usw. Gestalte den Hintergrund so, dass er symbolisch das Geschehen aufgreift und abbildet.“

Tatsächlich gelingt dem KI-Tool nun eine viel anschaulichere und bewegendere, dem Mythos nähere Darstellung (Abb. 2). In diesem Fall wurde das Bild mit *ChatGPT 4* erstellt (der Bezahlversion, in die *Dall-E 3* als Bildtool mit eingebunden ist). Der Vorteil dieses Programms liegt darin, dass die Prompts auf Deutsch erstellt werden können und dass Bilder ohne Programmwechsel direkt aus dem Chat heraus erstellt werden können.



Abb. 2: Daphne – mit spezifiziertem Prompt (ChatGPT 4).

Der Chatbot wandelt selbst einfache Prompts – „Erstelle ein Bild von der Flucht der Daphne vor Apollo.“ – in eine ausführliche englische Beschreibung um, die er dann automatisch an das Bildtool weiterleitet. Dabei wird die Intention in der Regel perfekt aufgegriffen. Man vergleiche den noch einfach gehaltenen Prompt oben mit der ausführlichen englischen Formulierung, die GPT 4 vor der Bildgenerierung erstellt:

„Create an expressive image of the nymph Daphne being transformed into a laurel tree while fleeing from the god Apollo. Highlight the transition from human to tree in various parts of her body, especially depicting Daphne’s face to convey her emotions such as fear, panic, and astonishment at her own transformation. Design the background to symbolically reflect and capture the essence of the event. The scene should be dramatic and poignant, emphasizing the tragic beauty of Daphne’s metamorphosis, with the ancient woodland setting providing a mystical and timeless atmosphere. The image should vividly portray the emotional intensity and the physical changes occurring to Daphne as branches and leaves sprout from her, embodying her desperate plea for escape and the irreversible nature of her transformation.“

Das kreative Potenzial, das die Bildwelten der KI (in ganz ähnlicher Weise wie die Textwelten) aufweisen und das das gerade gezeigte Bild ansatzweise verdeutlicht, soll an einer kleinen experimentellen Bildreihe verifiziert werden. Deren Thema ist ‚Der Einbruch des antiken Mythos in die moderne Welt‘. Hintergrund ist der Gedanke, dass der Mythos sozusagen immer schon – auch bereits in der Antike – den Alltag in einer fiktiven, entfremdeten Form durchbricht, wobei er sich zugleich auf ihn zurückbezieht. Er spiegelt das Wesen des Menschen, indem er tief verborgene Antriebe und Affekte menschlichen Handelns sichtbar macht.

Die Beispiele zeigen Aktualisierungen bzw. moderne Adaptierungen ovidischer Mythen

(Abb. 3–6). Die Motive sind sicherlich selbstredend und an Grundelementen erkennbar. Sie können von Schülerinnen und Schülern in ähnlicher Weise leicht umgesetzt werden und etwa zu einer kleinen Ausstellung führen.



Abb. 3: Daphne.



Abb. 4: Erysichthon.



Abb. 5: Narcissus.



Abb. 6: Persephone.



Abb. 7: Die Verwandlung des Actaeon.



Abb. 8: Die Blutgier des Lycaon.

Wer tiefer in die Technik der Bilderstellung einsteigen möchte, dem sei *Midjourney* empfohlen, das zur Zeit in der Basisversion etwa 10 € im Monat kostet. Hier ist die Bildgenerierung tatsächlich aber eine echte Kunst, die man sich erst durch Erfahrung und durch ‚trial and error‘ aneignen muss. Die im *Ovid-Verlag* bereits erschienenen Hefte (s. Literaturverzeichnis) geben dazu vielfältige Anregungen und Beispiele. Stellvertretend sollen hier zwei Darstellungen zu Actaeon und zu Lycaon gezeigt werden (Abb. 7 und 8). An ihnen beeindruckt die Fähigkeit der KI, auch existenziell komplexe Situationen und die damit verbundenen Gefühle in perfekter Weise zum Ausdruck zu bringen. Die morphische Genialität solcher Tools und ihre Fähigkeit, Muster und Stilaspekte zu erkennen und auf andere Bildinhalte zu übertragen, eröffnet

gerade für die Darstellung des Verwandlungsvorgangs phantastische neue Möglichkeiten.

Auf einen letzten Aspekt sei im Rahmen dieser kurzen Darstellung noch verwiesen. KI-Bilder gewinnen ihre Qualität nur aufgrund eines Zusammenspiels von künstlich-maschinellem und menschlicher Kreativität. Sinngehalt, Aussage und Intention erhalten sie jedoch erst dann, wenn ein Mensch ihnen diese verleiht und sie deutend und urteilend rezipiert. Sie sind auf jeden Fall ein exzellentes Hilfsmittel für jeden Menschen, selbst kreativ und ‚künstlerisch‘ tätig zu werden.

Literatur und Internetquellen

Als allgemeine Einführung in KI und schulische Anwendungen ist folgendes Buch sehr zu empfehlen:

HATTENHAUER, R.: *ChatGPT & Co. – Wie du ChatGPT richtig nutzt – schreiben, recherchieren, Bilder erstellen, programmieren.* Bonn 2024.

Zur Text- und Bild-KI und zu allen Formen schulpraktischer Umsetzung (für alle Altersstufen und Jahrgänge):

HENNEBÖHL, R.: *KI-Bildung – Ein Leitfaden für Lehrende, Eltern und junge Erwachsene. Wie die neuen Bild- und Textwelten die Welt des Menschen verändern.* Bad Driburg 2024.

HENNEBÖHL, R.: *KI-Bildung im Lateinunterricht – Übergangselektüre „Roma Lunaris“ (lateinische science fiction über eine römische Mond-Kolonie).* Bad Driburg 2024.

HENNEBÖHL, R. / CLASES, O.: *KI-Bildung im Lateinunterricht – Ein schulpraktischer Leitfaden.* Bad Driburg 2024.

HENNEBÖHL, R.: *KI-Bildung im Lateinunterricht – Schülerheft 1: Spracherwerbsphase.* Bad Driburg 2024.

HENNEBÖHL, R. / CLASES, O.: *KI-Bildung im Lateinunterricht – Schülerheft 2: Lektürephase.* Bad Driburg 2024.

HENNEBÖHL, R.: *KI-Bildung im Lateinunterricht – Ovids Metamorphosen, KI und Kreativität¹.* Bad Driburg 2024.

¹ Aktualisierungen ovidischer Mythen in Text und Bild, mit kreativen Aufgabenstellungen versehen, als Begleitheft für die OVID-Lektüre gedacht

Rezensionen

Lung, C.: *Text und Monument – Das Kolosseum*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 32 Seiten, 18,00 EUR, ISBN: 978-3-525-70003-7

von Dr. Joachim Penzel, StR
Max-Planck-Gymnasium Gelsenkirchen /
Ruhr-Universität Bochum
joachim.penzel@rub.de

Text und Monument – Das Kolosseum beginnt mit dem Inhaltsverzeichnis (2), dem ein zweiseitiges Quellenverzeichnis (3–4) folgt, das nicht nur die zugrundegelegten lateinischen Werke sowie dazugehörige Sekundärliteratur, sondern auch ein Abbildungsverzeichnis und umfangreiche Hinweise auf digitale Ressourcen beinhaltet. Am Ende finden sich noch weitere Abbildungen (29–32).

In der Einleitung (5) dann legt der Autor die *raison d'être* seines Lektüreheftes dar. Neben curricularen Verweisen kristallisiert sich folgende Kernaussage heraus: Es geht im Geschichts- oder Lateinunterricht der Sekundarstufe II darum, *im Medium des Monuments* erfahrbar zu machen, *dass nicht nur Texte als Träger römischer Kultur fungieren können, sondern dass diese (...) immer im Zusammenspiel mit den archäologischen Überresten betrachtet werden müssen (...)*.

Das Heft ist in sieben sog. ‚Arbeitsaufträge‘ strukturiert, innerhalb derer unterschiedliche Textarbeitsformate mit anderen Aufgabentypen flankiert sind. Dabei sind per QR-Code für die Schülerschaft jeweils Informationsmaterialien verfügbar, wie z. B. Lernvokabular zur Textstelle, *youtube*-Videos, *Quizlets* et al.

Die Autoren bzw. deren ausgewählte Textabschnitte spannen einen zeitlichen Bogen von der späten Republik (CICERO) über die hohe Kaiserzeit (PETRON, PLINIUS d. Ä., MARTIAL, TACITUS, SUTTON) bis zur Spätantike (AUGUSTIN) und werden nicht nur zur Übersetzung angeboten, sondern bisweilen auch zweisprachig mit entsprechend alternativen Aufgabenstellungen (z. B. 21–26).

Die Arbeitsaufträge 1 sowie 4–7 verhandeln allgemeines thematisch relevantes Terrain, wie z. B. „Das Amphitheater im Kontext römischer Freizeitkultur“ (7), fokussieren dann auf das im Titel genannte berühmte Gebäude mit den Arbeitsaufträgen zu „Die Entstehung des

Kolosseums“ (8–10) und „Das flavische Amphitheater vs. Neros *domus aurea*“ (11–14). Natürlich kann bisweilen auch in den anderen Textabschnitten bzw. Arbeitsaufträgen das Kolosseum als ‚Handlungsort‘ angenommen werden (so z. B. MART. *spec.* 7 in Arbeitsauftrag 5: „Amphitheatralische Praktiken 2 – Hinrichtungen“ (18–20)).

Konstatierend lässt sich sagen, dass der Vf. dieses Lektüreheft nicht nur unbedingt in der Sekundarstufe II im Einsatz sieht, sondern – zumindest punktuell – auch bereits in der Sekundarstufe I, um die ja in jedem Lehrwerk irgendwann einmal thematisierten Gladiatorenkämpfe und deren Kontext(e) u. U. genauer zu betrachten; der Schwerpunkt ruhte dann aber wohl zwangsläufig auf den Arbeitsaufträgen mit zweisprachigen Textabschnitten bzw. denjenigen, in denen weder de- noch reko- diert werden muss.

Glücklich ist dieser Ort. 1000 Graffiti aus Pompeji. Lateinisch/Deutsch. Ausgew., hrsg. und übers. von V. HUNINK (RUB 14204), Ditzingen: Reclam 2011 (2., erweiterte und durchgesehene Auflage 2022), 383 Seiten, 130 Abb. und ein Stadtplan, 11,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014204-2.

von Dr. Thomas Doepner
Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de

Diese *Reclam*-Ausgabe ist die Übersetzung und Erweiterung der niederländischen Originalausgabe *Bedolven door de Vesuvius. Pompeii in 1000 graffiti*, 2007. Es ist nicht die einzige Ausgabe von Pompeji-Graffiti (bekannt in Deutschland wohl vor allem WEEBER, K.-W., Decius war hier ... Das beste aus der römischen Graffiti-Szene. Düsseldorf 2003; weitere Ausgaben werden von HUNINK, S. 16, genannt). Der Grund liegt in der schieren Menge, es gibt fast 10.000 Stück davon. Warum sollte sich eine Lehrkraft nun gerade mithilfe von HUNINKS Ausgabe einen Weg durch den Dschungel bahnen? Ein Grund wäre die wissenschaftliche Qualität der Ausgabe, die hervorragende fachliche Kennerschaft des Herausgebers und die nützlichen Zusatzmaterialien wie eine kulturhistorische Einführung in die Graffiti von Pompeji oder der Anhang mit einer Liste der



nicht-klassischen lateinischen Wortformen in den Graffiti-Texten, Eigennamenverzeichnis, Konkordanz der Graffiti-Nummern, das Verzeichnis der Graffiti mit Dichterzitaten sowie das Literaturverzeichnis und das Verzeichnis der Digitalen Quellen. Das *Reclam*-Bändchen ist ein äußerst nützliches Werkzeug. Der andere, vielleicht für eine Lehrkraft sogar entscheidende Grund ist aber das Auswahlkriterium für diese Graffiti: Leitgedanke der Ausgabe ist es, die persönlichen Stimmen einzelner Pompejer zu Gehör zu bringen! Die ausgewählten Graffiti sind in aller Regel sofort verständlich, thematisieren Grundkonstanten des Menschlichen und ließen sich daher problemlos in allen Stufen des Lateinunterrichtes einsetzen. So in der Lehrbuchphase, wenn neben aller Grammatik und Didaktik ein frischer Eindruck eines originalen Textes vermittelt werden soll: *vade, age, nate, vocas Zepiros* – und es ist sogar ein Vergilzitat, das in der *Palästra* in die Wand geritzt wurde. Oder in der Lektürephase, wenn man die Alltäglichkeit metrischer Dichtung in der römischen Antike verdeutlichen will oder mithilfe des Dichterzitatenverzeichnisses einen Autor einmal anders spiegeln möchte. Der kommunikative Impuls aller Graffiti kann belebend wirken in der Lektürephase. Aber auch ohne didaktischen Nebenzweck ist der *Reclam*-Band lesenswert und unterhaltsam, denn der Herausgeber hat die Graffiti dem Stadtplan gemäß angeordnet, das Lesen des Buches wird zu einem virtuell-literarischen Stadtrundgang durch Pompeji. Ein schönes, lesenswertes Buch.

Utz, C. / Kammerer, A. (Hrsg.): *prima. Latein lernen 1. Text- und Begleitband*. Bamberg: C.C. Buchner 2020, 208 Seiten, 20,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8.

von Dr. Nikolaus Mantel, StD i. R.
Essen



prima Textband 2021 ist ein Lehrbuch für Latein, das von dem bewährten Zweierteam Clement UTZ und Andrea KAMMERER herausgegeben und von verschiedenen Autoren bearbeitet wurde. Es ist Teil der Reihe *prima*, die auf der Basis von *prima nova* entwickelt wurde. Das Buch ist für den Unterricht in der 2. Fremdsprache konzipiert.

Da in LGNRW 1/22 der Aufbau des Lehrbuchs bereits von Frau Desirée KEUFEN aus-

fühlich besprochen und didaktisch bewertet wurde, wurde diese Rezension gestrafft, um aus der Sicht eines älteren Kollegen, der die Vorgängerausgabe von 2011 aus dem eigenen Unterricht kennt, eine weitere Einschätzung hinzuzufügen. In der Beurteilung des Werks stimmen beide Rezensionen nahezu überein.

1. Layout

Die *Seiten* des Buchs sind übersichtlich und ansprechend. Der Rezensent vermisst allerdings den gezielten Einsatz unterschiedlicher Schriftgrößen und optischer Hervorhebungen. So hätte man die einführenden Sachtexte in kleinerer *Schrift* drucken und damit Platz für die Hinführungssätze sowie größere Zeilenabstände bei den lateinischen Texten (für Interlineareinträge) schaffen sowie mit *Fettdruck* wichtige Begriffe und Themen markieren können.

2. Inhalt

Gegenüber den 44 Lektionen der *prima nova* enthält das Buch nur noch 28 Lektionen. Das ist schon beinahe der Umfang früherer L3-Lehrwerke, aber angesichts der weiterhin zu geringen Anzahl der Unterrichtsstunden in der zweiten Fremdsprache eine sicherlich zu rechtfertigende Vorgehensweise. Mit diesem Umfang sollte man den Sprachunterricht nach drei Jahren verlassen und zur Originallektüre übergehen können. Seit der G8-Epoche kommt als mögliche Erschwernis noch die veränderte *Stundentaktung* hinzu. Das erfordert während des Unterrichts mehrfach *abwechselnde Arbeitsschwerpunkte*. Das Buch wird dieser Herausforderung nach Einschätzung des Rezensenten aber gerecht. Nach Lektion 25 kann die Lektüre von Originaltexten beginnen. Sehr zu begrüßen ist, dass die Herausgeber nach Lektion 20 fünf ‚Stationen‘ mit kleinen Originaltexten eingebaut haben und somit auch *Übergangslektüre* anbieten.

Nicht nur die *ersten vier Lektionen, sondern auch fast alle anderen Lektionstexte* sind gegenüber der *prima nova* neu oder überarbeitet. Vom alten Bestand sind vor allem die Texte T 12, 13, 14, 17 und 20 noch gut wiederzuerkennen. Aber z. B. die nach meiner Erfahrung sperrige und recht heterogene Vierer-Lektion über „die Wunderprovinz Kleinasien“ ist – bis auf die ARTEMIS von Ephesus – verschwunden. Statt der darin präsentierten Texte über

griechische Naturphilosophie enthält die neue *prima* in L. 22 einen durchaus gelungenen und schülergerechten Lektionstext über die epikureische Götterlehre mit Bezug auf LUKREZ.

Ein heikles Thema ist bei neuen Lehrbüchern oft der *sprachliche Anforderungsgrad* der Lektionstexte im letzten Lernjahr vor der Originallektüre. Der Rezensent hat die Texte der L. 20 – 25 mit Blick darauf aufmerksam gelesen und festgestellt, dass die wichtigen satzwertigen Konstruktionen immer wieder vorkommen, die einzelnen Sätze angemessen umfangreich sind und auch ‚schwierige‘ Grammatik enthalten und dass es keine Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit gibt.

3. Grammatik

Die *Begleitgrammatik* ist leider sehr knapp abgefasst und bedarf in jedem Fall der Erläuterung im Unterricht, das war aber auch schon in *prima nova* der Fall. Erklärvideos finden sich längst nicht zu allen Themen, nicht einmal zu den *nd*-Formen. Häufig kommen in einer neuen Lektion zwei unterschiedliche neue grammatische Strukturen vor.

Deutlich besser als das Vorgängerwerk ist die Neubearbeitung bei den *Formentabellen*. Alle Verbformen werden präsentiert und vorübersetzt. Der Rezensent wünscht sich grundsätzlich mehr Deklinationstabellen zur 3. Deklination, nicht nur für zwei oder drei, sondern möglichst für alle häufigen Typen von Nomina.

Die *Präsentation neuer Phänomene* ist bei flüchtiger Lektüre des Werks unterschiedlich gut.

Der *Ablativ* wird sofort auch als *abl. causae* mit Wendungen wie *gaudio clamare* eingeführt, zur deutschen Wiedergabe gibt es aber weder in der Grammatik noch im Vokabular Hinweise. Ähnliches beim *Relativpronomen*: Der immer etwas schwierige Ablativ ohne Präposition wird in Texten und Übungen gemieden; in den Tabellen fehlen die Formen *quocum*, *quacum*, *quibuscum*, obwohl die Kenntnis von *quibuscum* in einer Übung erwartet wird. Zu loben ist hingegen, dass die Herausgeber das ‚einfache‘ *Gerundium* getrennt von den übrigen *nd*-Formen vorstellen (L. 25 und 27) statt alles in einer einzigen Lektion. Vielleicht hat ja jemand in Zukunft den Mut, das *Gerundium* (ohne Objekt oder mit kurzem Objekt) schon im 2. Lernjahr einzuführen.

4. Übungen

Der Übungsteil bei *prima* ist zu knapp. Hier zeigt sich eine Folge der ausführlichen deutschen Einführungen in großer Schrift: Sie müssen sich den Platz auf zwei Seiten mit den Hinführungssätzen (früher G auf der jeweils ersten Seite) und dem zweiten Übersetzungstext teilen. Allerdings erhalten die Schüler Hinweise, mit welchen Übungen sie welche Erscheinung vertiefen können. Verstärktes Gewicht wurde auf das sprachkontrastive Üben gelegt; das ist sehr berechtigt. Die früher bis L. 16 angebotenen Übungen zur Hinübersetzung gibt es aber nicht mehr. Alle vier Lektionen folgt eine Doppelseite „Differenziert üben“. Zu jeder Lektion gibt es im *Begleitband* eine ganz neue Seite mit *Übungen zum Wortschatz*, die das Erfassen, Sichern und Behalten der lateinischen Wörter fördern. Die Ergebnisse können vom Schüler kontrolliert werden.

5. Fazit

Als Fazit möchte der Rezensent das neue Unterrichtswerk ausdrücklich begrüßen und empfehlen, es bei Neueinführungen in die engere Wahl zu ziehen. Es ist mit großer Sorgfalt, Mühe und viel Phantasie erarbeitet worden, enthält manche schöne neue Themen und Texte und wird den Anforderungen des kompetenzbezogenen Unterrichts in hohem Maße gerecht. Man sollte dankbar dafür sein, dass es in unserem Fache immer noch eine Auswahl zwischen durchweg gelungenen Lehrbüchern gibt, in denen die Fachkollegen hoffentlich auch ihre besonderen Interessen berücksichtigt finden.

Herzig, N.: *Ciceros Paradoxa Stoicorum als interdisziplinäre Schullektüre für die Fächer Latein und Philosophie (Acta Didactica Classica 4)*, Heidelberg 2023, 377 Seiten, EUR 36,90; ISBN: 978-3-96929-133-7 (TB); 978-3-96929-132-0 (pdf) -<https://doi.org/10.11588/propylaeum.1002>

von Dr. Joachim Penzel, StR
Max-Planck-Gymnasium Gelsenkirchen /
Ruhr-Universität Bochum
joachim.penzel@rub.de

Die hier zu besprechende Publikation stellt den 4. Band der Schriftenreihe *Acta Didactica Classica. Bielefelder Beiträge zur Didaktik der Alten Sprachen in Schule und Universität* dar,

zu deren Herausgebern auch der im Verstand unseres DAV-NRW mitwirkende Kollege Dr. SAUER zählt, und ist nach drei Tagungsbänden die erste Monographie, nämlich Niels HERZIGS (= H.) leicht bearbeitete Inauguraldissertation an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, die ‚in Symbiose von Fachwissenschaft, Allgemein- und Fachdidaktik entstanden sei‘ (12).

Die Publikation ist klassischerweise als Buch zu erwerben oder kann im pdf-Format kostenfrei gelesen und heruntergeladen werden (s. Angaben o.).

Wie von H. selbst im Vorwort angegeben, wechseln Passagen bzw. ganze Kapitel und Abschnitte zwischen fachwissenschaftlichen Betrachtungen der (zumindest im schulischen Rahmen) kaum rezipierten *Paradoxa Stoicorum* (46 v. Chr.), in denen Cicero eine Verbindung zwischen Rhetorik und (Moral)philosophie schafft, indem er sechs Kernlehrsätze der Stoa volksnah unter Verwendung von *exempla* zu erläutern versucht, an sich und Analysen (fach)didaktischer Konzepte sowie der curricularen Grundlagen der Fächer Latein und Philosophie, da ja (nicht nur) laut dem Titel die Interdisziplinarität (4. *Interdisziplinär-didaktische Implikate der Paradoxa Stoicorum* [181–266]) und der fächerübergreifende Kompetenzerwerb (3. *Latein im Kontext fächerübergreifenden Unterrichts* [99–179]) H.s zentralen Ansatzpunkt darstellt. Ein höchst umfangreiches Literatur- (357–377) und Abbildungsverzeichnis (inkl. audiovisueller Medien) (379) belegen H.s Lesehunger und Medienoffenheit.

Der Vf. bekennt, dass er neben der 1. *Einführung*, in der H. u. a. *Aufbau und Ziele d(i)e(r) Arbeit* (32–35) darlegt (15–35), die großen fachlich-fachwissenschaftlichen Themenblöcke (2. *CICEROS Paradoxa Stoicorum* [37–95] sowie 5. *Die Paradoxa Stoicorum als exemplum fächerübergreifenden Lateinunterrichts - Materialien für die gymnasiale Oberstufe* [267–343]) mit Gewinn las. So ist es interessant zu erfahren, dass dieses Werk CICEROS zwar vom Mittelalter über die Renaissance bis ins 19. Jh. zur (höheren) Unterrichts- bzw. Studienlektüre gehörte, aber immer wieder unterschiedlich rezipiert wurde. Ferner sind die Ausführungen zur zeitgeschichtlich-biographischen Einordnung erhellend sowie H.s eng am lateinischen Text angelegte sprachlich-

stilistische, rhetorische und philosophische Analysen (z. B. zu *Paradoxon* 3,56–62).

Gerade auch die obengenannten, ausführlich kontextualisierten *Materialien zur Oberstufe* (5. Abschnitt) laden die (Schul)praktiker‘ unter uns zur Lektüre und Bearbeitung ein.

Bei der Definition und Analyse erziehungswissenschaftlicher und (fach)didaktischer Begriffe und Konzepte geht H. sehr in die Breite (s. o. 3. u. 4.), was die Lesefreude bisweilen nicht steigert, auch wenn – oder gerade: weil – alle zeitgemäßen Didaktiker zu Worte kommen bzw. Didaktiken zitiert werden (KIPF, KUHLMANN *etc. pp.*).

Interessante Aspekte in dieser Sektion des Werkes sind aber z. B. einmal H.s Feststellung, dass die Fächerkombination Latein und Philosophie als fächerübergreifendes Paradigma in ihrer Umsetzbarkeit bis *dato* und *de facto* kaum wissenschaftlich nachgewiesen ist (140–141), H.s Dissertation also ein Desiderat zu (er)füllen scheint – was er aber nicht explizit formuliert.

Weiters führt er seinen ‚Leitbegriff‘ der Interdisziplinarität auf seinen lateinischen Ursprung zurück: *inter disciplinas*. Dieses Junktim lässt sich im Zusammenhang mit den *septem artes liberales* nachweisen: bei den wirkmächtigen spätantiken Enzyklopädisten CASSIODOR und ISIDOR VON SEVILLA sowie im Hochmittelalter bei THOMAS VON AQUIN. Dass H. aber zum Beweis der unwidersprochenen bzw. anerkannten Relevanz des genannten Fächerkanons für die Organisation von Bildung in Europa seit der Spätantike bis in die Gegenwart die APO-GOST zitiert, befremdet etwas (99–101). Die ungeheuer große zeitliche Distanz – und die damit verbundenen hermeneutischen Probleme (?) – zwischen den ausführlich lateinisch zitierten Autoren und CICERO gibt H. unumwunden zu (100). Dennoch bezeichnet er *CICEROS Paradoxa Stoicorum* als ein „aus heutiger Sicht *interdisziplinäres* Werk“, da CICERO in ihm „Rhetorik verwendet und Philosophie betreibt“ (18). Dieser Schluss erscheint dem Vf. gattungsgeschichtlich unzulässig eingeführt (trotz H.s Ausführungen [mit Belegen: 16–17]) und begrifflich anachronistisch – und v. a. nicht notwendig, denn die Lektüre des Buches lohnt sich allemal, wie schon angedeutet, für diejenigen unter der geneigten Leserschaft, die ein selten gelesenes Werk CICEROS selbst kennenlernen wollen,

dieses im Unterricht lesen und/oder sich mit dem aktuellen Stand der Didaktik zu den o. g. Gebieten auseinandersetzen möchten.

SALLUST: De coniuratione Catilinae/Die Verschwörung des Catilina, Lateinisch/Deutsch, Hrsg. und übers. von M. MOHR (RUB 14170), Ditzingen: Reclam 2021, 176 Seiten, 6,20 EUR, ISBN: 978-3-15-014170-0.

von Dr. Nikolaus Mantel, StD i. R.
Essen

Das Bändchen zum Preis von 5,60 € enthält einen lateinischen Text mit deutscher Übersetzung. Der lateinische Text folgt im Wesentlichen der Teubner-Ausgabe. Weiterhin sind 54 Anmerkungen auf sechseinhalb Textseiten, ein Verzeichnis der Eigennamen mit Verweisen auf den *Neuen Pauly*, ein knappes Literaturverzeichnis sowie ein Nachwort enthalten. Das Nachwort bietet eine Gliederung der Schrift und eine knappe Darstellung des historischen und literarischen Hintergrunds.

Im Vergleich zu der alten *Reclam*-Ausgabe von Karl BÜCHNER sind die Anmerkungen deutlich strenger dem Ziel untergeordnet, dem Leser die notwendigen historischen und sachlichen Hintergründe zu erklären. Leider kann man die Stellen, auf die der Herausgeber Bezug nimmt, nur mit Hilfe der Nummerierung verfolgen. In der BÜCHNER-Ausgabe orientierte man sich an der Seitenzahl und dem lateinischen Wortlaut. Dafür enthält der neue lateinische Text auch die Paragraphenzahlen.

Das Nachwort stellt die historischen und literarischen Hintergründe übersichtlich und sachbezogen dar. Im Vergleich zu BÜCHNERS nach heutigem Empfinden etwas schwülstigem Text überzeugt es durch eine wesentlich nüchternere und neutralere Haltung, vor allem bei der Beurteilung Catilinas, der bei BÜCHNER noch ein ‚gewaltiger Staatsverbrecher‘ war. Das Eigennamenverzeichnis ist etwas Neues und bietet bei der Lektüre wertvolle Hilfestellung.

Der Herausgeber Michael MOHR hat in Tübingen und Oxford griechische und lateinische Philologie sowie Geschichte studiert, war in der Redaktion des *Neuen Pauly* und arbeitet heute als Gymnasiallehrer im südlichen Baden-Württemberg. Wenn ein solcher Fachkollege den Mut aufbringt, es mit einer Kapazi-

tät wie Karl BÜCHNER aufzunehmen, lohnt es sich, vor allem auf die Übersetzung zu achten.

Die Übersetzung ist flüssig zu lesen und bietet einen variablen deutschen Ausdruck. Der Satzbau entfernt sich weiter vom Original, als das bei BÜCHNER der Fall war. MOHR versucht nur gelegentlich, SALLUSTS pointierten Satzbau nachzustellen. Das kommt der flüssigen Lektüre aber sehr entgegen.

Ein paar Stichproben zur Qualität der Übersetzung:

4,4: – *sceleris atque periculi novitate* – BÜCHNER (hier und im Folgenden B.) übersetzt „Neuartigkeit“, MOHR (hier und im Folgenden M.) mit „ungewöhnlich“. Das erscheint mir etwas bläss. Schön ist die Wiedergabe von André LAMBERT (aus SALLUST, Artemis-Verlag 1978, benutzt im dtv-Bändchen von 1983) mit „Un-erhörtheit“.

5,6 – *dum regnum sibi pararet* – Das politische Ziel CATILINAS gibt B gut mit „absolute Macht“, M nur mit „Herrschaft“ wieder. Dieser Ausdruck erscheint mir als zu wenig, denn es handelt sich um eine ungesetzliche Herrschaft, wie schon das Wort *regnum* erkennen lässt.

5,8 – *luxuria atque avaritia* – Das Kernübel der römischen Gesellschaft geben viele Übersetzer konventionell mit „Habsucht“ wieder, M setzt, etwas pointierter, „Raffgier“ ein (auch an anderen einschlägigen Stellen). *luxuria* übersetzen B und M mit „Verschwendung“.

Für *virtus* findet man vor allem „Tatkraft“, „Tüchtigkeit“, manchmal auch „Geisteskraft“, „Talent“, „Mut“, „Tapferkeit“, „Fähigkeit“, „Qualität“.

Aus CATILINAS Rede, 20,6: *ceterum mihi in dies magis animus adconditur, quo considero, quae condicio vitae futura sit, nisi nosmet ipsi vindicamus in libertatem*. B übersetzt textnah: „erhitzt sich mein Gemüt von Tag zu Tag mehr“, M recht frei: „werde ich täglich wütender“. Der *nisi*-Satz lautet bei B: „wenn wir uns nicht selbst freimachen“. Bei M heißt es „wenn wir nicht für uns selbst die Freiheit erringen“, damit wird auch das stark betonte *nosmet ipsi* angemessener ausgedrückt.

20, 14: *Quin igitur expergiscimini? en illa, illa quam saepe optastis libertas, praeterea divitiae, decus, gloria in oculis sita sunt; fortuna omnia ea victoribus praemia posuit*.

B übersetzt die emphatische Verdopplung recht wörtlich: „Da ist sie, sie, die ihr oft gewünscht, die Freiheit, außerdem Reichtum, Ansehen, Ruhm“. M. ausdrucksstärker: „Seht

doch, genau die Freiheit, die ihr euch so oft gewünscht habt, außerdem ...“ .

20, 15: *res, tempus, pericula, egestas, belli spolia magnifica magis quam oratio mea vos hortantur.*

B zählt auf: „Die Lage, der Zeitpunkt, die Gefahren, die Not, die großartige Beute des Krieges feuern euch mehr an als meine Rede.“ MOHR zählt auch auf, aber erneut mit ausdrucksvolleren Wendungen: „die gegenwärtige Situation, der richtige Zeitpunkt, die drohenden Gefahren, eure Armut und die großartige Kriegsbeute motivieren euch mehr als meine Rede.“ („motivieren“ ist hier sachlich zwar richtig, passt aber nicht gut zum Duktus dieser Rede.)

Der Übersetzungsvergleich lohnt auch an anderen Stellen (z. B. in der Synkrisis c. 54); aber auch dort zeigt sich, dass MOHR mit Erfolg häufiger konkretisierte oder aber nüchternere Wendungen einfügt als BÜCHNER, dass aber BÜCHNERS Übersetzung trotzdem an anderen Stellen treffender erscheint, also ihren Wert behält. Schüler können durch solche Vergleiche sehr viel lernen.

Insgesamt ist die Neuerscheinung ein entschiedener Gewinn. Das ist sie vor allem für den gebildeten Leser, der vor allem Interesse an der flüssigen Lektüre des Textes hat und sich über dessen Hintergrund gezielt informieren will. Für die eingehendere Beschäftigung mit dem lateinischen Text empfehlen sich eher Ausgaben wie die von BÜCHNER, der stärker die Wiedergabe der stilistischen Gestaltung des Textes vor Augen hat. Ein Schüler wird im neuen *Reclam*-Heft zwar kaum ‚Hilfe‘ beim Übersetzen finden – die findet er ohnehin anderswo –, aber vielleicht die Anregung, einfach mal weiterzulesen.

MAIER, F.: *Raubgier. Die dunkle Seite der Macht. Von Großkönig Xerxes bis zu Zar Putin „dem Großen“*, Bad Driburg: Ovid-Verlag 2023, 192 Seiten, 10 EUR, ISBN: 978-3-938952-47-4.

von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, StR i. R. Köln

Wolf – Raubgier – κτήμα ἐς αἰεῖ – Wolf und Lamm – τὸ ἀνθρώπινον – übergreifende Muster – Machtdrang – Macht und Ethik

Ausgehend von dem am 24.2.2022 in Form des Überfalls Russlands auf die Ukraine, dem

„Putin-Ereignis‘ des 21. Jahrhunderts“ (S. 6) plötzlich in die politische Realität der Gegenwart eingetretenen Phänomen des Krieges und der Gewalt unternimmt MAIER (M.) einen weiten Gang durch die Geschichte, bei dem es ihm darum geht, „die dunkle Seite der Macht‘ aus der Perspektive der markantesten ‚Ereignisse‘ in der Weltgeschichte des Westens in allen Facetten zu erfassen und darzustellen“ (7) und ‚die Schattenseiten der Geschichte [...] auszuleuchten‘ (ebd.). Dabei möchte er sich der Methode der ‚Big History‘ bedienen, die es seiner Meinung nach möglich macht, „die Ereignisse im Osten Europas [...] in den großen Zusammenhang [...der] Weltgeschichte“ (6) zu bringen, „Parallelen zu erkennen“ (ebd.), „übergreifende Muster oder ‚immer wiederkehrende Gesetzmäßigkeiten““ (ebd.) zu entdecken und den richtigen Kontext herzustellen.

‚Big History‘ meint *einen* einheitlichen Überblick über die gesamte Geschichte, sie will Universum, Erdgeschichte und Geschichte der Menschheit als Einheit begreifen, konkret vom Urknall bis heute, ist also eine Gesamtschau unter Einbezug aller Wissenschaften, die sich mit der Entstehung und der Entwicklung des Universums, aller Formen des Lebens, der Erde und menschlicher Gesellschaften befassen. Dieser Begriff von ‚Big History‘ ist also weiter gefasst als bei M., dem es darum geht, den Kontext der europäischen Geschichte zu erfassen; ich denke, dass das Aufgreifen des Konzepts der ‚Big History‘ in diesem Kontext nicht notwendig ist.

Um dies, also die Einordnung in den großen Zusammenhang (s. o.), leisten zu können, beleuchtet er in 14 Kapiteln im **Hauptteil** (13–127) 14 Persönlichkeiten: XERXES, ALEXANDER DER GROSSE, CAESAR, MARCUS ANTONIUS, AUGUSTUS, NERO, KONSTANTIN, KARL DER GROSSE, die spanischen Conquistadoren, NAPOLEON, QUEEN VICTORIA, HITLER, TRUMP, PUTIN. Dabei enthüllen sich nach M.s Meinung „Wesenszüge wie *Größenwahn, Weltmachtambition, Zerstörungswut, Skrupellosigkeit, Bestialität, Bereitschaft zu Kriegsverbrechen und Völkermord*. Im Bild gesprochen: Ihre *Wolfsnatur*, ...“ [7]. Dem sind zwei berühmte Texte aus der Antike vorangestellt, nämlich „Der Wolf und das Lamm“ und eine Kurzfassung des Melierdialogs, gleichsam als Ausgangsthese, auf die M. auf den Seiten 188–189 unter der Überschrift „Fazit: Die Wahr-



heit der antiken Diagnose?“, der Bestätigung der These, zurückkommt. Um es gleich zu sagen: „Die in der Antike erfolgte Diagnose des Raubtierverhaltens“ (189) eines Mächtigen wie auch eines machtgerigen Staates trifft zu. Die Antike hat also auch hier wieder schon alles ‚gewusst‘.

Aber, so wird manch einer fragen, warum gerade diese 14? Warum KARL DER GROSSE, der ‚Vater Europas‘, neben den anderen Genannten? Hier wird er als „Sachsenschlächter“ (65), mit dem Historiker S. WEINFURTNER „Der heilige Barbar“ sowie als Vorläufer derjenigen genannt, „die ihren Machtbereich erweitern und zugleich das Christentum verbreiten wollten“ (72), wie z. B. die spanischen Konquistadoren. Warum AUGUSTUS, der doch, wie immer lobend erwähnt wird, die schrecklichen Bürgerkriege beendet und den Frieden herbeigeführt hat? Hier ist er ein „Schlächter“ (46), hat sich mit „Machtsucht und menschenverachtender Gewalttätigkeit“ (47) nach oben gekämpft und beging „Racheakte eines gnadenlosen Machthabers, grausam und unmenschlich“ (49). Warum TRUMP, immerhin „die personifizierte Raubgier“ (138), aber andererseits auch „kein Kriegsmann“ (176)? Warum Großbritannien mit seinem „Raubtier-Imperialismus“ und Queen VICTORIA, wenn doch andere imperialistische Mächte auch nicht besser waren? Oder MARCUS ANTONIUS, der, genau wie viele andere, beim Kampf um die Macht über Leichen ging?

M. stellt sie alle in eine Reihe (und verschiebt dabei manche Sichtweise), um an vielen Beispielen immer wieder die „dunkle Seite der Macht“ und „Raubgier“ zeigen zu können. Diese beiden Begriffe werden weit über 30mal verwendet. M. erklärt dazu:

„Die Aufreihung und vergleichende Gegenüberstellung von Epochen, Ereignissen und Gestalten im Ganzen und in Einzelbereichen lässt ohne Zweifel gleichbleibende Muster und wiederkehrende Gesetzmäßigkeiten erkennen, so dass geschichtsträchtige Vorgänge und die Verhaltensweisen wirkmächtiger Herrscherfiguren tiefgreifender und objektiver zu verstehen sind“ (172).

Und doch bleiben Fragen. Wollte CAESAR aus „Rache“ (31) bis an den Rand der Erde? ALEXANDER konnte immerhin noch vorgeben, sich an den Persern wegen der Zerstörung Athens durch sie rächen zu müssen; aber an wem wollte sich CAESAR rächen? Er spürte einen „rigorosen Machtdrang“ (155) und scheute vor nackter Gewalt und Massaker nicht

zurück. Zu PUTIN stellt M. fest, dass er „mit seiner Denkweise und politischen Orientierung tief in der Geschichte seines Landes [...]“ (164) wurzelt. Gilt dies für andere Herrscher nicht auch? Sie kommen ja auch nicht aus einem Vakuum und sind ‚plötzlich da‘. PUTIN besitzt sogar „ein ausgeprägt anderes Format als alle bislang vorgestellten Herrschergestalten“ (164). Ist er damit auch ‚schlimmer‘ als die Schlimmeren unter den besprochenen 14?

Nach dem Hauptteil mit den 14 Porträts folgt auf den Seiten 128 bis 187 eine „Übergreifende Zusammenschau“, in der in verschiedenen Kapiteln Gedanken zu Macht, Gewalt, Krieg, Moral, Propaganda und Religion vorgetragen werden, wobei festzustellen bleibt, dass im ‚Kampf‘ zwischen Macht und Ethik in der Regel Letztere unterliegt – immer schon und überall. Machtwahn gibt „die Bindung an moralische Werte“ (52) auf. Dies ist eine „historische Konstante“ (ebd.), ja die menschliche Natur ist sogar die „einzige Konstante der Geschichte“ (18; MAIER bezieht sich hier auf das Buch *Herodot und Thukydides* von W. WILL).

Das Büchlein enthält 38 Abbildungen, bis auf eine auf der vorletzten Seite alle schwarz/weiß (der Farbenreichtum, der sonst bei Veröffentlichungen des Ovid-Verlags immer zu finden war, fehlt hier), was etwas schade ist, denn eine Farbabbildung des Gemäldes *Napoleon auf seinem Kaiserthron* von INGRES auf S. 83 hätte die Darstellung einer Herrscherpersönlichkeit, zu der neben den Insignien Farben unbedingt dazugehören, noch viel aussagekräftiger gemacht. Neben der Abbildung eines Wolfes auf der Titelseite, die sehr reißerisch wirkt, kommen noch zwei weitere Darstellungen mit einem Wolfsmotiv vor, nämlich auf S. 174 und 176. Steckt das Wölfische im Menschen, ist die Vorherrschaft der Macht über die Moral „gleichsam ein im Genom eines Herrschervolkes angelegter Mechanismus“ (94)? M. bejaht das.

Das Büchlein enthält leider einige (kleine) Fehler und Ungenauigkeiten. Die hervorragende Darstellung NEROS über dem brennenden Rom durch Peter USTINOV beispielsweise ist Teil von *Quo vadis*, nicht von *Ben Hur* (vgl. 57). Prag war die Residenzstadt von KARL IV., nicht von KARL V. (vgl. 72). Südwafrika wurde 1884 Kolonie des Deutschen Reiches, ‚Deutsch-Südafrika‘ (vgl. 93) gab es nicht; allerdings ist Südafrika richtig in das Kapitel „Raubtier-Imperialismus“ Great Britain and

Her Majesty“ (90–95) eingeordnet. HITLER saß nicht nur „Nov./Dez. 1924“ (99) in Landsberg am Lech ein, sondern neun Monate. Der Althistoriker Werner DAHLHEIM wird zu „Dahlmann“ (34 und 130).

Was an dem Buch gefällt, ist der Versuch, Geschichte, Politik und Herrscherpersönlichkeiten mit einem einheitlichen Blick mit einer Fragestellung zu betrachten und mit schon in der Antike gewonnenen Erkenntnissen und in bedeutenden Texten festzuhalten, die nach wie vor ihre Aussagekraft haben. Der Rückgriff auf die Antike erweist sich damit als sinnvoll und berechtigt.

Tacitus: Annales. Prinzipat und Freiheit, bearb. von F. GOLDMANN und P. KUHLMANN (classica Bd. 14), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2023, 104 Seiten, 16,00 EUR, ISBN: 978-3-525-71161-3

von Dr. Thomas Doepner
Bezirksregierung Düsseldorf
th.doepner@t-online.de

Der äußere Rahmen dieser Lektürausgabe ist wie folgt: 104 Seiten, 67 davon mit Texten und Aufgaben. Der Rest sind Einleitung, Lernvokakular, Stillmittelliste, Namensregister und Stammbaum der Dynastie. Insgesamt sind es 32 Texte zu den Bereichen „Verfassungswechsel und Prinzipat des AUGUSTUS“ (Auswahl aus TAC. *Ann.* 1, c. 1–9), Herrschaft des TIBERIUS unter dem Titel „TIBERIUS – ein Heuchler“ (Auswahl aus TAC. *Ann.* 1,12–15, 1,72, 3,15–16, 4,34–35, 4,76, 6,50–51), zum Thema „CLAUDIUS – ein verkannter Herrscher?“ (Auswahl aus TAC. *Ann.* 11,24, 12,66–67 und der Inschrift der CLAUDIUS-Rede zum Bürgerrecht der Gallier, ILS I,212) sowie zu NERO mit dem Thema „NERO – eine junge Künstlernatur als Prinzipis (Auswahl aus TAC. *Ann.* 13,1–3, 13,12–13, 14,8, 14,14, 15,38, 15,42–43, 15,44, 15,60–63, sowie CASSIUS DIO 63,27–29). Den Abschluss bildet das Kurzkapitel „Aufgaben der Geschichtsschreibung“ mit TAC. *Ann.* 3,65 und 4,32.). Die Texte werden, dem Konzept von *classica* gemäß, nach drei Niveaustufen klassifiziert (ohne Probleme, durchschnittliche Herausforderung, sprachlich-gedanklich anspruchsvoller Text). Teilweise liegen die Texte zweisprachig oder nur in Übersetzung vor. Die lateinischen Texte haben eine Doppelseite, das Textlayout ist teilweise kolometrisch, die Vokabeln *ad lineam*. Pro Text finden sich zu meist drei enge, maximal halboffene Aufgaben

zur Textstruktur und zu sprachlich-stilistischen Elementen sowie sehr viele Zusatzinformationen zum historischen Kontext. Es fehlen weitgehend Aufgaben zur Texterschließung und i. d. R. gibt es keine Aufgaben oder gezielte Impulse zur Auseinandersetzung mit dem Text. Auch fehlen Übungsaufgaben / Wiederholungsaufgaben zur Sprache (Wortschatz, Grammatik). Differenzierungsaufgaben sind nicht vorgesehen. Den Beginn des Heftes markiert eine Auflistung des mit diesem Heft angestrebten Kompetenzzuwachses der Lernenden in Form von „ich kann ...“-Formulierungen. Soweit zum allgemeinen Konzept von *classica*.

Die Stärken dieser Ausgabe liegen einmal in der breiten (acht Seiten) Einführung zum Autor, Werk und Stil und zur römischen Geschichtsschreibung. Hinzu kommen zwei Seiten zur Entstehung des Prinzipats, die wörtlich aus dem Standardwerk von J. BLEICKEN zur Römischen Republik entnommen sind – sicherlich nützlich auch für das erste Quartal eines Geschichtsstudiums. Hervorzuheben ist zum zweiten die sehr breite Textauswahl. Drittens gibt es sehr viele und gut gemachte Erklärtexte zu den wichtigsten Aspekten der ausgewählten Textstellen. Das Spektrum reicht hier von AGRIPPINA der Älteren über die Feuerwehr in Rom, die *leges maiestatis* bis hin zu Sprachenlandschaft im antiken Italien. Diese Informationen sind höchst lehrreich und nützlich für Kenner. Der geschichtliche Zusammenhang des TACITUS-Textes wird greifbar und es kann über die Zusatzinformationen auch ein Leseinteresse entstehen. Als dritten Punkt könnte man die Kürze der Texte (ca. 100 Wörter) erwähnen. Dies dürfte für die meisten Lernenden attraktiv sein, ebenso die teilweise großzügig eingefügten Übersetzungen und Paraphrasen und das z. T. kolometrische Layout. Der zu übersetzende lateinische Text wirkt dadurch handlich und überschaubar. Andererseits ist der Text- und Lesefluss durch die häufigen Wechsel von Textformen durchaus inkonzinn. Dass die Vokabeln sowohl *ad lineam* wie zugleich mit Fußnoten im Text angegeben sind, befördert diesen Eindruck.

Die Schwächen der Textausgabe bestehen andererseits darin, dass TACITUS gar nicht als Literatur wahrgenommen wird. Sprache und Stil finden sich als Informationsdoppelseite am Anfang, aber nicht in den Aufgaben zum Text. Die Interpretationsaufgaben richten sich auf den Historiker und seiner Perspektivität – das ist aber ein Spezialgebiet des Geschichtsunterrichts

und nicht Aufgabe des lateinischen Literaturunterrichts. Desweiteren bleibt die Frage nach dem *quid ad nos* ohne richtige Fragestellung und damit auch ohne gezielte Antworten der Lernenden. Viel erfährt man über TACITUS – aber warum sollte man ihn lesen, und dann auch noch auf Latein? Übersetzungen gibt es doch schon, auch in der Lektüreausgabe. Die wichtigsten Schlüsselstellen (Bewertung von AUGUSTUS, TIBERIUS und NERO) sind sowieso zweisprachig bzw. als Übersetzung angegeben. Warum also TACITUS noch übersetzen? Es fehlt, und das wäre der dritte Kritikpunkt, eine Reflexion zur quasi-Unübersetzbarkeit des TACITUS. Das Fehlen

von spezifisch textlich-linguistisch orientierten Aufgabenstellungen zur Texterschließung, zum Wortschatz, zur Funktion spezifischer grammatischer Phänomene des TACITUS passt leider zu diesem Kritikpunkt. Dabei wäre spannend gewesen, wenn die Lernenden am Schluss ein eigenes Urteil zum Diktum des *sine ira et studio* hätten bilden können: Stattdessen präsentiert man ihnen das Urteil eines Wissenschaftlers dazu, dass sie zur Kenntnis nehmen können und dann am Text belegen sollen. Das ist Anforderungsbereich I–II. Mehr wäre möglich – und nötig bei einem Schriftsteller wie TACITUS. Schülerinnen und Schüler der Oberstufe sind hier unterfordert.

Hinweis zum Bundeswettbewerb Fremdsprachen: Latein und Altgriechisch

Anfang Juli ist es wieder soweit: Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schüler finden auf der Homepage des Bundeswettbewerb Fremdsprachen <http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de> das neue Vorbereitungsthema für den Wettbewerbslauf 2024/2025 sowie die Videoaufgaben für die Mittelstufe (Solo) und Oberstufe (Solo +). Eine Anmeldung zu allen Wettbewerbsparten (Solo, Solo + und Team) ist bis zum 6. Oktober möglich.

Wir möchten Sie herzlich bitten, schon jetzt Ihre engagierten und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler auf den Wettbewerb aufmerksam zu machen und sie für eine Teilnahme zu motivieren. Es gibt eine wichtige **Neuerung**: Anders als bisher dürfen die Schülerinnen und Schüler bei der Übersetzungsaufgabe ein Wörterbuch verwenden, alle anderen Aufgaben sind jedoch wie bisher ohne Hilfsmittel zu lösen.

Hinweis zum Wettbewerb „Aus der Welt der Griechen“ (Einsendeschluss 08.11.2024)

Der Wettbewerb „Aus der Welt der Griechen“ für alle Schüler:innen der Klassen 6 bis 8 startet wieder nach den Sommerferien. Es gibt drei Aufgaben, die keine Kenntnisse voraussetzen, sondern Kreativität und Interesse verlangen.

In diesem Jahr können die Schüler:innen zwischen folgenden drei Aufgaben wählen:

1. Daphnis und Chloe. Fotoroman. (6 Seiten max.)

2. Antike Baukunst und Technik. Memory. (10 Paare max.)

3. Monster des griechischen Mythos. Hörspiel. (3 Min.)

Sie reichen ihre Bearbeitungen nach den Herbstferien bei ihren Fachlehrer:innen ein. In einer ersten Runde entscheidet die jeweilige Schule, welcher Beitrag weiterkommt, und sendet den Beitrag bis zum 8. November 2024 an aretzsusanne@gmail.com. In der Endrunde entscheidet eine Jury aus den Organisator:innen und den Lehrer:innen der Preisträger:innen des letzten Jahres über die Sieger:innen in den drei Kategorien.

Der Hauptpreis ist eine vom Generalkonsulat Griechenlands in Düsseldorf gesponserte Reise nach Athen. Weitere Preise, wie z. B. Bücherschecks und römische oder griechische Münzen, werden vom Ministerium für Schule und Bildung (NRW) und dem DAV-NRW unterstützt.

Ein Beispiel für eine prämierte Arbeit findet man unter: <https://youtu.be/z3y-3BRpIbA>

Weitere Informationen zum Wettbewerb findet man unter: <https://griechischlehrer-nrw.de/115-Wettbewerb>

Erstes GDLG-Nachwuchs-Kolloquium für die Didaktik der Alten Sprachen am 03. und 04.09.2024 in Göttingen

Wir möchten Sie ganz herzlich zum ersten GDLG-Nachwuchs-Kolloquium nach Göttingen einladen!

Die *Gesellschaft für die Didaktik des Latein- und Griechischunterrichts* e. V. (GDLG) hat sich vor vier Jahren gegründet, um die fachdidaktische Forschung in den Alten Sprachen sichtbarer zu

machen und engagiert zu fördern. Sie möchte besonders junge Kolleg:innen durch Kolloquien, Tagungen und Vernetzungstreffen in ihrem Karriereweg unterstützen, aber auch erfahrene Fachdidaktiker:innen zu einem professionellen Austausch zusammenführen.

Die *GDLG* vertritt gleichzeitig die Alten Sprachen im Dachverband *GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik: www.fachdidaktik.org)*. Sie ist das altsprachliche Pendant zur *Dt. Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Seit November 2023 wird die Gesellschaft von den DAV-Mitglie-

dern Dr. Jochen SAUER (Erster Vorsitzender, Bielefeld) und PD Dr. Oliver EHLEN (Zweiter Vorsitzender, Jena) geleitet.

Als Fachgesellschaft richtet die *GDLG* e. V. in Kooperation mit der Universität Göttingen (Prof. Dr. Peter KUHLMANN) im September 2024 erstmalig ein Nachwuchskolloquium aus, das allen interessierten Fachdidaktiker:innen und Gästen offensteht. Die Teilnahme ist unentgeltlich, wir freuen uns über Ihre Kommen! Bitte melden Sie sich bis zum 31.08.2024 über jochen.sauer@uni-bielefeld.de an.

Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW (vorstand@davnrw.de oder johannes.niessen@mail.aachen.de) gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:

C. C. Buchner:

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): *prima. Latein lernen 1*. Bamberg 2020, 208 Seiten, 20,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8.

Klett:

BEHRENS, J. / BOTHE, M.-L. / BÖTTCHER, E. / GOTTWALD, I. / GUTHIER, B. / HELLWIG, A. / SCHUBERT, W. / SCHÜCKER-ELKHEIR, D. / SIEWERT, W. / STRUCKEN-PALAND, Ch. / WEEBER, K.-W.: *Pontes. Gesamtband*. Stuttgart / Leipzig 2020. 296 Seiten, 31,25 EUR, ISBN: 978-3-12-623301-9.

Impressum

Die Zeitschrift „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ (LGNRW) ist das Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW des Deutschen Altphilologenverbandes und setzt das seit 1952 erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ (MittBl DAV-NRW) fort. Die in „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar <https://www.davnrw.de/>

Herausgeberin: Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes in Nordrhein-Westfalen <https://www.davnrw.de/>,
StD' Dr. Susanne Aretz, Zu den Kämpen 12d, 44791 Bochum, aretzsusanne@gmail.com.

Gastherausgeber des Themenhefts „Künstliche Intelligenz“:
StR Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de.

Die Redaktion von „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Hauptredaktion:** StD PD Dr. Matthias Laarmann, matthias.laarmann@web.de, StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., johannes.niessen@mail.aachen.de,
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., johannes.niessen@mail.aachen.de,
3. **Hochschule:** StR i. H. Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de,
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, Marina.Keip@t-online.de,
5. **Latein außerhalb des Gymnasiums:** OStR' Dr. Anja Wieber, anja.wieber@wkdo.info,
6. **Schulpolitik:** LRSD Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de.

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-NRW-Vorstandes wieder. © Die Artikel dieser Ausgabe sind freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des DAV-NRW wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: vorstand@davnrw.de

Layout und Satz: Clemens Liedtke, M. A., mail@clemensliedtke.de.

Titelbild:

Zwischen Wachstafel und *ChatGPT*. Künstliche Intelligenz im Lateinunterricht, Titelcover der gleichnamigen Bielefelder Tagung am 27.09.2023, erstellt von Jastine Konermann (2023).

Die jeweiligen Autor:innen dieser Ausgabe sind für die Auswahl der Bilder und der entsprechenden Bildrechte selbst verantwortlich.

ISSN: 44791 Bochum, NRW, Deutschland/Germany

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Print) 2700-3531

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (online) 2700-3566

DOI: 10.11576/lgnrw-7292

Kassenwarte (zuständig für Ein- und Austritte, Adressänderungen und Anmeldungen zur DAV-NRW-Landestagung):

Kassenwart Nordrhein:
Christian Frede-Dick, StR
vorstand@davnrw.de
christian.frede-dick@outlook.de
Fritz-Winter-Str. 84
59199 Bönen

Kassenwart Westfalen:
Dr. Jochen Sauer, StR i. H.
vorstand@davnrw.de
jochen.sauer@uni-bielefeld.de
Auf der Feldbrede 60
33611 Bielefeld

Bankverbindung DAV-NRW:
Sparkasse Sprockhövel
IBAN: DE 29 4525 1515 0001 0125 41
BIC: SPSHDE3XXX

Bankverbindung DAV-NRW:
Sparkasse an der Lippe
IBAN: DE07 4415 2370 0015 0010 35
BIC: WELADED1LUN

Nachruf auf Hans-Herbert RÖMER

von **Silke Schepp, StD'**
*im Namen des Aufgabenteams
 und der Regionalmoderatoren*

In Kürze startet der nächste Durchlauf des Bundeswettbewerb Fremdsprachen und wir werden auf Hans-Herbert RÖMER, der über 30 Jahre den Lateinwettbewerb wie kein anderer geprägt hat, verzichten müssen. Letztes Jahr ist er am 27.10.2023 viel zu früh, im ersten Jahr nach seiner Pensionierung, von uns gegangen. Wieviel haben unzählige Lateinschülerinnen und -schüler, aber auch Kolleginnen und Kollegen Hans-Herbert RÖMER zu verdanken! Er hat das Aufgabenteam der Wettbewerbssprache Latein jahrzehntelang durch seine kreativen, innovativen und höchst originellen Ideen bereichert. Sein Talent, antike Themen phantasievoll aufzubereiten und zu visualisieren, zeigt z. B. seine legendäre Aufgabe zu den Attributen antiker Götter, die diese in einer Garderobe abgelegt haben (s. Abdruck der Aufgabe). Viele seiner für den Bundeswettbewerb konzipierten Aufgaben sind fester Bestandteil des Lateinunterrichts geworden, wie viele Kolleginnen und Kollegen rückgemeldet haben. Besondere Freude hat er uns allen auch durch seine Katzencomics bereitet: Jedes Wettbewerbsjahr aufs Neue konnten wir mit der Katzendame Sabina die römische Welt einmal ganz anders erleben. Als Leiter des Aufga-

benteams Latein hat er mit seiner kompetenten, zuverlässigen und zugleich zugewandten Art für eine hervorragende produktive Arbeitsatmosphäre gesorgt, die zugleich von gegenseitiger Wertschätzung und kollegialem Austausch geprägt war. Aber nicht nur für seine Arbeit im Aufgabenteam Latein gilt Hans-Herbert RÖMER unser tiefer Dank: Er hat in diversen Gremien des Wettbewerbs die Interessen des Faches hervorragend vertreten, Aufgabenformate auf den Prüfstein gestellt und für notwendige Revision und Anpassungen, aber auch Rücknahme von Fehlentscheidungen (Verzicht auf den Vorlesetext) engagiert gekämpft. Nicht zuletzt verlieren wir Regionalmoderatoren für den Bundeswettbewerb Fremdsprachen in NRW mit Hans-Herbert RÖMER unseren äußerst geschätzten Koordinator, der alle Jurysitzungen und Preisverleihungen akribisch und mit Herzblut vorbereitet und gestaltet hat. Er stand uns allen immer mit Rat und Tat zur Seite.

Auch die Bundesjury hat mit Hans-Herbert RÖMER ein hochgeschätztes Mitglied verloren. Zusätzlich zu seiner Jurytätigkeit hat er die Sprachturniere mit viel Selbstironie und Kreativität bereichert, indem er federführend die Erstellung und Aufführung des Jury-Theaterstücks betrieben hat.

Wir werden Hans-Herbert RÖMER sehr vermissen und ihn in allerbesten Erinnerung behalten!



Götterquiz, erstellt von Hans-Herbert RÖMER für den Bundeswettbewerb Fremdsprachen.

Nachruf auf Herbert ZIMMERMANN (1932–2024)

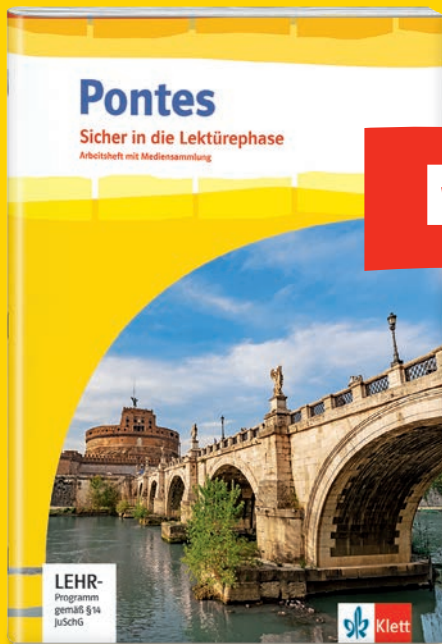
von **OStR Tim Dautzenberg,**
 Beethoven-Gymnasium Bonn
tim.dautzenberg@166236.nrw.schule

Herbert ZIMMERMANN (1932–2024) unterrichtete mehr als 30 Jahre lang die Fächer Latein und Griechisch am Gymnasium Haus Overbach in Jülich. Auch nach seiner Pensionierung im Jahr 1996 beschäftigte er sich weiter mit den Alten Sprachen. Besonders intensiv widmete er sich dann der Philosophie der Antike und des frühen Mittelalters. Diese privaten Studien führten über die Jahre ne-

ben mehreren Veröffentlichungen in der Zeitschrift *Die Anregung* zu 20 Aufsätzen im *Forum Classicum*, deren Themen von der „athenischen Demokratie“ über „die Weltauffassung bei EPIKUR und SENECA“ bis hin zu „BOETHIUS als Lehrer des Mittelalters“ reichen. Außerdem schrieb er zahlreiche Beiträge für das Mitteilungsblatt des DAV-NRW und bemühte sich unermüdlich zu zeigen, welche große Bedeutung „Werte, Wertungen und Werte-Erziehung“ für das menschliche Miteinander im Allgemeinen und den altsprachlichen Unterricht im Besonderen haben.

Der leichte Einstieg in die Originallektüre


Pontes – Sicher in die Lektürephase



Neu

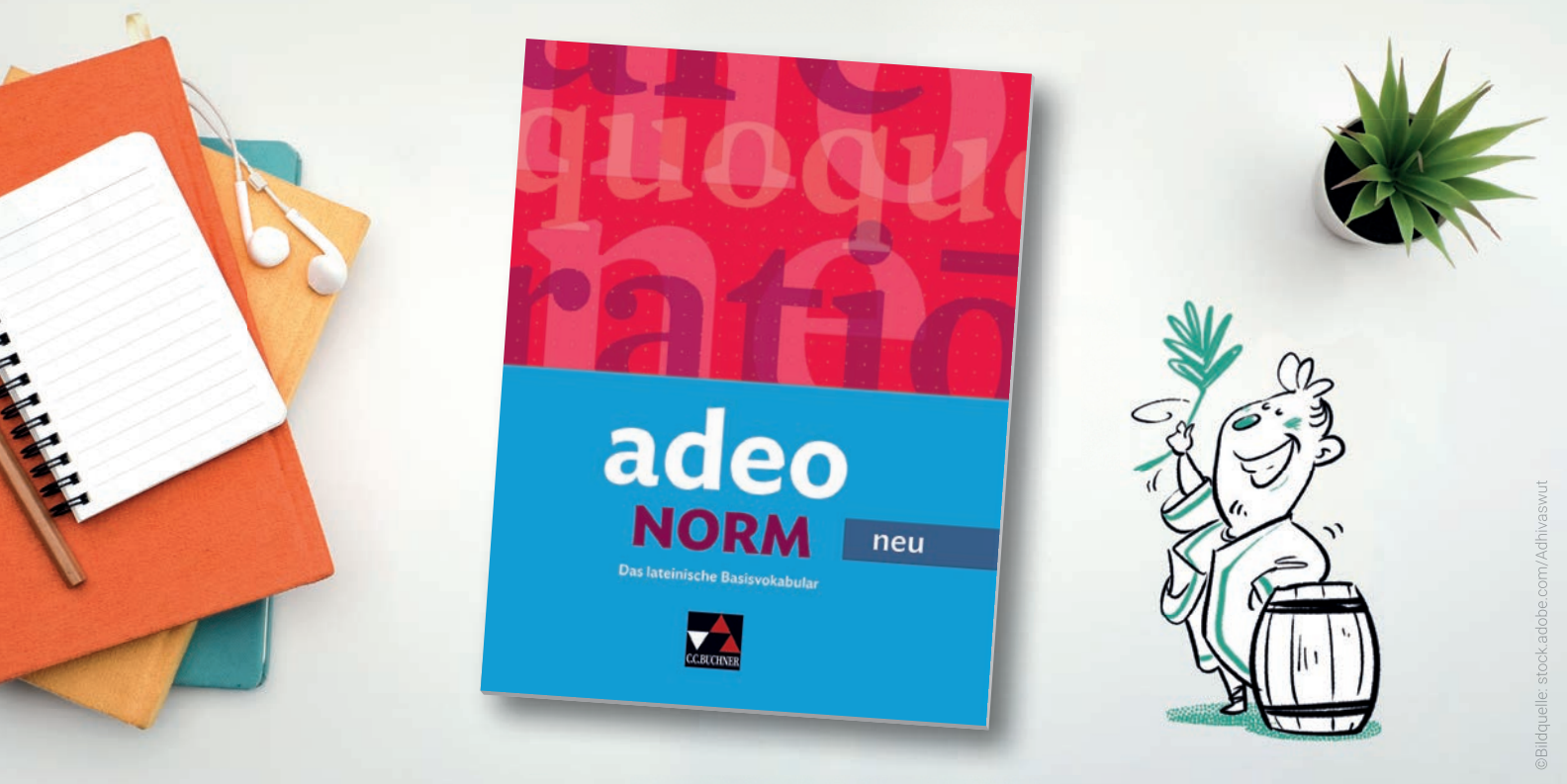
Pontes
Sicher in die Lektürephase
3. bzw. 4. Lernjahr
Arbeitsheft mit Mediensammlung
ISBN 978-3-12-623303-3
.....
Heft für Lehrende (Juni 2024)
ISBN 978-3-12-623304-0
.....

- Modularer Aufbau für maximale Flexibilität
- Schaffbare Texte mit Lebensweltbezug
- Grammatik-Teil zur Einführung bzw. Wiederholung lektürerelevanter Phänomene
- Methoden zum Umgang mit Originaltexten
- Auch anstelle der Transio-Sequenz für einen frühzeitigen Ausstieg aus dem Schulbuch einsetzbar
- In der Mediensammlung: Audios und Erklärvideos

Bestellung und Information: www.klett.de/pontes 

 **NAVIGIUM**
...macht Latein zum Lieblingsfach

Alle Texte und Vokabeln sind in *Navigium*, der beliebten Lehr- und Lernplattform eingebunden.



©Bildquelle: stock.adobe.com/Adhivaswut

adeo.NORM - neu

Das lateinische Basisvokabular

Herausgegeben und erarbeitet von Clement Utz und Andrea Kammerer

ISBN 978-3-661-42501-6

160 Seiten, € 21,60

Die Wortkunde **adeo.NORM** ist seit vielen Jahren *die* unangefochtene Bezugsgröße der lateinischen Wortschatzarbeit. Das **Basisvokabular** („Bamberger Wortschatz“) stellt die verlässliche Grundlage aller C.C.Buchner-Lehrwerksreihen und -Textausgaben dar. Das Standardwerk liegt nun in einem **neuen, attraktiven Layout** vor und bietet noch mehr Vorteile und methodische Optionen.

- ▶ Die **Datengrundlage** wurde mit Blick auf die heutige Lektürepraxis überarbeitet, die deutschen Bedeutungen dem heutigen Sprachgebrauch angepasst.
- ▶ Das neue **adeo** bietet ein noch umfangreicheres, kreativ illustriertes Programm an **Wort- und Sachfeldern** sowie hilfreichen **Minikontexten**.



Weitere Informationen zu „adeo.NORM - neu“ finden Sie auf www.ccbuchner.de/bn/42501.



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG
service@ccbuchner.de · www.ccbuchner.de
www.facebook.com/ccbuchner
www.instagram.com/ccbuchner