



**Die Maus in Argentinien –  
Motivation durch (inter)kulturelles Lernen und KI-ge-  
stütztes Schreiben auf A1.1-Niveau**

Anke Holzapfel (Río Cuarto, Argentinien)

## Die Maus in Argentinien – Motivation durch (inter)kulturelles Lernen und KI-gestütztes Schreiben auf A1.1-Niveau

Anke Holzapfel

Das Projekt *Handlungsorientierte Interaktion mit der Maus: Ein internationales, webbasiertes Plattformprojekt zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen von DaFZ-Lernenden* (kurz: *Mausprojekt*) wird seit 2019 an Hochschulen in aller Welt umgesetzt. 2024 nahm die *Universidad Nacional de Río Cuarto* als erste argentinische Institution teil. Im Rahmen des Mausprojekts hat die Autorin eng mit drei Kolleginnen an Hochschulen in Japan, der Ukraine und dem Vereinigten Königreich zusammengearbeitet, um die Schreibkompetenz auf Deutsch, das interkulturelle Lernen und die Motivation der Lernenden durch authentische Kommunikation zu fördern. Neben diesen Lernzielen stand für die Teilnehmenden aus Río Cuarto auch die Verwendung von KI beim Schreiben von Texten im Mittelpunkt. Die Herausforderung für die Studierenden auf A1.1-Niveau bestand darin, KI-Tools bewusst und kritisch zu benutzen, ohne dabei die Authentizität ihrer einfachen Texte zu gefährden. Dabei wurden sie durch schrittweise, gezielte Anweisungen und Reflexionsfragen von der Lehrkraft unterstützt. Der Beitrag berichtet über die Praxiserfahrung und stellt erste Ergebnisse und Reflexionen in Bezug auf interkulturelles Lernen und die Anwendung von KI auf Anfängerniveau vor.

### 1. Einleitung<sup>1</sup>

Das *Mausprojekt*<sup>2</sup> wird als internationales Plattformprojekt seit mehr als sieben Jahren an Hochschulen weltweit umgesetzt. Die didaktischen Ziele des Projekts umfassen die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz auf Deutsch, die Erhöhung der Motivation zum Deutschlernen der Studierenden durch das Erleben eines praktischen Nutzens ihrer Deutschkenntnisse sowie interkulturelles Lernen und Völkerverständigung durch die entstehenden zwischenmenschlichen Kontakte (vgl. Horn 2026: 16; Horn & Moravkova 2024: 109). Die *Universidad Nacional de Río Cuarto* (UNRC) nahm im Jahr 2024 erstmals teil, und zwar mit einer Gruppe Studierender auf A1.1-Niveau. Das niedrige Sprachniveau stellte einerseits eine Herausforderung dar, bot aber andererseits eine hervorragende Gelegenheit für den bewussten und kritischen Gebrauch von Softwareanwendungen, die auf künstlicher Intelligenz basieren (KI-Tools), in einem authentischen Kontext. Der Beitrag dokumentiert diese Praxiserfahrung und stellt erste Ergebnisse sowie didaktische Überlegungen in Bezug auf die genannten Lernziele vor. Zentral ist

---

<sup>1</sup> Das Mausprojekt ([www.maus-reisen.de](http://www.maus-reisen.de)) wird gefördert vom DAAD aus Mitteln des Auswärtigen Amtes (AA). Wir bedanken uns für die Unterstützung.

<sup>2</sup> Vollständiger Projekttitel: „Handlungsorientierte Interaktion mit der Maus: Ein internationales, webbasiertes Plattformprojekt zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen von DaFZ-Lernenden“.

dabei die Frage, welche Auswirkungen der Einsatz von KI im Rahmen des Mausprojekts auf die Schreibkompetenz, den interkulturellen und sprachlichen Lerneffekt und die Motivation der A1.1-Studierenden hat.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Nach einer kurzen Beschreibung des Mausprojekts im Allgemeinen und eines kollaborativen Unterrichtsprojekts in Abschnitt 2 folgt eine knappe Erklärung zum theoretischen Rahmen in Abschnitt 3. In Abschnitt 4 wird die eigentliche Umsetzung in Río Cuarto beschrieben und Abschnitt 5 ist der Auswertung der studentischen Rückmeldungen gewidmet. Die letzten zwei Abschnitte enthalten eine didaktische Reflexion des gesamten Projekts sowie ein kurzes Fazit und einen Ausblick auf zukünftige Durchführungen und mögliche Studien.

## 2. Die Rahmenprojekte

### 2.1 Plattformprojekt *Handlungsorientierte Interaktion mit der Maus*

Das Mausprojekt entstand aus einem Unterrichtsprojekt, das ursprünglich von Christian Horn und Monika Moravkova am *Department of German Education* der *Hankuk University of Foreign Studies* in Seoul, Südkorea, entwickelt wurde (vgl. Horn & Moravkova 2024). Seit 2019 steht es als Plattformprojekt (siehe Horn 2026: 4 ff.) Hochschulen weltweit zur Verfügung und ist als integriertes Unterrichtsprojekt schon von Dozierenden aus 16 Ländern eingesetzt worden. Wie schon erwähnt, bestehen die drei zentralen Ziele „(1) in der Förderung der Schreibkompetenz [...], (2) der Steigerung der Motivation zum Deutschlernen [...] sowie (3) im interkulturellen Lernen durch das Lesen von Beiträgen aus anderen Regionen [...]“ (Horn 2026: 16). Die klassische Durchführung des Unterrichtsprojekts verläuft folgendermaßen: Studierende registrieren sich auf der Plattform und veröffentlichen in einem passwortgeschützten Bereich ein Foto und ihren Profiltext. Dann erhalten sie eine Plüschversion der *Maus* aus der bekannten *Sendung mit der Maus* und integrieren sie in ihren Alltag, wobei sie Blogartikel über ihre Erlebnisse verfassen und diese mit Fotos oder Videos ergänzen. Diese Beiträge werden im geschützten Bereich der zentralen Projektwebseite veröffentlicht, wo sie von den Kommiliton:innen und Lernenden aus verschiedenen Ländern gelesen und kommentiert werden können (vgl. Horn & Moravkova 2024: 107). Somit soll es ganz natürlich zum authentischen, interkulturellen Austausch auf Deutsch kommen. Die *Maus* fungiert dabei als sympathischer Symbolträger für Deutschland, steht aber vor allem für Neugier, Weltoffenheit und Freundlichkeit (vgl. Horn 2026: 16).

Das Mausprojekt bietet mit der zentralen Projektwebseite nicht nur eine praktische Lernumgebung, sondern ermöglicht und unterstützt „alle Arten von bewährten Unterrichtsprojekten [...], die sich im Rahmen des Themenspektrums des Projekts, sozusagen dem *Mausuniversum*, verorten“ (Horn & Moravkova 2024: 109). In diesem Sinne wird durch die Vernetzung der teilnehmenden Dozierenden über die Plattform und einen E-Mail-Verteiler auch die Umsetzung kollaborativer Unterrichtsprojekte innerhalb des allgemeinen Projektrahmens gefördert.

## **2.2 Kollaboratives Unterrichtsprojekt *Fragen um die Welt: die Maus auf ihren Reisen***

Das Projekt *Die Maus in Río Cuarto* wurde anfangs als klassisches „integriertes Unterrichtsprojekt“<sup>3</sup> durchgeführt, wobei das Problem auftrat, dass es zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der ersten Beiträge keine zeitgleich laufenden Unterrichtsprojekte an anderen Universitäten gab, sodass der erwünschte Austausch mit Studierenden weltweit über die Kommentarfunktion nicht zustande kam. Deshalb schien es sinnvoll, sich im zweiten Halbjahr 2024 an einem Kollaborationsprojekt mit drei anderen Universitäten - *Durham University* in Großbritannien, *Fukushima Universität* in Japan und der *Nationalen Pädagogischen W. Hnatjuk-Universität Ternopil* in der Ukraine – zu beteiligen. Die grundlegende Idee hinter diesem kollaborativen Unterrichtsprojekt mit dem Titel *Fragen um die Welt* war folgende: Die Studierenden formulieren Fragen<sup>4</sup> an die Teilnehmenden aus den Partnerländern und beantworten Fragen aus den anderen Ländern in ihren Blogs. Die Maus erfüllte hierbei eine Doppelrolle, indem das Fragenformat einerseits an die Kindersendung anknüpft, in der in den Sachgeschichten<sup>5</sup> Fragen der jungen Zuschauer:innen an die Maus beantwortet werden. Andererseits bietet der Besuch der Plüschmaus aus Deutschland den Studierenden einen realen Anlass, Besonderheiten ihrer Kultur zu erklären. Das Hauptziel der Zusammenarbeit im

---

<sup>3</sup> Vgl. „Ablauf des klassischen Unterrichtsprojekts“ auf <https://maus-reisen.de/ueber-dieses-projekt/> und „Konzept des integrierten Unterrichtsprojekts“ in Horn & Moravkova (2024: 109).

<sup>4</sup> Beispielfragen aus Argentinien an die anderen Länder: „Was ist dein Lieblingsanime?“ (für Japan), „Was isst man zum Frühstück?“ (für Großbritannien), „Welche Sprachen spricht man in der Ukraine?“

<sup>5</sup> Kurze, kindergerechte Dokumentarfilme, die neben Lachgeschichten, Mausspots und Liedern fester Teil der Sendung mit der Maus sind. <https://www.wdrmaus.de/filme/sachgeschichten/> [02.04.2026].

Kollaborationsprojekt war die Steigerung der Motivation zum Austausch mit den Partnerländern.

Das Projekt lief insgesamt über acht Wochen, wobei die argentinischen Studierenden aufgrund ihrer Semesterzeiten nur fünf Wochen teilnahmen. Der gemeinsame Projektverlauf umfasste neben der Arbeit auf der Mausplattform zusätzliche Einstiegs- und Abschlussaktivitäten, auf die in diesem Beitrag aus Platzgründen nur kurz eingegangen wird: Zu Anfang erstellten die Gruppen jeweils ein Quiz über ihre Länder, das danach von den Partnergruppen gelöst wurde, um die Neugier auf die anderen Länder zu wecken, während zum Abschluss des Unterrichtsprojekts Studierende Präsentationen über die Partnerländer erstellten.

### **3. Theoretischer Rahmen**

#### **3.1 Interkulturelle Kompetenz**

*Interkulturelle Kompetenz* (IK) hat im Zuge der Globalisierung ständig an Bedeutung gewonnen und gilt als Schlüsselkompetenz für die erfolgreiche Handlungsfähigkeit und den konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt im 21. Jahrhundert (vgl. Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo 2006: 5, Hiller 2011: 249-251, Institute for the Future 2020: 9). Der Kulturbegriff, der dieser Kompetenz zugrunde liegt, ist komplex, dynamisch und prozesshaft (Heine 2023: 23–24, vgl. auch Becker & Maijala 2025: 652-653 und Altmayer 2016: 8-10). Es gibt zahlreiche, sich überschneidende Begriffserklärungen von interkultureller Kompetenz (Griffith et al. 2016: 2-6, Hiller 2011: 244-248, Altmayer 2021: 376, Deardorff 2020: 4-6). Für diesen Beitrag orientieren wir uns an der verbreiteten auf Deardorff zurückgehenden Definition:

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren; sie wird durch bestimmte Einstellungen, emotionale Aspekte, (inter-)kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördert. (Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo 2006: 5, nach Deardorff 2006)

Es bleibt anzumerken, dass die Lernenden in Río Cuarto größtenteils im Studiengang *Tecnicatura en Lenguas* eingeschrieben waren, in dem diese Kompetenzen von besonderer Bedeutung sind. Absolvent:innen des Studiums sollen laut Studienplan in der Lage sein, als sprachliche und kulturelle Mittler:innen zu arbeiten, und müssen deshalb schon in ihrer Studienzeit einen hohen Grad an IK entwickeln. Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Sprachenabteilung der UNRC wurde Ende 2024 eine digitale

Umfrage durchgeführt, in der Teilnehmende die Frage zur Relevanz der IK für ihren Studiengang<sup>6</sup> auf einer Likert-Skala von 1 (überhaupt nicht relevant) bis 5 (sehr relevant) beantworten konnten. 70 Prozent der Antworten entfielen auf „5“, und 20 Prozent auf den zweithöchsten Wert, „4“. Diese Ergebnisse zeigen klar, dass die Studierenden sich der Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenz für ihr Studium und ihr späteres Berufsprofil sehr bewusst sind.

### 3.2 Virtuelle Austauschprojekte

Eine Möglichkeit, die interkulturelle Kompetenz Studierender zu fördern, sind Austauschprojekte, in denen sie in direkten Kontakt mit Lernenden aus anderen Ländern treten. Neben dem herkömmlichen Auslandssemester bieten sich verschiedene Formen *virtuellen Austauschs* (VA) als Alternative an. Nach O’Dowd (2022: 3) zeichnet sich VA unter anderem durch folgende Merkmale aus, die alle für das Mausprojekt relevant sind: „Technologiebasierte Interaktion, Austausch mit Angehörigen anderer Kulturen, [...] ein starker Fokus auf die Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen, ein studierendenzentrierter, kooperativer didaktischer Ansatz“.

Im Fremdsprachenunterricht tragen solche Projekte zusätzlich auch zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache, bei (Dooly & Vinagre 2021: 397, Markovic 2023: 99). Allerdings werden VA-Projekte oft erst auf Sprachniveau B1 oder höher durchgeführt, da angenommen wird, dass Lernende erst dann über die für einen authentischen Austausch notwendigen sprachlichen Mittel verfügen. Auch die Unterrichtsprojekte im Rahmen des Mausprojekts wurden aus diesem Grund in der Regel ab dem zweiten Studienjahr bzw. A2-Niveau durchgeführt (vgl. Kanematsu et al. 2026: 43).

Während erste Forschungsergebnisse zum Einsatz virtueller Austauschformate auf Anfängerniveau durchaus ermutigend sind (vgl. Horn 2024, Holzapfel 2024), bringt das niedrige Sprachniveau auf jeden Fall zusätzliche Herausforderungen mit sich: Der Austausch kann für die Teilnehmenden anstrengend und frustrierend sein, zu viel Vorbereitungszeit in Anspruch nehmen und letztendlich einen demotivierenden Effekt haben. Da der Studiengang in Argentinien aber nur ein Jahr Deutschunterricht beinhaltet,

---

<sup>6</sup> „Für wie relevant hältst du die Schulung in interkultureller Kompetenz für deinen Studiengang?“ (Original: „¿Cuán relevante te parece la formación en CI para tu carrera?“)

wäre es unmöglich, ein Austauschprojekt zu einem späteren Zeitpunkt mit einem höheren Sprachniveau durchzuführen.

### 3.3 Einsatz von KI im FSU

Eine Lösung des oben genannten Dilemmas bietet der reflektierte Einsatz von KI-Systemen, der Lernende auf A1.1-Niveau zu einer sinnvollen, authentischen schriftlichen Kommunikation befähigen kann. Mit KI-Systemen sind hier textgenerierende Tools wie *ChatGPT* von *OpenAI* sowie KI-basierte Tools zur Übersetzung und Sprachkorrektur von Texten, wie *GoogleTranslate* oder *DeepL Translator* gemeint. Während Lernende weltweit generell schon reichlich Gebrauch von KI-Tools machen (vgl. Köbis 2025: 91, Sabo & Beutenmüller 2025: 242), gehen Häusler et al. (2024: 2) davon aus, „dass Studierende eher über ein ‚KI-Halbwissen‘ verfügen und noch nicht gelernt haben, diese KI-Systeme gezielt einzusetzen und die Ergebnisse kritisch zu reflektieren“. Im Kontext des Mausprojekts beobachtet Link (2026: 98) in ihrem integrierten Unterrichtsprojekt auf C1-Niveau,

(...) dass die Erstfassungen einiger Texte – gemessen am im Unterricht beobachteten Sprachniveau – auf einen erheblichen Einsatz von KI schließen ließen. Dies ist nicht per se negativ zu bewerten; jedoch zeigte sich in einigen Fällen, dass der Einsatz unreflektiert erfolgte.

Es ist Aufgabe der Lehrenden, den Einsatz von KI im Unterricht zu thematisieren und so zur Entwicklung der digitalen Kompetenzen der Lernenden beizutragen (vgl. Köbis 2025: 89). Wichtig scheinen in diesem Zusammenhang vor allem genaue Anweisungen und ständige Reflexion (vgl. Häusler et al. 2024: 4-5).

Eine oft genannte Gefahr der KI-Nutzung im Studium ist das *computational* oder *cognitive Offloading* (vgl. Münch-Manková 2025: 177, 190, Spannagel 2023, Kirby 2025), was dazu führen kann, dass Lernende zu sehr von KI-Systemen abhängen und die Entwicklung eigener grundlegender kognitiver sprachlicher Kompetenzen, wie z. B. die selbstständige Textproduktion, vernachlässigen. Kattanneck und Suñer (2024: 15) hingegen heben die Vorteile des Einsatzes von ChatGPT beim Schreiben im DaF-Studium hervor:

Insbesondere das computer-medierte Feedback von Chatbots und KI gesteuerten Systemen wie ChatGPT kann durch formatives und zeitnahes Feedback zu Textproduktionen einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Textqualität, Individualisierung des Lernprozesses sowie Erklärungen zu Fehlern liefern.

Letztendlich hängt die Entscheidung, ob und wie KI im Fremdsprachenunterricht genutzt werden soll, vor allem vom jeweiligen Lernziel ab. Während Münch-Manková et al. argumentieren, dass im Sprachunterricht „die Fähigkeit, selbstständig zu sprechen und zu schreiben, das zentrale Lernziel [bleibt] und [...] durch den KI-Einsatz nicht beeinträchtigt werden [sollte]“ (2025: 191), ist eine weniger kategorische Aussage vorzuziehen, wenn andere Lernziele wie interkulturelle Kompetenz oder authentischer Austausch ins Spiel kommen.

#### **4. Die Maus in Río Cuarto: Umsetzung des Unterrichtsprojekts**

##### **4.1 Setting und Projektziele**

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen bot sich das Mausprojekt mit seinem Fokus auf interkulturellem Austausch und Schreibkompetenz als eine gute Gelegenheit, diese Aspekte in der Praxis zu erkunden. An dem Unterrichtsprojekt *Die Maus in Río Cuarto* nahmen zwölf Studierende der UNRC teil, die das zweisemestrige, jährlich angebotene Wahlpflichtfach Deutsch belegten. Die Lerngruppe bestand aus drei Studenten und neun Studentinnen zwischen 20 und 29 Jahren. Das Fach *Lengua Extranjera (alemán)* wird im dritten Studienjahr des Studiengangs *Tecnicatura en Lenguas* angeboten; deshalb verfügten die Studierenden in der Regel bereits über gute Kenntnisse in Englisch und Französisch und hatten Erfahrung mit Kommunikations- und Sprachlernstrategien, dem Erkennen verschiedener Textsorten sowie dem Verfassen schriftlicher Texte in einer Fremdsprache. Neben den zukünftigen Sprachtechniker:innen nahmen 2024 drei Studierende aus anderen Fachrichtungen – Lehramt Englisch und Krankenpflege – am Deutschunterricht teil. Der Unterricht dauerte von März bis November und umfasste alle vier Fertigkeiten. Mit vier Wochenstunden erreichten die Studierenden am Ende des Jahres das Niveau A1.1.

Die Lernziele für das Unterrichtsprojekt stimmten mit denen des Plattformprojekts überein: Förderung der Schreibkompetenz, Steigerung der Motivation zum Deutschlernen durch erfolgreiche authentische Kommunikation und Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Außerdem lag der Fokus auf der kritischen Anwendung von KI beim Schreiben. Diese Lernziele wurden zu Anfang des Projekts mit den Studierenden geteilt, im Verlauf des Jahres wiederholt in Erinnerung gerufen und reflektiert.

## 4.2 Durchführung

### 4.2.1 Einführung und Schreiben von Profiltextrn

2024 begann das Studienjahr an der UNRC Ende März, so dass die Studierenden bei Einführung des Unterrichtsprojekts Mitte Mai erst sehr rudimentäre Deutschkenntnisse hatten. Nach einer kurzen Vorstellung der Maus – sowohl als Protagonistin der *Sendung mit der Maus* als auch in Plüschform – und der Projektwebseite im Unterricht folgten die Registrierung auf der Plattform und die erste Aufgabe: das Schreiben des Profiltextrn. Obwohl das Deutschniveau der Studierenden zu dem Zeitpunkt schon ausreichte, um einfache persönliche Informationen ohne Hilfe zu schreiben, sollten sie ihre kurzen Texte von einem KI-Tool korrigieren und die Fehler erklären lassen. Dies hatte zwei Ziele: Erstens sollte sichergestellt werden, dass möglichst fehlerfreie Texte auf die Plattform hochgeladen werden, und zweitens wurde das KI-unterstützte Schreiben, das sie später auch in ihren Beiträgen anwenden sollten, eingeführt. Beide Versionen des Textes wurden der Lehrkraft geschickt, bevor sie auf der Mausplattform veröffentlicht wurden. Hier ein typisches Beispiel der zwei Versionen des Profiltextrn:

Version 1 (ohne Hilfsmittel geschrieben): “Grüezi mitenand! ich Heiße X, Ich bin Zwanzig jahre alt, ich komme aus Argentinien, Ich wohne in Rio Cuarto, ich bin single, ich habe keine kinder, ich nicht arbeite, ich bin an Englisch student, ich Spreche Spanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch.” (S01)

Version 2 (von ChatGPT korrigiert): “Grüezi mitenand! Ich heiße X. Ich bin zwanzig Jahre alt. Ich komme aus Argentinien. Ich wohne in Rio Cuarto. Ich bin Single und habe keine Kinder. Ich arbeite nicht. Ich bin Englischstudent. Ich spreche Spanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch.”<sup>7</sup> (S01)

Nach dem Bearbeiten der Aufgabe wurde im Klassengespräch das KI-unterstützte Schreiben besprochen, wobei sich herausstellte, dass die meisten der Studierenden beim Schreiben fremdsprachlicher Texte regelmäßig und relativ unkritisch mit Übersetzungstools arbeiteten. Sie gaben an, die zweischrittige Herangehensweise und besonders die Fehlererklärungen durch die KI seien zwar zeitaufwendig, aber hilfreich für ihren Lernprozess. Es wurde auch über die Wichtigkeit des Prompts gesprochen und

---

<sup>7</sup> Zur Anschaulichkeit werden hier die ersten drei Fehlererklärungen von ChatGPT wiedergegeben: 1. "ich Heiße" a "Ich heiße" – la primera letra de una oración debe estar en mayúsculas. 2. "Zwanzig" a "zwanzig" – en alemán, los números no se escriben con mayúscula a menos que estén al inicio de una oración. 3. "jahre" a "Jahre" – en alemán, los sustantivos siempre se escriben con mayúscula.

Tipps für gute Prompts, wie z. B. das Erwähnen des Sprachniveaus oder eine klare Rollenzuweisung an die KI, ausgetauscht.

#### 4.2.2 Schreiben von Kommentaren

Beim Lesen der Beiträge hatten Studierende viel Spielraum, Lesestrategien und Hilfsmittel wie Übersetzungstools nach eigenem Ermessen einzusetzen, obwohl sie im zweiten Semester dazu ermutigt wurden, die deutschen Texte zuerst ohne Hilfsmittel zu lesen und erst danach bei Bedarf Wörterbücher oder Übersetzer zur Hilfe zu ziehen.

Ab Ende Mai und bis November 2024 konnten die Lernenden kurze Kommentare zu anderen Beiträgen auf der Plattform schreiben. Zuerst wurde im Unterricht gemeinsam beschlossen, dass der Kommentar sich klar auf den Beitrag beziehen und entweder eine persönliche Reaktion, einen Vergleich mit der eigenen Kultur oder eine Frage enthalten sollte. Die Aufgabenstellung wies darauf hin, dass beim Schreiben der Kommentare Wörterbücher und bei Bedarf Übersetzungstools benutzt werden durften; die Verwendung generativer KI zum Verfassen (nach dem Motto: „Schreibe mir einen Blogkommentar zu diesem Text“) war allerdings untersagt. Hier wurden keine zwei Versionen verlangt, sondern Teilnehmende konnten ihre Kommentare direkt auf der Mausplattform posten. Die ersten Kommentare wurden eindeutig mithilfe eines Übersetzungs- oder KI-Tools auf einem hohen Sprachniveau verfasst, wie in diesem Beispiel: „Hallo, ich bin X, ich mag es auch, dem Lärm der Stadt zu entfliehen, und ich höre gerne Musik in Verkehrsmitteln. Sieht so aus, als hätten sich die Maus und der Hamster angefreundet.“ (S01).

Daraufhin wurde das Kommentarschreiben erneut im Unterricht thematisiert und es wurden Strategien für eine niveaugerechtere und somit authentischere Ausdrucksweise in einfachen Sätzen gesammelt. Die Kommentare im zweiten Semester zu Texten aus dem Kollaborationsprojekt *Fragen um die Welt* zeigen, dass viele Studierende hier tatsächlich nur mithilfe eines Wörterbuchs geschrieben haben. Trotz der Fehler sind sie verständlich und angemessen, wie z. B. dieser auf einen Beitrag über das Wetter in England:

Hallo X. Ich heiße Y und ich komme aus Argentinien. Ich liebe deinen Blog. In Argentinien regnet im Sommer viel und ich finde dass abscheulich auch! Aber Herbst und Frühling sind sehr schönes. Wie schön dekorierst du deine Haus. ❤️ Tschüss! (S02)

Leider führten die unterschiedlichen Semesterzeiten dazu, dass die meisten Beiträge der Partneruniversitäten erst in den letzten zwei Semesterwochen der UNRC oder danach hochgeladen wurden, so dass die argentinischen Studierenden keine Gelegenheit hatten,

in Ruhe mit den Autor:innen der Beiträge in einen Austausch zu treten. Kommentare wurden in der Regel nicht oder erst nach Semesterende in Argentinien beantwortet – eine Herausforderung, die häufig auch in anderen Unterrichtsprojekten auftritt (vgl. Horn 2026: 19-22; Link 2026: 100 und Kanematsu 2026: 119). Die Gründe dafür liegen im Fall des vorliegenden Projekts teilweise in technischen Herausforderungen (die Lernenden wurden nicht immer benachrichtigt, dass ihre Beiträge kommentiert wurden), aber auch in fehlender Zeit und Motivation am Ende des Studienjahrs sowie in mangelnden Anweisungen der Dozierenden bezüglich der Antwort auf Kommentare.

### 4.2.3 Schreiben von Beiträgen

Das Herzstück des Projekts waren die Beiträge, die wie die Kommentare schon ab Ende des ersten Semesters geschrieben werden konnten, und zwar in Verzahnung mit einem Unterrichtsthema oder – im zweiten Semester – mit einer Frage von einer Partneruniversität. Die Studierenden nahmen die Plüschmaus jeweils für eine Woche mit nach Hause und schrieben zu dem jeweiligen Wochenthema (z. B. *Hobbys* oder *Letztes Wochenende*) oder einer Frage (z. B. „Was trinkt man gern in Argentinien?“ oder „Was sind die beliebtesten Sportarten in Argentinien?“). Die Prozedur des Schreibens war ähnlich wie bei den Profiltextrn genau vorgegeben: Für die erste Version durften nur Wörterbücher benutzt werden, während die zweite Version Korrekturen und Erklärungen einer KI enthalten sollte. Nach Rückmeldung durch die Lehrkraft konnten die Texte noch einmal überarbeitet werden und wurden dann auf der Plattform zusammen mit mindestens drei illustrativen Fotos hochgeladen. Im ersten Semester mussten die Beiträge mindestens 100 Wörter lang sein, während im zweiten Semester die Zahl auf 200 verdoppelt wurde.

Vor allem bei der ersten Version der Beiträge gab es eine große Bandbreite hinsichtlich der Korrektheit. Während zwei Texte zahlreiche Fehler aufwiesen und den Anschein gaben, die Autor:innen hätten sich nicht angestrengt, da die KI es ja sowieso korrigieren würde, waren andere dermaßen komplex und korrekt, dass man den Einsatz von Übersetzungstools vermuten musste („Am Freitag, als die Maus in Rio Cuarto ankam, gingen wir in eine Bar namens ‚Café Martinez‘“, S03). Die Mehrzahl erweckte jedoch den Anschein, als hätten die Autor:innen versucht, so gut wie möglich ohne technische Hilfsmittel zu schreiben. Als Beispiel können Auszüge aus einem der letzten Beiträge dienen:

Version 1 (nur mit Wörterbuch): Am Samstag haben wir früh aufgestanden für haben mit meiner Mutter Mate getrunken. Meine Mutter hat die Maus gegerklärt, Der Mate ist ein

trinken von argentinisch-uruguayischen aus Yerba Mate und er ist mit Freunden geteilt. (S04)

Version 2 (von ChatGPT korrigiert<sup>8</sup>): Am Samstag sind wir früh aufgestanden, um mit meiner Mutter Mate zu trinken. Meine Mutter hat der Maus erklärt, dass Mate ein Getränk aus Argentinien und Uruguay ist, das aus Yerba Mate besteht und oft mit Freunden geteilt wird. (S04)

Nach dem Einreichen der beiden Versionen bekamen die Autor:innen von der Dozentin Rückmeldung mit Verbesserungsvorschlägen – neben inhaltlichen Kommentaren wurden auch Tipps zu niveaugerechten sprachlichen Umformulierungen gegeben. Die Studentin veröffentlichte schließlich folgende Version mit dem passenden Foto auf der Mausseite:

Version 3 (auf der Plattform veröffentlicht): Am Samstag sind wir früh aufgestanden, um mit meiner Mutter Mate zu trinken. Meine Mutter hat der Maus erklärt: ‚Mate ist ein Getränk aus Argentinien und Uruguay, es besteht aus Yerba Mate und man trinkt es zusammen mit Freunden‘. (S04)



Abbildung 1: „Die Maus hat Mate mit meiner Mutter genossen.“ (S04)

#### 4.2.4 Metareflexion zum KI-gestützten Schreiben

Obwohl die Anwendung von KI beim Bearbeiten der Schreibaufgaben von Anfang an im Unterricht thematisiert und reflektiert wurde, führten Studierende erst zum Semesterende

---

<sup>8</sup> Die Studentin hat folgenden Prompt benutzt: „Necesito que corrijas y me expliques detalladamente las correcciones del texto que te enviare en alemán, debes tener en cuenta que está escrito en un nivel a1.1 de alemán. Debes corregirme como si fueras una profesora universitaria con amplios conocimientos lingüísticos y especializados en la lengua alemana.“ („Ich möchte, dass du den Text, den ich dir auf Deutsch schicken werde, korrigierst und mir die Korrekturen ausführlich erklärst. Du musst beachten, dass er auf dem Niveau A1.1 in Deutsch geschrieben ist. Du sollst mich korrigieren, als wärst du eine Universitätsprofessorin mit umfassenden linguistischen Kenntnissen und spezialisiert auf die deutsche Sprache.“)

eine gesteuerte Hausaufgabe zum Lesen und Kommentarschreiben mit KI durch. Die Anweisungen zum Thema *Schreiben* lauteten folgendermaßen:

1. Schreibt 3 Kommentare zu verschiedenen Beiträgen:
  - a) 1 Kommentar ohne alles: ohne Tools und KI
  - b) 1 Kommentar mithilfe von einem Wörterbuch (NICHT Übersetzungstool!)
  - c) 1 Kommentar mithilfe von einem KI-Tool
  
2. Antwortet in einem PRIVATEN Kommentar: Mit welchem eurer Kommentare seid ihr am zufriedensten - a), b) oder c)? Was sind die Vor- und Nachteile der einzelnen Schreibweisen? Welche Art von Feedback wünscht ihr euch zu euren Beiträgen, a), b) oder c)?<sup>9</sup>

Sieben der zwölf Studierenden waren am zufriedensten mit ihrem Kommentar zu Aufgabe 1.b): Sie erklärten ihre Wahl ähnlich wie dieses Zitat: „Ich bevorzuge Kommentartyp b, da er mir mehr Sicherheit beim Schreiben gibt, mir aber nicht meine Authentizität und meinen Arbeitsaufwand nimmt.“<sup>10</sup> (S04). Eine Studentin gab an, neben ihrem Kommentar b) auch mit Kommentar a) zufrieden zu sein, da sie das Schreiben ohne Hilfsmittel als eine schöne Herausforderung empfand. Vier Studierende waren mit ihrem Kommentar c) am zufriedensten, da sie sich sicher fühlten, dass er keine Fehler enthielt.

Die Lernenden identifizierten verschiedene Vor- und Nachteile der verschiedenen Arbeitsweisen, wobei öfter auf das *computational Offloading* hingewiesen wurde, z.B.: „Die Nachteile der ersten Option wären die Beschränkung auf das eigene Vokabular, bei den anderen die mögliche Abhängigkeit von den verwendeten Werkzeugen.“<sup>11</sup> (S07), „Ich denke, es ist vorteilhaft, zu versuchen, ohne die Hilfe von KI zu schreiben, damit wir unseren Intellekt einsetzen können, denn es ist klar, dass wir von diesen Werkzeugen abhängig sind.“<sup>12</sup> (S02).

In Antwort auf die dritte Frage würden fast alle Teilnehmenden am liebsten Kommentartyp b) bekommen, auch jene, die selber lieber Typ c) schreiben. Sie nannten als Grund unter anderem die Tatsache, dass diese nicht unbedingt fehlerfreien Kommentare sowohl verständlich als auch authentisch sind: „Ich würde mir Kommentare

---

<sup>9</sup> ¿Con cuál de sus comentarios se sienten más conformes - a), b) o c)? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada manera de escribir? ¿Qué tipo de comentarios les gustaría recibir en sus publicaciones, a), b) o c)?

<sup>10</sup> „Prefiero el tipo de comentario 2/b, ya que me da mayor seguridad en mi escritura, pero no me saca mi autenticidad y mi esfuerzo.“

<sup>11</sup> „Las desventajas serían para la primera opción la limitación propia del vocabulario y las demás la posible dependencia a las herramientas.“

<sup>12</sup> „Creo que como ventaja está bien intentar escribir sin la ayuda de la IA para poder utilizar nuestro intelecto porque es evidente que estamos dependiendo de estas herramientas.“

vom Typ b) wünschen, da sie verständlich sind, aber gleichzeitig zeigen, dass sie von einer Person geschrieben wurden, die die Sprache lernt.“<sup>13</sup> (S05).

Der Reflexion in der Hausaufgabe folgte im Unterricht eine gemeinsame Diskussionsrunde, in der Strategien, aber auch Gefühle zum Schreiben in der Fremdsprache besprochen wurden, unter anderem mithilfe der folgenden Leitfragen:

1. Haben Sie sich beim Schreiben in einer fremden oder Ihnen unbekanntem Sprache manchmal unsicher gefühlt? Hatten Sie Angst, Fehler zu machen?
2. Fanden Sie das Schreiben des Kommentars frustrierend oder hat es Spaß gemacht?
3. Hat die KI-Korrektur Ihr Selbstvertrauen gestärkt oder getrübt?
4. Haben Sie durch den Einsatz von KI das Gefühl gehabt, dass das Lernen oder Schreiben in einer anderen Sprache leichter oder schwieriger ist?

Zur ersten Frage gaben die meisten an, dass sie sich beim Schreiben ganz ohne Hilfsmittel unsicher fühlten. Sie wollten die Möglichkeit haben, zu überprüfen, ob das Geschriebene richtig ist. Zu Frage 2 gab es geteilte Meinungen, vor allem zum Kommentartyp a), den einige als äußerst frustrierend, andere als eine interessante Herausforderung erlebten. Bei Frage 3 kam eine Diskussion auf, inwieweit die KI-Korrekturen verlässlich sind. Im Allgemeinen standen die Studierenden der KI als Korrekturwerkzeug eher skeptisch gegenüber; ihr Selbstvertrauen wurde also keinesfalls getrübt durch die Verbesserungen der KI. Allerdings fanden es alle gut, sich ihre Texte durch die KI als fehlerfrei bestätigen zu lassen. Zu Frage 4 waren sich alle einig, dass das Schreiben durch KI erleichtert wird, aber dass man weniger lernt, wenn man sich zu sehr auf Übersetzer und generative KI verlässt, was den Effekt des *computational Offloading* bestätigt. Also kann nach Meinung der Befragten nur ein verantwortungsvoller Gebrauch von KI das Lernen unterstützen und fördern.

## 5. Rückmeldungen der Studierenden

### 5.1 Umfragen

#### 5.1.1 Umfrage zu Aktivitäten zur Förderung interkultureller Kompetenzen

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zu interkulturellen Kompetenzen an der Sprachenabteilung der UNRC wurde Ende 2024 eine digitale Umfrage durchgeführt, mittels der Studierende des Studiengangs *Tecnicatura en Lenguas* verschiedene während

---

<sup>13</sup> „Me gustaría recibir del tipo b), ya que se entienden, pero a la vez deja entrever que los escribió una persona que está aprendiendo.“

des Jahres durchgeführte Aktivitäten hinsichtlich ihrer Auswirkungen bewerteten. Für diesen Beitrag werden nur die Lernendengruppe, die am Mausprojekt teilnahm, und nur die Frage zu diesem Projekt berücksichtigt. Elf der zwölf Studierenden füllten das Formular aus.

Die Frage „Inwieweit haben die im Studienjahr 2024 im Studiengang *Tecnicatura en Lenguas* durchgeführten Aktivitäten (hier: Mausprojekt) die Entwicklung deiner interkulturellen Kompetenz gefördert?<sup>14</sup>“ erlaubte Antwortmöglichkeiten auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 4 (viel). Sechs Studierende haben den höchsten Wert „viel“ und fünf den zweithöchsten „ziemlich viel“ gewählt; gemäß der Eigeneinschätzung der Lernenden wurde das Lernziel „Förderung der interkulturellen Kompetenz“ durch das Projekt also zweifelsfrei erreicht.

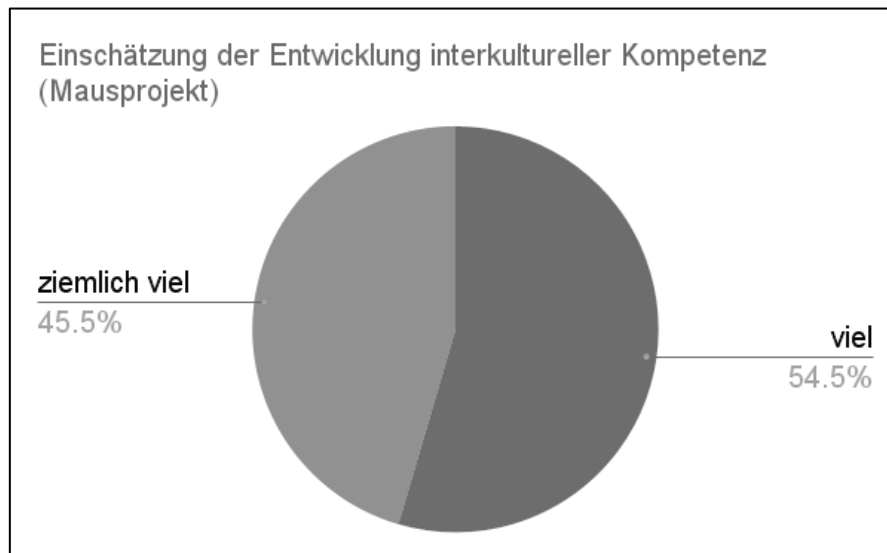


Abbildung 2: Einschätzung der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Mausprojekt

### 5.1.2 Umfrage zum kollaborativen Unterrichtsprojekt *Fragen um die Welt*

Die anonyme Umfrage auf Englisch, die von der Dozentin der Universität Durham Ende November an alle Projektteilnehmenden weitergeleitet wurde, haben insgesamt 44 Studierende beantwortet, davon leider nur 4 aus Argentinien, da der Zeitpunkt schon in den Semesterferien lag. Daher können diese Daten nicht als repräsentativ, sondern bestenfalls als tendenzweisend angesehen werden. Teilnehmende sollten das Kollaborationsprojekt anhand von acht geschlossenen Fragen mit vorgegebenen

<sup>14</sup> „¿En qué medida las actividades desarrolladas durante el año 2024 en la Tecnicatura en Lenguas han fomentado el desarrollo de tu competencia intercultural?“

Multiple-Choice-Antworten evaluieren. Für diesen Beitrag werden nur Antworten aus Argentinien zu ausgewählten Fragen kurz zusammengefasst.

Auf die Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Projekt<sup>15</sup> standen fünf Antworten auf einer Likert-Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“) zur Auswahl: Drei der vier Teilnehmenden entschieden sich für „5“, während eine Person (TN03) „1“ auswählte. Die Frage, „Wie herausfordernd war das Projekt für dich?“ bot wieder fünf Antworten von 1 („gar nicht herausfordernd“) bis 5 („sehr herausfordernd“). Zwei Teilnehmende entschieden sich für „3“ und zwei für „4“ – der Mittelwert liegt also mit 3,5 etwas über dem neutralen Mittel der Skala, was bei dem niedrigen Sprachniveau zu erwarten ist. Eine weitere Frage bezog sich auf die Zufriedenheit mit der Interaktion mit den internationalen Partner:innen mittels der Kommentarfunktion<sup>16</sup> und stellte Antworten von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“) zur Wahl. Zwei Antworten entfielen auf „4“, eine auf „3“ und TN03 wählte „1“.

Die Frage „Glauben Sie, dass das Projektformat (Bloggen und Kommentieren) für das Deutschlernen effektiv war?“<sup>17</sup> mit Antwortmöglichkeiten in Form einer Skala von 1 („Nein, gar nicht effektiv“) bis 5 („Ja, sehr effektiv“) ergab folgende Ergebnisse: Drei Studierende wählten „5“ und TN03 entschied sich für 2. Die vorletzte Frage des Formulars betraf den Lerneffekt<sup>18</sup>: Hier konnten Teilnehmende einen bis fünf mögliche Lerneffekte (verbesserte deutsche Sprachkenntnisse, Einblicke in andere Kulturen, Kommunikations- und Kollaborationsfähigkeiten, Blogging und digitale Kompetenz, Zeitmanagement) auswählen und auch eine zusätzliche Option ergänzen. Nur „Einblicke in andere Kulturen“ wurde von allen vier Befragten genannt, während „verbesserte deutsche Sprachkenntnisse“ drei Stimmen bekam – TN03 hat diese Option nicht ausgewählt, was aufschlussgebend in Anbetracht der allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Projekt ist. Die letzte Frage im Formular lautete: „Würden Sie das Projekt zukünftigen Studierenden empfehlen?“<sup>19</sup> und hatte nur zwei Antwortmöglichkeiten: ja

---

<sup>15</sup> „How satisfied were you with the overall project experience?“

<sup>16</sup> „How satisfied were you with the interaction (comment writing) between students from different countries?“

<sup>17</sup> „Do you think the project format (blogging and commenting) was effective for learning German?“

<sup>18</sup> „What did you learn most from this project? (Select all that apply)“

<sup>19</sup> „Would you recommend the project to future students?“

oder nein. Hier wählten alle Befragten „ja“ – auch TN03, trotz der persönlichen Unzufriedenheit mit dem Projekt.

## **5.2 Mündliche Rückmeldungen und Beobachtungen**

### **5.2.1 Interkulturelles und sprachliches Lernen**

Am letzten Unterrichtstag wurde im Klassengespräch das gesamte Projekt rückblickend reflektiert. Als wichtigsten Lerneffekt hoben die Lernenden kulturelles Wissen hervor: Sie hätten am meisten über die Ukraine gelernt, da sie zu diesem Land das geringste Vorwissen gehabt hätten, aber auch über die anderen Länder Neues erfahren. Mehrere Teilnehmende erwähnten, dass sie gern in engeren Austausch mit den Studierenden der Partneruniversitäten getreten wären, durch private Nachrichten oder in einer synchronen Videokonferenz.

Sprachliches Lernen schien nach Selbstauskunft der Studierenden eher eine Nebenrolle gespielt zu haben. Die Studierenden empfanden es als Erfolgserlebnis, dass sie das Gelernte in einem authentischen Kontext anwenden oder Beiträge verstehen konnten. „Wirklich gelernt“ hätten sie allerdings nur vereinzelte Worte, was vielleicht durch *computational Offloading* oder aber durch eine falsche Selbsteinschätzung erklärt werden kann. Vier Lernende erwähnten allerdings in einem späteren Abschiedskommentar an die Maus auf der Lernplattform den sprachlichen Lerneffekt, z.B.: „Auf Wiedersehen, liebe Maus! Ich hatte auch viel Spaß mit dir und ich habe viel Deutsch gelernt! Ich hoffe, wir sehen uns wieder!!“ (S08).

### **5.2.2 KI-gestütztes Schreiben**

Bezüglich der Nutzung von KI zum Schreiben und Lesen fanden die Teilnehmenden die zweischrittige Vorgehensweise und Reflexion nützlich und hilfreich, aber auch arbeitsintensiv. Alle erkannten klar, dass die Anwendung von KI-Systemen ihnen das Lesen und Schreiben im Rahmen des Unterrichtsprojekts bedeutend erleichtert hatte. Sie bemerkten auch, dass das Bearbeiten des Projekts ohne KI viel mehr Zeit- und Arbeitsaufwand verlangt hätte, sodass ihre Teilnahme daran unrealistisch gewesen wäre.

### **5.2.3 Motivation trotz Herausforderungen**

Die Studierenden äußerten Kritik zu einzelnen Aspekten, v. a. der Zeitplanung. Die Häufung diverser Aufgaben – Beiträge lesen, schreiben und kommentieren,

Länderpräsentationen erstellen, auf Kommentare antworten – in den letzten zwei Semesterwochen wurde von den gestressten Lernenden nicht gut aufgenommen.

Außerdem bemängelten sie die geringe Reaktionsrate auf Kommentare, deren mögliche Gründe unter 4.2.2 besprochen wurden – dieses Problem wurde auch in anderen Unterrichtsprojekten identifiziert: „Das geringe Engagement der Kursteilnehmerinnen in Bezug auf die Kommentare verhinderte somit, dass ein wirklicher Dialog im Rahmen der Kommentarfunktion entstand.“ (Link 2026: 99 bzgl. der geringen Antwortrate ihrer Kursteilnehmenden auf Kommentare), “Die Kommentarfunktion auf der Maus-Webseite wurde von den Studierenden durchweg positiv bewertet, obwohl die Interaktion insgesamt begrenzt blieb” (Kanematsu 2026: 119).

Trotz dieser Herausforderungen wurde das Mausprojekt 2024 zum Kennzeichen des Studienfachs Deutsch: Die Maus wurde als Sticker in der WhatsApp-Gruppe des Kurses verschickt (vgl. Abbildung 3), die Plüschmaus erschien auf zahlreichen Fotos – nicht nur auf der Mausplattform – und besuchte die anderen Lehrveranstaltungen des Studiengangs. Außerdem präsentierten Studierende das Projekt zweimal freiwillig vor Dozent:innen und Kommiliton:innen der Sprachenabteilung. Das Unterrichtsprojekt hat klar das Gruppenzugehörigkeitsgefühl gestärkt und somit auch zur Motivationssteigerung der Deutschstudierenden beigetragen. Wie viele tatsächlich nach dem letzten Studienjahr weiter Deutsch lernen, ist schwer festzustellen, da dies außerhalb der UNRC passieren muss. Zumindest blieben zwei Studentinnen über die Mausplattform weiter mit Deutsch in Kontakt und beantworteten sogar ein Jahr nach Durchführung ihres Unterrichtsprojekts noch Kommentare.



Abbildung 3: Von einer Studentin selbst erstellte Sticker in der WhatsApp-Gruppe des Studienfachs

Ein unerwarteter Nebeneffekt des Projekts zeigte sich im folgenden akademischen Jahr: Es stellte sich heraus, dass mehrere Studierende sich wegen der Maus im Studienfach

Deutsch eingeschrieben hatten. Der Motivationsschub ging also über die eigentliche Lerngruppe hinaus und erreichte auch ihre Kommiliton:innen.

## **6. Didaktische Reflexion und Anpassungen im zweiten Durchlauf**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der erste Durchlauf des Unterrichtsprojekts im Rahmen der Mausplattform an der UNRC durchaus positiv bewertet wurde. Rückmeldungen der Studierenden und Beobachtungen der Dozentin deuten darauf hin, dass die definierten Lernziele zumindest teilweise erreicht wurden, weisen aber auch auf Herausforderungen hin, die zu verschiedenen Verbesserungen im zweiten Durchlauf des Projekts 2025 führten. Diese werden im Folgenden nur kurz aufgeführt, da der Evaluationsprozess des neuen Durchlaufs noch nicht abgeschlossen ist.

### **6.1 Wichtigste Herausforderungen: Zeitplanung und Kommentare**

Als größte Herausforderungen des Unterrichtsprojekts wurden die Zeitplanung und die mangelnde Interaktion durch die Kommentarfunktion identifiziert. Beides ließ sich 2025 relativ leicht im Rahmen der Kollaboration zwischen den vier Universitäten beheben: Eine bewusstere und strengere Abgleichung der jeweiligen Zeitpläne sowie die Aufnahme von Kommentarstrings – Antworten auf Kommentare zum eigenen Beitrag – in die Aufgabenstellungen führten zu einer deutlich verstärkten Interaktion auf der Plattform im Vergleich zum Vorjahr. Kanematsu et al. (2026: 54) kamen zu ähnlichen Schlussfolgerungen: „Kommentarphasen [müssen] stärker strukturiert und didaktisch begleitet werden.“ (vgl. auch Horn 2026: 19-22) Die Lösung der technischen Schwierigkeiten bei der Benachrichtigung zu neuen Kommentaren trug ebenfalls zu einer flüssigeren Kommunikation auf der Mausplattform bei.

### **6.2 Interkulturelles Lernen**

Interkulturelles Lernen wurde sowohl in den Umfragen als auch in mündlichen Rückmeldungen der Studierenden besonders hervorgehoben: Sie haben in diesem Feld durch das Lesen der Beiträge klar neues Wissen über andere Länder erworben, aber auch positive Einstellungen wie Neugier und Respekt in ihren Kommentaren und Reflexionen im Unterricht kultiviert. Somit werden mehrere Aspekte, die nach Deardorff zur interkulturellen Kompetenz beitragen, abgedeckt: „Einstellungen, emotionale Aspekte, (inter)kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz“ (Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo 2006: 5, nach

Deardorff 2006). Allerdings wurde interkulturelle Kompetenz an sich, nach Deardorff verstanden als „die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu agieren“ (Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo 2006: 5, nach Deardorff 2006, vgl. auch Deardorff 2020: 5), nur ansatzweise erprobt, da die Möglichkeiten zur asynchronen Interaktion auf der Plattform nicht ausgeschöpft wurden und es keinen synchronen Austausch zwischen Teilnehmenden verschiedener Länder gab.

Im zweiten Durchgang wurde daher der interkulturelle Aspekt im Rahmen des Kollaborationsprojekts mit den Partneruniversitäten *Fragen um die Welt 2025* weiter ausgearbeitet. Erstens wurden Vorstellungen über die Partnerkulturen wiederholt im Unterricht thematisiert und reflektiert. Zweitens wurde, wie schon erwähnt, besonderer Wert auf die zwischenmenschliche Interaktion in Kommentarstrings gelegt. Drittens wurde Studierenden aus den vier Ländern die Möglichkeit geboten, an einem synchronen Video-Call teilzunehmen und Kontaktdaten zwecks weiterer Kommunikation austauschen. In dem synchronen Treffen hatten sie die Gelegenheit, die gelernten kulturellen Aspekte in einer authentischen interkulturellen Situation zu erleben und so das Lernziel „Förderung der interkulturellen Kompetenz“ deutlicher zu erreichen.

### **6.3 KI-gestütztes Schreiben auf Deutsch**

Das Lernziel der Förderung der Schreibkompetenzen auf Deutsch wurde 2024 rein quantitativ dadurch erreicht, dass die Anzahl der Schreibaufgaben im Unterrichtsprojekt die im Lehrwerk vorgeschlagenen Schreibenlässe weit übersteigt. Qualitativ wurden die Schreibkompetenzen durch kleinschrittige Arbeitsanweisungen, die bewusste Anwendung von Strategien, die mehrfache Überarbeitung von Texten und angeleitete Reflexionen über den Schreibprozess und das Endprodukt gefördert. Bei allen Schritten spielte die kompetente KI-Anwendung eine tragende Rolle, da sie den Lernenden auf A1.1 Niveau eine fast unerlässliche Hilfestellung beim Verfassen ihrer Texte bot.

Aus den schriftlichen und mündlichen Reflexionen im Unterricht wird klar, dass die Lernenden einen Lerneffekt bezüglich ihrer Schreibstrategien mit KI wahrnahmen, der Katannecks und Suñers (2024: 27) Aussage entspricht:

Für den schreibbezogenen Lernprozess scheint vor allem der individuelle Aushandlungsprozess mit dem Feedback (Welche Aspekte überarbeite ich und welche nicht?) am eigenen Text erfolgsversprechender zu sein als die unreflektierte Übernahme der korrigierten Version von ChatGPT. Dies ist auch für die Identifikation mit dem eigenen Text von zentraler Bedeutung.

Die Studierenden entwickelten ein Bewusstsein für ihre persönlichen Vorlieben beim KI-gestützten Schreiben und lernten, KI-Systeme kritisch einzusetzen. Trotzdem deuten einige auffallend komplexe, fehlerfreie Lernertexte auf die uneingeschränkte und unreflektierte Benutzung von KI hin und zeigen, dass es auch in diesem Bereich Verbesserungspotenzial gibt.

Im Jahr 2025 wurde daher das Unterrichtsprojekt mit der Maus erst im zweiten Semester durchgeführt, damit Studierende ein etwas höheres Sprachniveau hatten und daher leichter Erstfassungen ihrer Texte ohne KI schreiben konnten. Außerdem wurde die Reflexionsaufgabe über das Schreiben mit und ohne KI schon am Anfang des Semesters bearbeitet, sodass Lernende danach ihren Schreibprozess bewusster steuern und erleben konnten.

#### 6.4 Sprachliches Lernen

Als Herausforderung im Zusammenhang mit KI wurde von den Lernenden selbst das *computational Offloading* genannt. Dieses Phänomen ist zumindest teilweise verantwortlich für die stark variierende Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich des sprachlichen Lerneffekts in der Umfrage und im Klassengespräch: Sie scheinen sich nicht sicher zu sein, wie viel Deutsch sie durch das Projekt gelernt haben. Auch im Unterricht und besonders bei den Präsentationen über die Partnerländer wurde die Diskrepanz zwischen den schriftlichen (KI-gestützten) und mündlichen Produktionen der Lernenden offensichtlich. Allerdings wäre es zu früh, Schlüsse zu ziehen bezüglich des Effekts der verbesserten Schreibkompetenz durch KI auf die anderen Grundfertigkeiten oder den sprachlichen Lerneffekt im Allgemeinen – dazu wären weiterführende Studien zu diesem Thema angebracht (vgl. Han 2024: 303-304).

#### 6.5 Motivation

Schließlich muss der motivationale Effekt des Projekts in Río Cuarto hervorgehoben werden. Das zweite auf der Mausplattform genannte Lernziel, die „Erhöhung der Motivation der Studierenden zum Deutschlernen“<sup>20</sup> wird von Horn & Moravkova sogar als übergeordnetes, globales Ziel identifiziert: „Diese Aspekte [Ziele des Gesamtprojekts] sollen die Motivation zum Deutschlernen nachhaltig unterstützen“ (2024: 109). Auf das Unterrichtsprojekt an der UNRC trifft dies jedenfalls zu, da die starke

---

<sup>20</sup> Im Abschnitt „Didaktische Ziele des Projekts“ auf <https://maus-reisen.de/ueber-dieses-projekt/> [02.04.2026]

Motivationssteigerung durch alle anderen Aspekte des Projekts bedingt wurde: das Schreiben für ein internationales Publikum (vgl. Kanematsu et al. 2026: 49), die Anwendung der Sprache in einem authentischen Kontext, interkulturelles Lernen durch Lesen von Beiträgen und (ansatzweise) Interaktion mit Studierenden aus anderen Ländern, die reflektierte Anwendung von KI-Systemen zum adäquaten schriftlichen Ausdruck. Nicht zu unterschätzen für die Begeisterung der Studierenden ist die Plüschmaus, die von Anfang an als niedliche Besucherin aus Deutschland, aber auch als Symbol für das internationale Plattformprojekt von allen mit Enthusiasmus aufgenommen wurde.

## **7. Fazit und Ausblick**

Der Beitrag zeigt, dass das Zusammenspiel aus allen Lernzielen des Mausprojekts und der reflektierten Anwendung von KI nicht nur die erfolgreiche Durchführung des Unterrichtsprojekts auf A1.1-Niveau an der UNRC ermöglichte, sondern darüber hinaus einen starken motivationalen Effekt bei den Studierenden erzielte.

Die beobachteten und von den Teilnehmenden genannten Lerneffekte deuten darauf hin, dass die Lernziele des Projekts – Förderung der Schreibkompetenzen auf Deutsch, Erhöhung der Motivation zum Deutschlernen, Völkerverständigung durch interkulturelles Lernen und die kritische Anwendung von KI – größtenteils erreicht wurden, obwohl es auch Verbesserungspotenzial gibt. Das Projekt wurde 2025 bereits in verbesserter Form durchgeführt; im zweiten Durchlauf konnten interkultureller Austausch und zwischenmenschliche Interaktion durch bewusste Planung bedeutend gesteigert werden. Allerdings bleibt die Frage nach der Beziehung zwischen KI-Nutzung und der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten weiterhin relevant, auch vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Weiterentwicklung sowohl der KI-Systeme als auch der KI-Kompetenzen der Lernenden.

Die anfängliche Frage nach den Auswirkungen des Einsatzes von KI im Rahmen des *Mausprojekts* auf die Schreibkompetenz, den interkulturellen und sprachlichen Lerneffekt und die Motivation der A1.1-Studierenden muss also differenziert beantwortet werden: Einerseits hat die reflektierte Anwendung von KI den Lernenden das Lesen und Schreiben auf der Plattform bedeutend erleichtert und ihnen dadurch auch den Zugang zum interkulturellen Lernen und Austausch ermöglicht. Andererseits kann die Abhängigkeit von der KI dazu geführt haben, dass das sprachliche Lernen im

herkömmlichen Sinne wenig gefördert wurde, was aber dem starken motivationalen Effekt des Unterrichtsprojekts keinen Abbruch tat.

## Bibliographie

- Altmayer, Claus (Hrsg.); Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (2016) *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Altmayer, Claus (2021) Interkulturalität. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 376-393. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_23)
- Baum, Luisa; Günay, Gülsüm (Hrsg.) (2025) *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Christina Maria Ersch / Marion Grein (Hrsg.) *DaF / DaZ in Forschung und Lehre. Band 7*. Berlin: Frank & Timme. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/103421/19/9783732987498.pdf>
- Becker, Christine; Majjala, Minna (2025) Kulturelles Lernen im DaF-Anfangsunterricht. Einführung in das Themenheft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 52(6), 651-660. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2025-0090>
- Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo (2006) *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms\\_bst\\_dms\\_30236\\_30237\\_2.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf)
- Deardorff, Darla K. (2006) The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, Darla K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336?posInSet=1&queryId=0f78a662-dcd1-4569-b9af-beeb760d6c66>
- Dooly, Melinda; Vinagre, Margarita (2022) Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392-406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Griffith, Richard L.; Wolfeld, Leah; Armon, Brigitte K.; Rios, Joseph; Liu, Ou Lydia (2016) Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *ETS Research Report Series* 2016, 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Han, ZhaoHong (2024) Chatgpt in and for second language acquisition: A call for systematic research. *Studies in Second Language Acquisition*. 46(2), 301-306. <https://doi:10.1017/S0272263124000111>
- Häusler, Anja; Mersmann-Hoffmann, Heike; Richter, Sigrid; Allirand, Lise; Bukenberger, Karin; Engelhardt, Maike; Salas Poblete, Juana (2024) Einsatz von KI-Systemen im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen – ein Impulspapier. Arbeitskreis der Sprachenzentren an Hochschulen e. V. (AKS). Juli 2024. <https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2024/09/2024-07-04-Impulspapier-FSU-im-Zeitalter-der-KI-Endversion.pdf>

- Heine, Simone (2023) Sprache, Kultur und Diskurs: Verhandlungen von Kultur am Beispiel von DaF-/DaZ-Kursen. *weiter bilden 2023(3): Bildung. Macht. Kultur*, 23-25. <http://www.die-bonn.de/id/41898>
- Hiller, Gundula Gwenn (2011) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz - ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? In: Wilfried Dreyer; Ulrich Höbner [Hrsg.] *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 238-254. [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11093/pdf/Hiller\\_Schlusselqualifikation\\_Interkulturelle\\_Kompetenz.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11093/pdf/Hiller_Schlusselqualifikation_Interkulturelle_Kompetenz.pdf)
- Holzappel, Anke (2024) “Dulce de Leche gibt es auch in Russland, hier heißt es Sguschonka” - sprachliches und interkulturelles Lernen in einem universitären COIL-Projekt zwischen Argentinien und Russland. *DaF-Brücke. Zeitschrift der Deutschlehrendenverbände (DLV) in Lateinamerika*. 16/2024, 44-62. [https://daf-bruecke.com/wp-content/uploads/2026/01/DaF-Bruecke\\_Heft-16-2024.pdf](https://daf-bruecke.com/wp-content/uploads/2026/01/DaF-Bruecke_Heft-16-2024.pdf)
- Horn, Christian (2024) Virtueller Austausch per Videokonferenz zwischen Deutschlernenden auf A1-Niveau und deutschen DaFZ-Studierenden – eine explorative Studie zu Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen von südkoreanischen Studierenden im ersten Hochschuljahr. *LeRuBri Zeitschrift für Lehrende in Japan* 59, 4-10. <https://idl-japan.org/lerubri/LeRuBri59.pdf>
- Horn, Christian (2026) Unterrichtsprojekte in Plattformarchitekturen: Das Mausprojekt und seine didaktischen Potenziale. *German as a Foreign Language* 1/2026, 1-35.
- Horn, Christian; Moravkova, Monika (2024) Skalierung eines lokalen Unterrichtsprojekts zu einem internationalen Plattformprojekt für DaF-Lernende an Hochschulen: das Mausprojekt. *German as a Foreign Language* 2/2024, 100-119. <http://gfl-journal.de/article/skalierung-eines-lokalen-unterrichtsprojekts/>
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute (2020) *Future Work Skills 2020*. [https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)
- Kanematsu, Nina; Horn, Christian; Fujisawa, Dawid; Tashiro, Luisa (2026) Die ersten internationalen Schritte des Mausprojekts: Reflexion der Umsetzung als Unterrichtsprojekt an Universitäten in Ostasien. *German as a Foreign Language* 1/2026, 36-59.
- Kanematsu, Nina (2026) Erinnerungsorte zwischen Japan und den deutschsprachigen Ländern: Eine Erkundung im Rahmen des Mausprojekts. *German as a Foreign Language* 1/2026, 105-128.
- Kataneck, Stanislav; Suñer, Ferran (2024) Selbstreguliertes Lernen mit Feedback von ChatGPT: Die Rolle individueller Einstellungen und Wahrnehmungen beim selbstregulierten Lernen mit KI-basiertem Feedback. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 2 (2), 14–32. <http://doi.org/10.24403/jp.1394575>
- Köbis, Laura (2025) Eine Klassifikation von KI-Werkzeugen in DaF/DaZ – Implikationen für die Lehrplanung. In: Luisa Baum; Gülsüm Günay (Hrsg.) *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Berlin: Frank & Timme, 89-106.
- Link, Sabrina (2026) Die Maus auf Zeitreise: Verbindung historischer und narrativer Elemente zur Förderung des kreativen Schreibprozesses im (universitären) DaF-Unterricht im Rahmen des Mausprojekts. *German as a Foreign Language* 1/2026, 84-104.
- Markovic, Mihalea (2023) Systematischer Überblick virtueller Austausche im Fremdsprachenbereich. Einflussfaktoren, Potenziale und Herausforderungen. In:

- Michal Dvorecký; Sandra Reitbrecht; Brigitte Sorger; Hannes Schweiger (Hrsg.) *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben Band 3: Sprachliche Teilhabe fördern*. Erich Schmidt: Berlin. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21106-7.08>
- Münch-Manková, Zuzana; Sailer, Michael; Pickal, Amadeus J. (2025) Lernbooster oder Kreativitätskiller? KI im Sprachunterricht zwischen Chancen und Schwierigkeiten. In: Luisa Baum; Gülsüm Günay (Hrsg.) *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Berlin: Frank & Timme, 177-194.
- O'Dowd, Robert (2022) Virtual Exchange in der internationalen Hochschulbildung. Eine Einführung. *DAAD Forschung kompakt*, 2022 (3), 1-11. [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad\\_forschung\\_kompakt\\_4\\_odowd\\_de.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_forschung_kompakt_4_odowd_de.pdf)
- Sabo, Milica; Beutenmüller, Christian (2025) Begriffsklärung: LLMs, KI, Maschinelles Lernen im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Luisa Baum; Gülsüm Günay (Hrsg.) *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*, 239-246. Berlin: Frank & Timme.
- Spannagel, Christian (2023) ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revolution. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution>

## Internetquellen

*Die Maus auf ihren Reisen*. Projektwebseite: <https://maus-reisen.de/>

## Biographische Informationen

Anke Holzapfel hat Studien in Slawistik, Komparatistik sowie Englisch und Deutsch für Lehrende absolviert und an diversen Universitäten und Instituten in Europa und Amerika unterrichtet. Aktuell arbeitet sie als DaF-Dozentin an der *Universidad Nacional de Río Cuarto* und als DLL-Tutorin an der *Universidad Nacional de Misiones* in Argentinien. Zu ihren Forschungsinteressen gehören interkulturelle Kompetenz sowie virtuelle Austauschformate im Anfängerunterricht.

## Schlagwörter

Mausprojekt, interkulturelle Kompetenz, KI-gestütztes Schreiben, A1.1-Niveau, Motivation