



**Unterrichtsprojekte in Plattformarchitekturen:
Das Mausprojekt und seine didaktischen Potenziale**

Christian Horn (Seoul, Südkorea)

ISSN 1470 – 9570

Unterrichtsprojekte in Plattformarchitekturen: Das Mausprojekt und seine didaktischen Potenziale

Christian Horn

Das *Mausprojekt* (www.maus-reisen.de) ist ein internationales, kooperatives Schreib- und Austauschprojekt für DaFZ-Lernende an Hochschulen, an dem aktuell 43 Lehrkräfte aus 16 Ländern mitwirken (Stand Januar 2026). Es zielt auf die Weiterentwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, die Förderung der Lernmotivation sowie den interkulturellen Austausch. Im Rahmen des Projekts verfassen die Lernenden Profiltexte, Beiträge und Kommentare. In den Beiträgen tritt die *Maus* aus der *Sendung mit der Maus* (WDR) als wiederkehrende Protagonistin in unterschiedlichen Rollen auf. Die Lernenden publizieren ihre Texte auf der Projektwebseite und kommentieren kurs- und länderübergreifend auf Deutsch.

Strukturell ist das Mausprojekt als Plattformprojekt im Sinne von Horn (2019) gestaltet, also als zentral koordinierte Projektarchitektur, die lokale Unterrichtsprojekte zu einem gemeinsamen Rahmenthema über eine digitale Infrastruktur verbindet und internationale, projektbezogene Interaktion ermöglicht. Dieser Einführungsbeitrag erläutert das Plattformprojekt-konzept, reflektiert es vor dem Hintergrund seiner Umsetzung im Mausprojekt, skizziert Potenziale und Herausforderungen des Mausprojekts als Bildungs- und Netzwerkprojekt und kontextualisiert die vier folgenden Beiträge des Themenhefts, die unterschiedliche Umsetzungen in Argentinien, Italien, Japan, der Mongolei, Südkorea und Taiwan vorstellen und dabei die fachliche und didaktische Vielfalt im Gesamtprojekt illustrieren.

1. Einleitung¹

Projektorientierte Formate gehören seit Langem zum Kanon handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Sie verfügen über das Potenzial, Sprachgebrauch an sinnstiftende Tätigkeiten zu binden, strukturieren Lerngelegenheiten prozesshaft und produktorientiert und eröffnen Spielräume für Kooperation und Lernerautonomie (vgl. Schart 2003; Gudjons 2021; Herrmann & Siebold 2012). Gleichzeitig bleiben viele Unterrichtsprojekte an die Reichweite einzelner Kurse gebunden: semestergebundene Zeitfenster, curriculare Vorgaben und der organisatorische Aufwand begrenzen oft die Möglichkeit, Projekte langfristig, institutionsübergreifend oder international zu verstetigen (vgl. Horn 2019; Horn & Moravkova 2024).

¹ Das Mausprojekt (www.maus-reisen.de) wurde ab 2018 von Christian Horn und Monika Moravkova gemeinsam geleitet; 2024 hat sich Monika Moravkova aus der Leitung zurückgezogen, sodass die Verantwortung für das Gesamtprojekt seitdem allein in den Händen des Autors dieses Beitrags liegt. Das Mausprojekt wird gefördert vom DAAD aus Mitteln des Auswärtigen Amtes (AA). Wir bedanken uns für die Unterstützung.

Das Mausprojekt² setzt genau an dieser Stelle an. Es ist ein internationales Schreibprojekt für DaFZ-Lernende³ an Hochschulen, das lokale Unterrichtsprojekte mit einer gemeinsamen Infrastruktur verbindet und so eine nachhaltige, internationale Projektarchitektur bereitstellt (vgl. Horn & Moravkova 2024, im Druck). Die Plattform ermöglicht es, von den Lernenden im Rahmen des Projekts verfasste Beiträge und Kommentare standortübergreifend zu veröffentlichen und zu rezipieren; zugleich bleibt die didaktische Gestaltung der individuellen Unterrichtsprojekte bewusst flexibel und kann von den Lehrkräften an die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort angepasst werden (vgl. Horn & Moravkova 2024). Das Mausprojekt startete 2017 mit zwei Dozierenden in Südkorea, im Januar 2026 sind 43 Lehrkräfte aus 16 Ländern auf 3 Kontinenten am Projekt beteiligt. Rund 1400 Studierende haben bereits Texte zu ihren Erlebnissen mit der Maus verfasst, die von persönlichen Erlebnissen, Alltagserfahrungen, diskursiven Austauschformaten, wissensschaftsorientierten Reflexionen und Detektivgeschichten bis hin zu Zeitreisen reichen.

Mit dem Mausprojekt wird in diesem Themenheft eine Projektform vorgestellt, die im DaFZ-Kontext bislang selten umgesetzt worden ist: das Plattformprojekt. Der Begriff bezeichnet Projektarchitekturen, die ermöglichen, dass Unterrichtsprojekte zu einem gemeinsamen Rahmenthema an mehreren Standorten durchgeführt werden können, wobei sie über eine gemeinsame Projektplattform miteinander interagieren. Die Einführung in das Themenheft widmet sich einer theoretischen Verortung, erfahrungsbasierten Reflexion und konzeptionellen Weiterentwicklung dieses Ansatzes und stellt das Mausprojekt als konkrete Realisierung vor. Die vier folgenden Beiträge zeigen dann didaktische Konzeptionen und Umsetzungen einzelner Unterrichtsprojekte zu dem gemeinsamen Rahmenthema und illustrieren dabei den inhaltlichen Facettenreichtum, die Kooperationsmöglichkeiten und die verschiedenen didaktischen Wege zur Erreichung der pädagogischen Ziele des Mausprojekts.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Abschnitt 2 erläutert theoretische Grundlagen zu Projektarbeit und Unterrichtsprojekten, sodass der Ansatz des Plattformprojekts und seine Umsetzungen dahingehend verortet werden können. Abschnitt 3 widmet sich ausführlich dem Konzept des Plattformprojekts, reflektiert seine Grundgedanken vor dem

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

³ DaFZ steht für *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*.

Hintergrund der Umsetzung im Mausprojekt, entwickelt den Ansatz theoretisch weiter und ordnet ihn in Diskussionen zu digitalen Bildungsprojekten ein. Abschnitt 4 stellt das Mausprojekt mit seinen wichtigsten Komponenten vor, adressiert die relevanten Textelemente des Schreibprojekts und zeigt aktuelle Herausforderungen der Projektpraxis auf. In Abschnitt 5 werden überblicksartig ausgewählte Diskursachsen erläutert und damit die verschiedenen Beiträge des Themenheftes thematisch kontextualisiert. Die einzelnen Beiträge werden abschließend in Abschnitt 6 kurz vorgestellt.

2. Theoretischer Hintergrund: Projektarbeit und Unterrichtsprojekt

Projektarbeit bzw. Projektunterricht wird im bildungstheoretischen Diskurs heute meist auf die Idee des *Learning by Doing* (Dewey 1916) und die *Projektmethode* (Kilpatrick 1918) zurückgeführt.⁴ Für den Fremdsprachenunterricht wird Projektarbeit in der Regel als Lernform beschrieben, in der sprachliche Mittel nicht isoliert geübt, sondern zur Bewältigung unterschiedlich komplexer, kommunikativer Handlungen eingesetzt werden. Dies erfolgt in der Regel unter arbeitsteiliger Kooperation der Lernenden, einer deutlichen Prozessorientierung und mit einem sichtbaren Produkt (vgl. Legutke & Thomas 1991; Lehker 2003; Schart 2003; Stoller 2006; vgl. auch Rengstorf & Schumacher 2013 für einen Überblick zu Vor- und Nachteilen von Projektarbeit). Als Projektergebnisse kommen dabei sowohl materielle wie immaterielle Produkte in Betracht (vgl. Knoll 2011). Je nach Gestaltung ermöglicht Projektarbeit authentische Interaktion in der Zielsprache, die Überwindung der Grenzen des Klassenraums und die (Weiter-)Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (vgl. dazu auch Herrmann & Siebold 2012, Pichailuck & Luksaneeyanawin 2017 und Stoller & Myers 2020). Gerade der letztgenannte Aspekt macht Projektarbeit besonders anschlussfähig im Hochschulkontext, wo oft zusätzliche Kompetenzen erworben werden sollen, etwa im Bereich Recherche, bei der Teamarbeit oder im Umgang mit Medien. Zahlreiche Publikationen berichten von beobachteten positiven Lerneffekten von Projektarbeit in der Unterrichtspraxis (vgl. etwa Adelio 2012; Kemalglu-Er & Sahin 2022; Odendahl 2015; Santhi et al. 2019; Torres & Gómez Rodríguez 2017).

Unterrichtsprojekte lassen sich als instanziierte Realisierungsformen von Projektarbeit verstehen. Sie gehen mit spezifischen Projektmanagementaufgaben einher, die mehr oder

⁴ Apel & Knoll (2001) erläutern die Entwicklung bis zurück ins 16./17. Jahrhundert.

weniger prominent ausgeprägt sein und eher in den Händen der jeweiligen Lehrkraft oder der Lernenden liegen können. An dieses Verständnis ist die Definition von Scharf (2003: 80) äußerst anschlussfähig; er versteht unter Unterrichtsprojekten „(...) zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausragende Rolle spielt.“ Funk et al. (2014) unterscheiden Unterrichtsprojekte in *Mikro-* und *Makroprojekte*. Während erstere in der Regel wenig komplex sind und in einer Sitzung im Rahmen des Unterrichts umgesetzt werden, können letztere sehr komplex sein, auch Aktivitäten außerhalb des Unterrichts umfassen und sich über ein ganzes Semester erstrecken.

3. Plattformprojekte

3.1 Ansatz und Struktur von Plattformprojekten

Plattformprojekte im Sinne von Horn (2019) sind nicht selbst Unterrichtsprojekte, sondern stellen komplexe Bildungsprojekte für eine Vielzahl von Lehrkräften und Lernenden dar, die im Rahmen des Gesamtprojekts eigenständig Unterrichtsprojekte umsetzen. Plattformprojekte geben dabei den pädagogischen Rahmen für mögliche Lerninhalte vor, bieten Organisationsformen für die fachliche Zusammenarbeit der mitwirkenden Lehrkräfte und umfassen eine Infrastruktur (zum Beispiel eine Website) für die ortsunabhängige Präsentation der Projektprodukte und die Interaktion zwischen den beteiligten Lernenden. Die potenziell große Anzahl an Mitwirkenden und die damit verbundene Komplexität erfordern ein zentrales Projektmanagement, das die Gesamtstruktur konzipiert, die Projektplattform plant und gestaltet, erforderliche Drittmittel einwirbt, das Projekt fachlich und organisatorisch betreut und weiterentwickelt und die Vernetzung fördert.

Um die verschiedenen Projektebenen begrifflich zu repräsentieren, wird in Horn (2019) zwischen dem Plattformprojekt als Gesamtstruktur und dem *integrierten Unterrichtsprojekt* unterschieden. Diese Formulierung wurde gewählt, um die Einbettung eines solchen Unterrichtsprojekts in die Rahmenstruktur anzuzeigen. Abbildung 1 visualisiert diese Architektur als Zusammenspiel bei vier lokalen Umsetzungen, die über eine zentrale Instanz („Konzeption/Projektmanagement/Implementierung“) miteinander verbunden sind und interagieren.

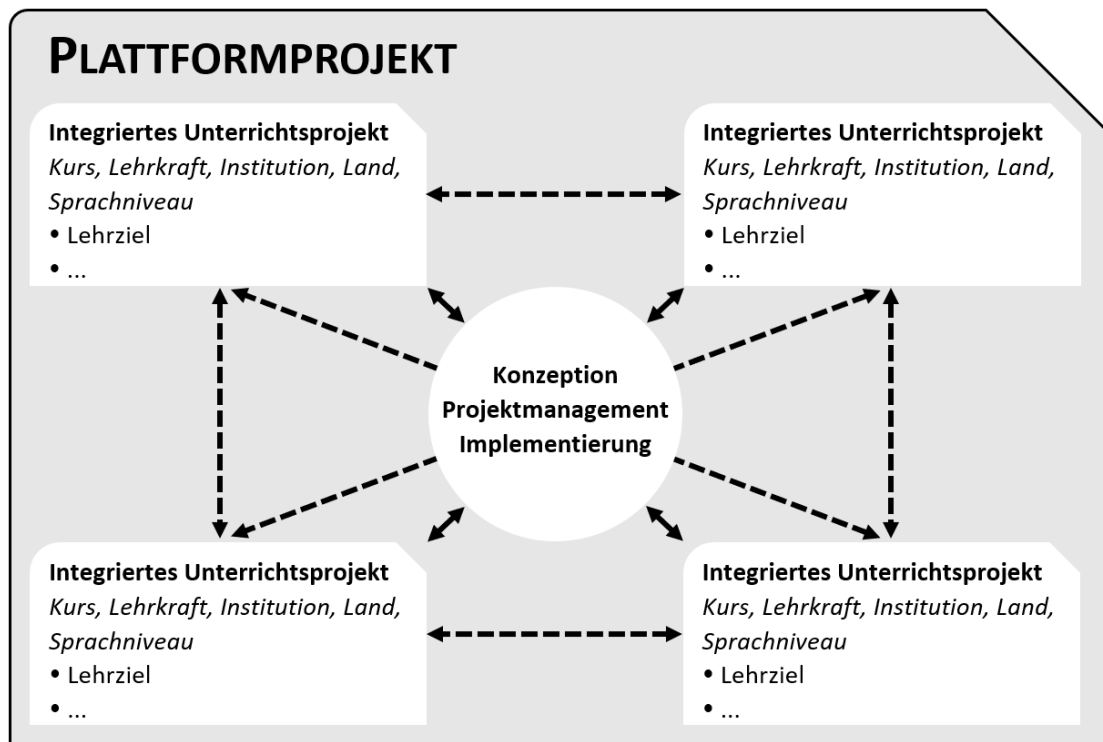


Abbildung 1: Struktur von und Interaktion in Plattformprojekten (Horn 2019: 57)

Ob die Formulierung von konkreten Sprachlernzielen für ein Plattformprojekt sinnvoll ist, hängt vom jeweiligen Projekttyp ab und ist im Einzelfall zu entscheiden: Bei Projekten, die für eine bestimmte Sprachniveaustufe konzipiert sind, eine daran orientierte Progression vorgeben und entsprechende Projektprodukte verlangen, können formulierte Sprachlernziele sehr sinnvoll sein. Für Plattformprojekte, die für Lernende auf unterschiedlichen Sprachniveaus ausgerichtet sind und in denen die mitwirkenden Lehrkräfte ihre eigenen integrierten Unterrichtsprojekte gestalten können, lassen sich konkrete Sprachlernziele dagegen nicht zentral formulieren; in solchen Fällen sind sie von der jeweiligen Lehrkraft für ihr eigenes Unterrichtsprojekt zu formulieren. Das Mausprojekt gehört klar zum zuletzt genannten Projekttyp. Ein Beispiel für ein Projekt, das deutlich in Richtung des ersten Typs geht, ist das Plattformprojekt *Lecker auf Deutsch*⁵, in dem Lernende innerhalb einer vorgegebenen und für alle Mitwirkenden unveränderlichen Struktur eines Restaurantführers Texte aus verschiedenen Themenfeldern (u. a. Wegbeschreibung, Essen und Trinken) verfassen; entsprechend sind dort die didaktischen Ziele deutlich konkreter formuliert als beim Mausprojekt.

⁵ Webseite des Projekts: www.lecker-auf-deutsch.de

Den Ausgangspunkt der Entwicklung eines Plattformprojekts bildet in Horn (2019) ein zunächst lokal erprobtes und bewährtes Unterrichtsprojekt. Dieses wird so erweitert, dass eine Vielzahl von Lehrenden und Lernenden daran teilnehmen können; dieser Prozess wird als „Skalierung“ Horn (2019: 56) bezeichnet. Für die niedrigschwellige Durchführung des Unterrichtsprojekts sollen u. a. entsprechende Didaktisierungen und Materialien zur Verfügung gestellt werden, sodass Interessierte schnell und einfach an dem Projekt mitwirken können. Eine zentrale Annahme des 2019er Ansatzes bestand darin, dass alle Lehrkräfte prinzipiell dasselbe Unterrichtsprojekt umsetzen. Dieser Ansatz und der Skalierungsgedanke werden im Folgenden kritisch reflektiert.

3.2 Plattformprojekte: Erkenntnisfortschritte, Reflexion und Begriffsbestimmung

Die Erfahrungen, die über die letzten sieben Jahre mit dem internationalen Mausprojekt gewonnen wurden, haben zu einigen Erkenntnisfortschritten im Verständnis von Plattformprojekten geführt: Erstens hat sich die aus dem Skalierungsgedanken resultierende Annahme, dass alle mitwirkenden Lehrkräfte grundsätzlich dasselbe Konzept für ein Unterrichtsprojekt umsetzen, in der Praxis des Mausprojekts als wenig sinnvoll erwiesen. Obwohl viele Lehrkräfte zu Beginn das bereitgestellte Konzept durchführen, entwickeln sie bei folgenden Einsätzen meist eigene Konzepte, die in der Summe das didaktische Potenzial des Rahmenthemas multidimensional nutzen und ausleuchten. Dies zeigen bereits erfolgte Publikationen zum Mausprojekt (vgl. Kanematsu 2021a, 2021b; Schick 2022a, 2022b; Link 2024) ebenso wie die Beiträge in diesem Themenheft.

Zweitens hat sich das pädagogische Potenzial von Plattformprojekten im Mausprojekt nicht nur bei der konkreten Umsetzung von Unterrichtsprojekten erwiesen, sondern darüber hinaus in zahlreichen flankierenden Aktivitäten. Dazu gehören Diskussions- und Reflexionsformate, thematische Arbeitsgruppen, ein Leitbild sowie die Absicht, auch Erkenntnisse zu Projekttyp *Plattformprojekt* zu sammeln und ihn weiterzuentwickeln. Dies und auch die pädagogischen Projektziele machen ein Plattformprojekt daher zu einem komplexen Bildungsprojekt.

Drittens ist die Bedeutung des im Projektverlauf entstehenden Netzwerks als einer *Community of Practice* (Wenger 1998) nicht zu unterschätzen. Horn (2019) weist aus theoretischer Perspektive ausführlich auf Potenziale der Zusammenarbeit in Plattformprojekten hin, und die Erfahrungen im Mausprojekt unterstreichen dieses Vermögen: Durch den regelmäßigen Austausch zu Erfahrungen mit dem Projekt, gemeinsame Ideensammlung-

en und Erörterungen von Herausforderungen teilen die Lehrenden nicht nur projektbezogenes Wissen, sondern entwickeln auch ihre fachlichen Kompetenzen weiter. Darüber hinaus hat das Netzwerk als Motor für zahlreiche andere didaktische Initiativen inner- und außerhalb des Mausprojekts gewirkt. So ergaben sich, teils gesteuert, teils ungesteuert, Projektkooperationen, fachliche Zusammenarbeit, kollegiale Beratung, interkultureller Austausch und einschlägige Weiterbildung.

Der vierte Punkt entfaltete sich erst während der Durchführung des Mausprojekts: die Notwendigkeit, für bestimmte Aspekte der projektbezogenen Aktivitäten Regelungen zu entwickeln und aufzustellen. Im Mausprojekt gehören dazu zum Beispiel Vorgaben hinsichtlich der Rolle der Maus als Protagonistin in Beiträgen, zum Kommentieren und zur Einhaltung von Qualitätsstandards bei hochgeladenen Texten. Solche Regelungen tragen dazu bei, dass sich die Kooperation innerhalb des Projekts und der Austausch unter den Lernenden über den Zeitverlauf verbessert und dass allzu große Abweichungen vom Rahmenthema eingefangen werden können. Regelungen bedeuten aber immer auch Eingriffe in die Autonomie der Lehrkräfte, sodass sie mit Bedacht aufgestellt und vermittelt werden müssen.

Als Konsequenz aus den konzeptionellen Überlegungen in Horn (2019) und den praktischen Befunden soll nun eine erste Begriffsbestimmung für Plattformprojekte vorschlagen werden:

Der Begriff *Plattformprojekt* bezeichnet ein pädagogisch begründetes Bildungsprojekt mit einer zentral gemanagten Projektarchitektur zu einem bestimmten Thema, die es einer großen Anzahl von Lehrkräften erlaubt, integrierte Unterrichtsprojekte zum Rahmenthema unter Einhaltung von projektweiten Regeln eigenständig zu entwickeln und in ihren jeweiligen Kursen durchzuführen, wobei die Lernenden kursübergreifend über eine Projektplattform projektbezogen in der Zielsprache miteinander interagieren. Plattformprojekte weisen durch ihr inhärentes Vernetzungspotenzial sowohl unter Lernenden wie unter Lehrenden vielfältige Möglichkeiten für interkulturellen Austausch, fachliche Zusammenarbeit und Weiterentwicklung auf.

3.3 Abgrenzung zu anderen plattformbasierten Angeboten

Plattformprojekte unterscheiden sich daher von anderen plattformbasierten Angeboten in einer Reihe von Punkten, unter anderem den folgenden: Erstens sind sie nicht primär als Learning-Management-Systeme (LMS) für Lehrkräfte und Institutionen konzipiert (wie

etwa *Moodle* oder *Edmodo*), sondern bieten eine komplexe Bildungsumgebung mit einem konkreten thematischen Fokus; gleichwohl kann die verwendete Plattform ein LMS umfassen, um eine effiziente Lernendenverwaltung und -interaktion zu ermöglichen (dies ist auch beim Mausprojekt der Fall). Zweitens bieten viele Lernplattformen und Apps (wie zum Beispiel *Quipper*, *Babbel* oder *Duolingo*) standardisierte, wenn auch zum Teil anpassbare, Aufgaben und Übungen, meist im Sinne von Pattern Drills (vgl. Fujisawa 2025), die für das Selbststudium bestimmter Lerner- und Nutzungstypen geeignet sein mögen (vgl. dazu Bui 2022), nicht jedoch für jedes pädagogische Lernziel, für jede Lerngruppe oder gar Präsenzunterricht in Kursform mit Lehrkraft. Die individuelle Ausgestaltung und Anpassung der Inhalte und der didaktischen Methoden an die jeweilige Lerngruppe, an persönliche Präferenzen, kulturelle Kontexte, institutionelle, curriculare, zeitliche und technische Rahmenbedingungen, wie sie in Plattformprojekten möglich sind, erfordern eine Flexibilität, die dieser Art von standardisierten Produkten entgegensteht (wodurch ihre Berechtigung und ihre Effektivität jedoch nicht prinzipiell in Frage gestellt werden sollen). Die Kombination aus festem Rahmenthema und individuellem Gestaltungsfreiraum erlaubt dagegen die jeweils passende Adaption an die Unterrichtssituation vor Ort. Drittens liegt der Fokus von Plattformprojekten auf der Umsetzung von *Unterrichtsprojekten*, nicht nur auf (Sequenzen von) Übungen. Damit trainieren sie meist ein ganzes Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von zielsprachlichen bis hin zu Schlüsselkompetenzen (vgl. zu letzteren u. a. Bertelsmann Stiftung und Fondazione Cariplo 2006; Herrmann & Siebold 2012; Horn 2018; Ehlers 2020; OECD 2010; Pichailuck & Luksaneeyanawin 2017; Rychen 2008; Stoller & Myers 2020). Viertens ermöglichen Plattformprojekte durch einen aktiven Austausch im Netzwerk umfangreiche Partizipation an der Weiterentwicklung des Projekts; die Mitwirkung der Lehrkräfte daran und die Rückkoppelung von Erfahrungen an die Projektleitung ist geradezu unerlässlich, um das Gesamtprojekt über viele Jahre tragfähig zu halten. In dieser Hinsicht herrscht bei dieser Projektform daher prinzipiell eine stärkere Anbindung an die Unterrichtspraxis von klassischen Sprachkursen als bei Lernplattformen, deren Gestaltung eher wenig Partizipation zulassen und von einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Verantwortlichen bestimmt wird (vgl. zu Machtaspekten bei plattformbasierten Formaten u. a. Förchler et al. 2021; Goerke 2025; Leineweber et al. 2025). Fünftens weist die oben genannte Begriffsbestimmung von Plattformprojekten nicht auf eine Monetarisierungsabsicht hin; diese ist zwar denkbar, wegen der (nach bisherigen Erfahrungen) jedoch drastisch geringeren

Reichweite im Vergleich zu Lernplattformen mit standardisierten Inhalten jedoch nicht besonders attraktiv.

Die zahlreichen Unterschiede, die nun zwischen Plattformprojekten und anderen plattformbasierten Initiativen dargelegt wurden, machen auch deutlich, dass lernerbezogene Befunde zu diesen anderen Formaten, insbesondere etwa zur Zufriedenheit oder zum Lernerfolg (wie etwa in Cakrawati 2017), nicht direkt auf Plattformprojekte übertragbar sind. Stattdessen sind spezifische Untersuchungen nötig, die sich einerseits auf die jeweils spezifische Plattformarchitektur und ihre Komponenten (etwa als Usability-, Nutzungs- und Zufriedenheitsstudien) und andererseits auf das Konzept und die jeweilige Umsetzung des jeweiligen Unterrichtsprojekts beziehen.

3.4 Differenzierung als Weg zu Skalierung *und* Individualisierung

Schließlich ist ein Unterschied zu nennen, der weitreichendere Konsequenzen hat, als es auf den ersten Blick vielleicht erscheinen mag: Die Abkehr von der Vorgabe, dass alle mitwirkenden Lehrkräfte dasselbe Unterrichtsprojekt umsetzen. Eine solche Abwendung ist bei monetär getriebener Skalierung unüblich, denn es widerspricht dem betriebswirtschaftlichen Skalierungsgedanken, den Kern des Geschäftsmodells (hier also des vorgegebenen Unterrichtsprojekts) aus der Standardisierung und der Automatisierung herauszunehmen, da dies die Kosten drastisch erhöht. Die Gewinnerzielungsabsicht steht in solchen Fällen der individuellen Anpassung entgegen, es sei denn, diese Anpassung ist selbst automatisierbar. Da diese Absicht im vorliegenden Konzept des Plattformprojekts jedoch nicht vorliegt, muss darauf keine Rücksicht genommen werden; das Gesamtprojekt kann insbesondere nach pädagogischer Plausibilität konzipiert werden. Für die Praxis stellt sich folgende Frage: Welche Komponenten und Prozesse des Gesamtprojekts sollten aus pädagogischer Perspektive und, wegen ihrer organisatorischen Komplexität, aus Sicht des Projektmanagements am besten automatisiert, standardisiert oder individualisiert erfolgen? Individualisierte Elemente sind dabei möglichst dezentral zu gestalten, sodass sie in den Händen der einzelnen Lehrkraft liegen, während Standardisierung und Automatisierung eher zentral gesteuert umgesetzt werden, wobei allerdings partizipative Entscheidungsprozesse eingesetzt werden können (vgl. dazu die bereits angesprochene Frage zur Machtverteilung in zentral gesteuerten Projekten).

Hinsichtlich der Skalierungsentwicklung lassen sich beim Mausprojekt vier Schritte unterscheiden, die relevante Erkenntnisse für künftige Projektskalierungen ermöglichen:

Schritt (1) *Digitale Projektierung*: Die Projektidee wurde als digitales Format konzipiert.

Schritt (2) *Internetialisierung*⁶: Das Projektkonzept wurde auf einer Webseite umgesetzt.

Schritt (3) *Skalierung*: Das gesamte Projektkonzept wurde skaliert (vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Horn & Moravkova 2024, im Druck):

(a) Ausgangspunkt bildete das integrierte Unterrichtsprojekt; es sollte so gestaltet werden, dass es von Mitwirkenden an möglichst vielen Standorten niederschwellig umgesetzt werden kann.

(b) Darüber hinaus wurden Begleitprozesse möglichst weit standardisiert und automatisiert, um die Arbeitsbelastung für die Projektleitung zu reduzieren und Prozesse möglichst dezentral zu organisieren.

Schritt (4) *Individualisierung*. Integrierte Unterrichtsprojekte können von den Lehrkräften individuell frei gestaltet und umgesetzt werden; im Verständnis von Plattformprojekten ersetzt die Vorgabe des gemeinsamen Rahmenthemas die des festen Unterrichtsprojektkonzepts. Es entsteht eine Vielfalt didaktischer Konzepte unter Beibehaltung der skalierten Begleitprozesse.

Die Anpassung hat sich im Mausprojekt als äußerst effektiv gezeigt und zu einer großen Vielfalt an unterschiedlichen integrierten Unterrichtsprojekten geführt. Eine zentrale Einsicht besteht daher darin, dass die Schritte (3a) und (3b) separat voneinander in Bezug auf ihre Eignung zur Skalierung und deren Ziel betrachtet werden sollten. Die Schlussfolgerung für den Skalierungsprozess von Plattformprojekten visualisiert Abbildung 2.

⁶ Der Begriff wurde von Hartong (2019: 429) übernommen, vgl. dazu Abschnitt 3.5.



Abbildung 2: Vier Phasen zur Skalierung von Plattformprojekten

Die Abbildung zeigt die vier Phasen zur Skalierung von Plattformprojekten. Phase 1 besteht in der Projektierung, also in der Konzeption des Gesamtprojekts mit all seinen Bestandteilen. In Phase 2 werden die verschiedenen Komponenten des Projekts darauf überprüft, ob sie skaliert werden sollen und wenn ja, inwiefern. Diese Phase dient dazu, den Überlegungen dazu einen konkreten Ort im Planungsprozess zu geben, damit die Abwägung sorgfältig und begründet erfolgt. Sowohl pädagogische als auch projektmanagementbezogene Überlegungen sollten dabei berücksichtigt werden. Auch weiterführende Überlegungen, etwa hinsichtlich der Frage, ob bestimmte unterrichtspraktische Elemente eher analog oder digital, lokal oder zentral umgesetzt sollen, können hier bestimmt werden. Auf Basis dieser Überlegungen erfolgt die konkrete Planung des Gesamtprojekts und die Vorbereitung aller inhaltlichen, fachlichen und strukturellen Elemente in Phase 3. In Phase 4 wird die Skalierung durchgeführt und praktisch umgesetzt. Sollte sich in der Reflexion erweisen, dass einzelne Komponenten aus der Skalierung herausgenommen oder doch in sie aufgenommen werden sollten, kann dies durch einen erneuten Durchlauf der Phasen 2 und 3 angepasst werden.

3.5 Schlussfolgerung für Ansätze zur Bildungsdigitalisierung

Abschließend soll die vorgenommene Differenzierung noch in einen etwas größeren Kontext gerückt und zwei Modellen zur Bildungsdigitalisierung gegenübergestellt werden. Das Modell von Hartong (2019: 428-430) unterscheidet vier Stufen: Stufe 1.0 besteht im Transfer des Sozialen und insbesondere von Bildungsphänomenen in mathematische Form; sie nennt dies *Quantifizierung*. Stufe 2.0, die *Digitalisierung*, bezeichnet die Überführung von analogen Inhalten in digitale Formate. Auf Stufe 3.0 erfolgt die sogenannte *Internetialisierung*, dabei werden einerseits digitale Inhalte ortsunabhängig (also im Internet oder einem lokalen Netzwerk) zur Verfügung gestellt und andererseits digitale Interaktion ermöglicht. Stufe 4.0 steht für *Automatisierung* und die nutzerorientierte Interaktion über Algorithmen, die sich dabei immer besser an ihre jeweiligen Gegenüber anpassen.

Auffällig ist, dass der im Modell angenommene Entwicklungsverlauf mit den ersten drei Schritten des Mausprojekts in Abschnitt 3.4 kongruiert. Der Individualisierungsschritt im oben genannten Sinne ist im Modell jedoch nicht repräsentiert. Vielleicht steht dieses damit repräsentativ für einen Ansatz, der das Konzept der Bildungsdigitalisierung zu einseitig an Digitalität, Automatisierung und Algorithmisierung koppelt. Auch das bekannte SAMR-Modell (vgl. Puentedura 2006) mit den vier Stufen Substitution (in der deutschen Version „Ersetzung“), Augmentation („Erweiterung“), Modification („Änderung“) und Redefinition („Neubelegung“) zur Integration digitaler Medien in den Unterricht, auf das hier aus Platzgründen nur kurz verwiesen werden kann, bildet diese Entwicklungsprojektion ab. Hamilton et al. (2016) kritisieren, dass „(...) technology integration frameworks that are designed and put forth without attention to context, such as the SAMR model, often over-generalize their prescriptions and ignore the complex settings in which this technology integration occurs.“ Sie weisen damit deutlich auf die Relevanz des Kontexts für die Integration von technischen Elementen hin, ähnlich wie der Befund zur Differenzierung im Rahmen von Skalierung beim Mausprojekt.

Es ist nicht verwunderlich, dass daher auch mit Sorge auf Plattformen geschaut wird. So heißt es etwa bei Hofhues & Schütz (2025):

Von einem distanzierteren Standpunkt aus betrachtet, stehen Plattformen und Bildung allerdings auch in einem potenziell widersprüchlichen, ja unvereinbaren Verhältnis zueinander. Diese Widersprüchlichkeit changiert zwischen (häufig) kommerziellen, algorithmisch-getriebenen, massentauglichen Strukturen einerseits und dem Ideal einer kritischen, tiefgreifenden Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse andererseits. Während mit

Bildung also Individualität, Tiefe und Reflexion assoziiert werden, verbinden sich mit Plattformen eher Standardisierung, Oberfläche oder auch Oberflächlichkeit und Interaktivität. (2025: 11)

Gerade für Unterricht in Kursen mit Lehrkraft könnte der hergeleitete Vorteil der Differenzierung allerdings das Beste aus zwei Welten miteinander kombinieren: die digitale, komfortable, ortsunabhängige, Menschen verbindende und vielleicht sogar mit künstlicher Intelligenz (KI) zur sprachlichen Interaktion mit den Lernenden gestaltete Plattform mit individualisierter, kontextualisierter, eine Vielzahl von Kompetenzen schulender Projektarbeit. Auch die von Hofhues & Schütz (2025: 11) angenommene „Widersprüchlichkeit“ löst sich auf diese Weise auf, denn natürlich können Unterrichtsprojekte reflexive Elemente vorsehen und so vertieftes Lernen ermöglichen.

In dieser Hinsicht kann Feick (2025) gefolgt werden, wenn sie schreibt:

Der reflektierte Einsatz und die dezidierte, fachspezifische Nutzung (KI-basierter) digitaler Tools muss nach wie vor in eine zeitgemäße Fachdidaktik integriert werden. Nur dann erkennen Lehrende und Lernende die Chancen und Grenzen dieser Tools, während gleichzeitig Bereiche, in welchen die Eigenleistung der Lernenden und Lehrenden weiterhin un-abkömmlich ist, gestärkt werden. (2025: 31)

Als erste größere, nicht-kommerzielle Entwicklung eines Plattformprojekts im DaF-Bereich soll nun das Mausprojekt detaillierter vorgestellt werden.

4. Das Mausprojekt

4.1 Konzept, Lernziele und integrierte Unterrichtsprojekte

Das Mausprojekt wurde zunächst als lokales Unterrichtsprojekt für Studierende des Department of German Education der *Hankuk University of Foreign Studies* in Seoul entwickelt und in mehreren Kursen erprobt (vgl. Horn & Moravkova 2018). Zentrale Protagonistin des Projekts war die *Maus* aus der *Sendung mit der Maus* des WDR.⁷ In diesem seit 1971 laufenden TV-Format werden komplexe Sachverhalte vor allem für Kinder im Grundschulalter in sogenannten „Sachgeschichten“ leicht verständlich aufbereitet. Zwischen den einzelnen Sachgeschichten werden Spots mit verschiedenen Zeichentrickfiguren gezeigt, von denen die Maus die für die Sendung namensgebende ist. Die Sendung hat drei Zielgruppen: (1) Kinder im Alter von 4-6 Jahren, (2) Kinder im Alter von 6-9

⁷ <https://www.wdrmaus.de> [28.03.2026].

Jahren und (3) Erwachsene mit einer Vorliebe für Retro-Design.⁸ Die Mausfigur, die sich vor allem an die jüngste Zielgruppe richtet, trifft in den Maus-Spots regelmäßig auf Herausforderungen, die sie – oft mit ihren Freunden, einem Elefanten und einer Ente – mit unkonventionellen Ideen meistert. Dabei findet sie für jedes Problem eine überraschende Lösung.⁹ Obwohl die Maus und ihre Freunde in den Spots nicht sprechen, ist der Handlungsverlauf stets verständlich.¹⁰ Die personalisierte Maus ist damit weder bezüglich ihrer Erstsprache determiniert noch hinsichtlich ihrer kulturellen oder sozialen Herkunft klar zu verorten, auch ihr Lebensweg und ihre näheren Lebensumstände werden nicht dargestellt; die Maus ist in den Spots ganz im Jetzt, in der jeweiligen Situation. In vielen Spots setzt die Maus bei ihrer Problemlösung darüber hinaus naturwissenschaftliche Gesetze außer Kraft, sodass selbst diese natürlichen Begrenzungen für sie keine Denk- und Handlungsbeschränkungen darstellen. Durch dieses Eigenschaftsbündel erhält sie als Charakter einerseits eine gewisse Unbestimmtheit, andererseits aber auch eine starke Potenz, die unendlich viele, auch äußerst fantasiereiche, Zuschreibungen ermöglichen. Ein Faktor für den Erfolg des Mausprojekts könnte, neben der affektiven Anziehungskraft der Maus als Zeichentrickfigur, in diesem enormen Zuschreibungspotenzial liegen, das den Lehrenden zahllose Gestaltungsmöglichkeiten für ihre Unterrichtsprojekte und den Lernenden Fantasie und Kreativität für ihre Geschichten sowie eine situative Bestimmung der Identität der Maus gewährt.

In Deutschland weist die Maus einen sehr hohen Bekanntheitsgrad und eine erhebliche mediale wie merchandisingsspezifische Reichweite auf. So gibt es neben der genannten Sendung unter anderem das *MausRadio*¹¹, das Nachrichtenformat *MausZoom*¹², einen YouTube-Kanal¹³ und Social-Media-Kanäle¹⁴, eine offizielle 20-Euro-Sondermünze¹⁵ und

⁸ <https://licensing.wdr-mediagroup.com/marke/die-sendung-mit-der-maus-lizensieren/> [28.03.2026].

⁹ ebd.

¹⁰ ebd.

¹¹ https://kinder.wdr.de/radio/player/radioplayer-die-maus-100~_layout-popupVersion.html [28.03.2026].

¹² <https://www.wdrmaus.de/hoeren/mauszoom.php5> [28.03.2026].

¹³ <https://www.youtube.com/@diemaus> [28.03.2026].

¹⁴ https://www.facebook.com/DieSendungmitderMaus/?locale=de_DE [28.03.2026],
<https://www.instagram.com/diemaus/> [28.03.2026].

¹⁵ https://www.wdrmaus.de/filme/sachgeschichten/maus_muenze_dgs.php5 [28.03.2026].

eine Maus-Briefmarke¹⁶, einen Podcast¹⁷ sowie die *Die große Maus-Show*¹⁸ zur Primetime am Samstag im TV. Auf bundesweit etwa 300 Großbildflächen in U-Bahnstationen werden Maus-Spots ausgestrahlt¹⁹, und in einem Maus-Laden²⁰ in Köln und in Online-Shops lassen sich zahlreiche Produkte mit der Zeichentrickfigur erwerben. Mit dieser starken Präsenz ist die Mausherkunft damit trotz der genannten Unbestimmtheit klar in Deutschland verortet – weshalb sie plausibel als „Maus aus Deutschland“ im Unterricht auftreten kann.

Das Ziel der Einbindung der Maus in Unterrichtsprojekte in Südkorea bestand 2017 darin, die Motivation der Lernenden, für die Deutschland und der DACH-Raum mit einer Entfernung von rund 10.000 km in einer anderen Welt lagen, über die erfinderische deutsche Comicfigur zu fördern. Im Rahmen von Schreibprojekten sollten die Lernenden eine Plüschversion der Maus für einige Tage mit nach Hause nehmen, sie in ihren Alltag integrieren und im Anschluss dazu einen mit Fotos angereicherten Text verfassen. Die Maus konnte dabei verschiedene Rollen einnehmen, etwa als deutsche Touristin, die mit den Studierenden zusammen kochte, Partys besuchte oder einen Stadtbummel unternahm. Die verfassten Texte wurden von den Lehrkräften gegengelesen und Fehler angemerkt, die von den Lernenden im Anschluss korrigiert und die Beiträge dann auf die eigens für das Schreibprojekt erstellte Website hochgeladen wurden.

2018 wurde das Projekt zu einem Plattformprojekt skaliert, wobei das bisherige didaktische Konzept die Grundlage für das erste (im Projektjargon oft als *klassische*) integrierte Unterrichtsprojekt bildete. Das Mausprojekt ist somit weiterhin ein Schreibprojekt, und es verbindet Narrativität, Humor und Identifikationspotenzial vor einem realen Publikum innerhalb des Projekts. Im Rahmen der Skalierung wurden die Unterrichtsmaterialien so angepasst, dass sie von möglichst vielen Lehrkräften einfach eingesetzt werden können, die Projektwebseite gänzlich neu konzipiert, mit einem komplexen Rechte-management ausgestattet und, vor allem, eine Kommentarfunktion hinzugefügt, die es den Lernenden erlaubt, ihre Beiträge gegenseitig zu kommentieren.

¹⁶ <https://shop.deutschepost.de/numisblatt-50-jahre-die-sendung-mit-der-maus> [28.03.2026].

¹⁷ <https://www.wdrmaus.de/hoeren/podcast60.php5> [28.03.2026].

¹⁸ <https://www.ardmediathek.de/sendung/die-grosse-maus-show/Y3JpZDovL2Rhc2Vyc3RILmRIL2ZyYWwtZG9jaC1tYWwtZGllLW1hdXM> [28.03.2026].

¹⁹ <https://licensing.wdr-mediagroup.com/marke/die-sendung-mit-der-maus-lizenzieren/> [28.03.2026].

²⁰ <https://mausundmehr.com/> [28.03.2026].

Die zentralen pädagogischen Lernziele des Mausprojekts bestehen (1) in der Förderung der Schreibkompetenz durch das Verfassen von Beiträgen und Kommentaren, (2) der Steigerung der Motivation zum Deutschlernen durch Erkennen eines kommunikativen Nutzens im Austausch mit anderen Deutschlernenden sowie (3) im interkulturellen Lernen durch das Lesen von Beiträgen aus anderen Regionen, den sich anschließenden Austausch und damit verbundene Perspektivwechsel (vgl. Horn & Moravkova 2024). Darüber hinaus zielt das Projekt auch auf eine Vernetzung von Lehrkräften im Sinne einer *Community of Practice* und eröffnet Gelegenheiten für die Erprobung innovativer, internationaler Lehr-Lernformate. Schließlich bietet sich das Projekt auch zur Durchführung von Forschung an, etwa in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, Linguistik, Interkulturalität und Spracherwerbsforschung.

Mitwirkende Lehrkräfte können die bereitstehende Didaktisierung nutzen, sind aber auch dazu eingeladen, ihre eigenen Konzepte für integrierte Unterrichtsprojekte mit der Maus zu entwickeln und umzusetzen. Das Rahmenthema des Mausprojekts schlägt sich bei der individuellen Planung und Durchführung von Unterrichtsprojekten dabei in zwei zentralen thematischen Vorgaben nieder: Erstens ist das Thema des Unterrichtsprojekts im *Mausuniversum* zu verorten. Dies bedeutet, dass die Maus zu dem Thema sinnvoll passt und dieses nicht Aspekte aufgreift, die der Idee der Maus (und damit des Mausprojekts) als freundlicher, friedlicher und weltoffener Figur entgegenstehen. Zweitens ist sicherzustellen, dass die Maus in den Beiträgen der Lernenden eine Hauptrolle spielt. Sie soll nicht als Alibi-Charakter eine Nebenrolle einnehmen, der Haupterzählstrang dann aber ohne sie ablaufen. Das Unterrichtsprojekt ist von der Lehrkraft also so zu planen, dass solche Fälle möglichst nicht auftreten.

Über diese beiden Punkte hinaus liegt die Gestaltung der Unterrichtsprojekte, entsprechend des aktualisierten Verständnisses von Plattformprojekten, in der Hand der Lehrkräfte, und die Beiträge dieses Themenheftes geben einen ersten Eindruck der Breite des Spektrums, das daraus resultiert. Für die konkrete Durchführung der Projekte listet die Projektwebseite darüber hinaus einige Regeln, die zur erfolgreicherer Umsetzung dienen (etwa zum Korrekturdurchlauf der Lernertexte und zu hochgeladenen Medien).

In der nun bestehenden Form bietet das Mausprojekt individuell anpassbare Lehrmaterialien zum sofortigen Einsatz des Unterrichtsprojekts, die umfassende, kostenlose Nutzung der Projektwebseite, ein integriertes Kursmanagementsystem, eine umfangreiche FAQ-Seite als Hilfestellung bei allen relevanten Projektaktivitäten, die Mitwirkung in

Arbeitsgruppen zur Weiterentwicklung des Projekts, ein regelmäßiges Maus-Kolloquium, in dem zum Beispiel durchgeführte Unterrichtsprojekte vorgestellt und aktuelle Herausforderungen diskutiert werden, sowie zahlreiche Projektkooperationen unter den mitwirkenden Lehrkräften. Die Projektwebseite umfasst sowohl einen öffentlichen als auch einen passwortgeschützten Bereich; der geschützte Bereich dient den Projektbeteiligten dabei als Publikations- und Interaktionsraum.

4.2 Drei Textsorten

Als Schreibprojekt spielen beim Mausprojekt die Textprodukte eine besondere Rolle. Alle Unterrichtsprojekte eint, dass sie mindestens drei Textsorten produzieren: Die erste Textsorte bildet der *Profiltext*, den die Lernenden im Rahmen ihrer Registrierung auf der Plattform einstellen. Der Profiltext dient einer Kurzvorstellung der jeweiligen Person und wird grundsätzlich unter allen Beiträgen angezeigt, um der Leserschaft einen ersten Eindruck des Autors bzw. der Autorin zu vermitteln und so die Interaktion weniger anonym zu gestalten und zu erleichtern. Entsprechend enthalten Profiltexte meist Angaben wie Name, Wohnort und Land, Universität, Hobbys und Alter. Dazu stellen die Studierenden ein Foto von sich oder, wenn sie dies nicht möchten, von etwas, das ihnen wichtig ist, in ihrem Profil ein.

Der umfangreichste Text, den die Studierenden auf der Website einstellen, ist der *Beitrag*. Darin schreiben sie ihre Mausgeschichte zum Thema des jeweiligen Unterrichtsprojekts; da diese sich inhaltlich unterscheiden und somit auch die jeweiligen Arbeitsanweisungen differieren, können sich hinter dem Begriff *Beitrag* unterschiedliche Textsorten verbergen, etwa Erlebnisberichte, Dialoge oder kurze Erzählungen. Diese werden jeweils mit Bildern angereichert und sollen andere Studierende zu Kommentaren anregen. Oft stellen Lernende in ihren Beiträgen Elemente aus ihrer Kultur vor, etwa Speisen, Kleidung oder Feste. Für interkulturelles Lernen ist die Maus dabei besonders hilfreich, weil sie als „Dritte“ zwischen den Standorten fungiert: Im Austausch mit ihr können die Studierenden in ihren Texten lokale Lebenswelten sichtbar machen, ohne diese als repräsentative „Landeskunde“ vorstellen zu müssen. Stattdessen erscheinen sie als situiert und thematisierbar, was eine Voraussetzung dafür darstellt, dass kulturelle Bedeutungen im Austausch nicht nur konsumiert, sondern ausgehandelt werden können (vgl. Kramsch 1993; Byram 1997; Altmayer 2021).

Eine wesentliche Vorgabe betrifft die Korrektur der Lernertexte. Beiträge werden im Mausprojekt von zahlreichen Lernenden gelesen, um sie kommentieren zu können. Daher bilden die Beiträge umfangreichen sprachlichen Input, weswegen sie grundsätzlich von den verantwortlichen Lehrkräften gegengelesen und von den Lernenden erst nach der Korrektur auf der Webseite veröffentlicht werden sollen, um so möglichst wenig sprachliche Fehler aufzuweisen.

Anders verhält es sich bei der dritten Textsorte, den *Kommentaren*. Diese sollen bewusst ohne Korrekturdurchlauf eingestellt werden, um spontane und schnelle Reaktionen zu ermöglichen. Kommentare bestehen oft aus einer kurzen Danksagung, der Bekräftigung, dass man aus dem Text etwas gelernt hat, Fragen zum Text, Vergleiche mit Erfahrungen am eigenen Standort oder affirmativen Äußerungen zu vorgestellten Inhalten. Obwohl Kommentare die flexibelste und durch die Lehrkräfte am wenigsten supervidierte Textsorte darstellen, zeigen sich bei ihnen in der Praxis zahlreiche Herausforderungen (vgl. dazu Abschnitt 4.4).

Konzeptionell vorgesehen sind damit zwei komplementäre Lernräume: ein eher formorientierter Raum (überarbeitete Beiträge) und ein eher auf Flüssigkeit ausgerichteter Raum (Kommentare als niederschwellige Interaktion). Dieser Unterschied ist für die Lernenden im Mausprojekt transparent zu machen, damit die Korrektur nicht als bloße Kontrolle, sondern als Bestandteil eines publikationsorientierten Schreibprozesses verstanden wird (vgl. dazu Boud & Molloy 2013).

4.3 Kurzer Überblick über die Entwicklung des Projekts in drei Phasen

Die Entwicklungsphasen des Mausprojekts sind in mehreren Publikationen dokumentiert und werden hier nur knapp benannt. Phase 1 umfasst die lokale Konzeption und Erprobung als Unterrichtsprojekt in Seoul (vgl. Horn & Moravkova 2018). Phase 2 bezeichnet die Skalierung zu einem internationalen Plattformprojekt und umfasst die Konzeption und den Aufbau der Projektwebseite, die Standardisierung zentraler Materialien und die Öffnung für weitere Standorte (vgl. Horn 2019; Horn & Moravkova 2024). Phase 3 schließlich zielt auf die Professionalisierung des Projekts. Dazu wurde wiederum eine ausführliche konzeptionelle Revision aller Komponenten vorgenommen, Schwachstellen identifiziert und überarbeitet sowie Funktionen erweitert. Rollen, Regelwerke, Supportstrukturen und technische Weiterentwicklung wurden ausgebaut, um das Projekt dauerhaft tragfähig zu machen (vgl. Horn & Moravkova im Druck).

Einige Beiträge dieses Themenhefts reflektieren diesen Entwicklungsprozess; so zeigt der Beitrag von Kanematsu et al. (2026) die ersten internationalen Umsetzungen des Mausprojekts und die besonderen Herausforderungen, die in dem frühen Projektstadium bestanden.

4.4 Aktuelle Herausforderungen

Es ist nicht überraschend, dass ein komplexes Projekt wie das Mausprojekt stetig mit Herausforderungen konfrontiert ist, auch wenn man sich nur mit den grundlegendsten Aspekten befasst. Zwei besonders relevante und in den Einzelbeiträgen immer wieder angesprochene Themen sollen in diesem Abschnitt näher betrachtet werden: das Kommentierungsverhalten der Lernenden und die technische Stabilität bzw. Usability der Projektwebseite.

4.4.1 Didaktische Herausforderung: Kommentierungsverhalten der Lernenden

Seit den ersten Umsetzungen des Mausprojekts hat sich das Kommentierungsverhalten der mitwirkenden Lernenden als äußerst heterogen erwiesen: Einige kommentieren fleißig, umfangreich, zeigen dabei großes Interesse an den veröffentlichten Inhalten und reagieren auf eingegangene Kommentare zum Teil nach Jahren noch, während andere nur die Minimalanforderungen bewältigen. An einer technischen Hürde kann es dabei nicht liegen: Die Lernenden können in ihrem Profil automatische Benachrichtigungen aktivieren, die sie erhalten, wenn jemand ihren Beitrag kommentiert oder auf einen ihrer Kommentare antwortet.

Gemeinsame Gespräche im Rahmen des Maus-Kolloquiums und mit Studierenden in einigen mitwirkenden Kursen haben gezeigt, dass es einerseits ungünstige terminliche Konstellationen gibt, die dem Kommentieren entgegenwirken, und andererseits eine stärkere didaktische Adressierung von Kommentaren hilfreich ist. Zu den ungünstigen Konstellationen gehören die international unterschiedlichen Semesterzeiten: Führt ein Kurs ein Unterrichtsprojekt durch, während sonst keine anderen Unterrichtsprojekte laufen, erhalten die Studierenden auf ihre Kommentare keine Antworten und verlieren so die Lust, weiter zu kommentieren. Ebenso kommentierten manche Studierende zu Beiträgen von Kursen, die das Projekt bereits seit längerer Zeit abgeschlossen hatten.

Der zweite Punkt, die stärkere didaktische Adressierung, rückte ab 2022 in den Fokus. Eine kursorische Sichtung der veröffentlichten Kommentare zeigte oft nur wenige

reaktionsstimulierende Impulse in Beiträgen und Kommentaren und insgesamt eine relativ niedrige Verschachtelungstiefe im Austausch. Eine Vielzahl der betrachteten Kommentare enthielt weder eine Nachfrage zum Beitrag noch eine tiefergehende Auseinandersetzung damit. Bei Antworten der Beitragsautorinnen und -autoren blieb es meist ebenfalls bei bloßen Danksagungen für die Kommentierung, ohne auch hier einen Antwortimpuls anzustoßen. Daher erörterte die Gesamtprojektleitung im Dialog mit den mitwirkenden Lehrkräften, welche Regelungen für Kommentare eingeführt werden sollten, um einen intensiveren inhaltlichen Austausch und Austauschsequenzen mit möglichst mehreren Turns zu erzielen.

Im Jahr 2023 wurden vier projektweite Regeln aufgestellt, um den genannten Herausforderungen zu begegnen. Die Regeln wurden bei einem Online-Projekttreffen besprochen und beschlossen und sind auf der Webseite des Projekts im passwortgeschützten Bereich veröffentlicht. Jede mitwirkende Lehrkraft kann sie über ihre persönliche Startseite einsehen.²¹

Die erste Regel betrifft die terminlichen Schwierigkeiten und das Kommentieren von bereits abgeschlossenen Projekten. Um dies künftig zu vermeiden, wurde auf der Projektwebseite eine chronologisch sortierte Liste mit allen Unterrichtsprojekten angelegt, der man sofort entnehmen kann, welcher Kurs aktuell und über welchen Zeitraum stattfindet, sodass sich erkennen lässt, wo mit Antworten zu rechnen ist.²² Diese Liste ist auch für Studierende einsehbar, sodass sie dort laufende Kurse anklicken und gezielt kommentieren können. Die Studierenden sollen daher vornehmlich zu laufenden Unterrichtsprojekten Kommentare schreiben; Kommentare zu bereits abgeschlossenen Projekten sollen nur dann verfasst werden, wenn während der Projektumsetzung kein anderes Unterrichtsprojekt durchgeführt wird.

Die zweite Regel zielt auf eine möglichst gleichmäßige Verteilung der Kommentare auf die Beiträge. Es gilt zu verhindern, dass einige Beiträge sehr viele Kommentare erhalten und andere dafür keine, da dies Enttäuschung oder gar Frust bei den jeweiligen Autorinnen bzw. Autoren auslösen könnte. Die Studierenden sollen daher zuerst Kommentare zu noch unkommentierten Beiträgen verfassen.

²¹ <https://maus-reisen.de/wichtige-infos/kommentarregeln/> [26.03.2026].

²² <https://maus-reisen.de/projektuebersicht/> [26.03.2026].

Die dritte Regel soll dazu beitragen, Reaktionen zu Beiträgen zu erleichtern. Am Ende ihrer Beiträge sollen die Studierenden daher die Leserinnen und Leser explizit zu einer Reaktion auffordern, wie man es etwa aus vielen YouTube-Videos kennt („Was denkst du dazu? Schreib mir deine Meinung in die Kommentare!“). Diese Aufforderung dient einerseits dazu, den Leserinnen und Lesern deutlich zu machen, dass von ihnen eine Reaktion erwartet wird, ihnen andererseits aber auch ganz konkret ein Thema bzw. eine Frage an die Hand zu geben, zu der sie sich äußern sollen. Dadurch soll die Art der gewünschten Reaktion niederschwellig erkennbar sein und so Häufigkeit und Qualität der Antworten erhöht werden.

Die letzte Regel betrifft das Reaktionsverhalten der Studierenden bei ihren eigenen Beiträgen: Um sicherzustellen, dass die Lernenden auf ihre Kommentare auch eine Antwort erhalten, sollen sich die Studierenden wie gute Gastgeber verhalten und alle Kommentare, die zu ihren eigenen Beiträgen eingehen, freundlich beantworten. Außerdem sollen die Antworten auf Kommentare möglichst zeitnah erfolgen (und nicht etwa erst am Ende des Semesters), damit die Lernenden sich über die Reaktion freuen und ggf. wieder etwas schreiben können. So soll sich möglichst ein Austausch mit mehreren Turns ergeben.

Neben diesen projektweiten Regeln können drei erfahrungsbasierte Empfehlungen für ein stärker ausgeprägtes Kommentierungsverhalten der Studierenden hilfreich sein, die von den Lehrkräften jedoch nach eigenem Ermessen umgesetzt werden können. Zu diesen Empfehlungen gehört erstens eine Vorgabe dazu, wie viele Kommentare die Studierenden verfassen und wie diese zwischen dem eigenen Kurs und anderen Unterrichtsprojekten verteilen werden sollen (zum Beispiel 20 Kommentare insgesamt, davon 25% zu Beiträgen aus dem eigenen Kurs, 75% zu Beiträgen aus anderen Kursen). Dabei ist auch eine weitere Differenzierung möglich, zum Beispiel hinsichtlich der verschiedenen Länder oder Standorte, die zur selben Zeit das Mausprojekt umsetzen. Dies trägt dazu bei, den internationalen Austausch der Lernenden untereinander zu fördern. Zweitens hat es sich als förderlich erwiesen, die Kommentare als relevanten Teil der Gesamtnote für das Projekt einzubeziehen, um Studierende, deren intrinsische Motivation eher begrenzt ist, ebenfalls zum Kommentieren zu animieren. Drittens hat sich gezeigt, dass es vielen Studierenden zu Beginn des Projekts schwerfällt, sinnvolle Kommentare zu schreiben. Die Empfehlung lautet daher, dies im Kurs ggf. didaktisch aufzugreifen und zu üben.

Diese Regeln und Empfehlungen scheinen Verbesserungen beim Kommentierungsverhalten zu erzielen; eine systematische Untersuchung steht jedoch noch aus. Da der

Austausch zwischen den Lerngruppen eine so zentrale Funktion im Rahmen des Gesamtprojekts erfüllt, ist es wichtig, dass die damit verbundenen Regelungen von allen Projektbeteiligten eingehalten und von den Lehrkräften auch kommuniziert und kontrolliert werden.

4.4.2 Konzeptionell-technische Herausforderungen: Stabilität und Usability

Technische Fragen sind im Mausprojekt keine Nebensache, weil die Plattform selbst Lern-, Publikations- und Interaktionsraum ist. Für die Lernenden ist es wichtig, dass die Plattform problemlos läuft, dass Seiten nach Eingabe von Text nicht abstürzen und dass sie ein möglichst störungsfreies Usererlebnis erhalten. Für Lehrkräfte spielt insbesondere die Verwaltung der Unterrichtsprojekte eine große Rolle, dies umfasst zum Beispiel die Zulassung und Verwaltung der Studierenden, aber auch Übersichten über eingereichte Texte und abgegebene Kommentare. Auch Supportmaterialien und FAQ stellen nicht nur Service-Elemente dar, sondern sind Teil der didaktischen Infrastruktur, da sie auch von Studierenden genutzt werden. Allein die Aufgabe, bei diesen Komponenten einen störungsfreien Betrieb zu gewährleisten, erfordert regelmäßige Überprüfungen und die Behebung von technischen Problemen.

In frühen internationalen Umsetzungen wurden oft lange Upload-Zeiten, Navigationsfragen oder Schwierigkeiten beim Hochladen von Bildern bemängelt. Seitdem ist die technische Stabilität verbessert und die Usability sukzessive erhöht worden – wobei sie grundsätzlich vor dem Hintergrund zu betrachten sind, dass der größte Teil des Workloads des Gesamtprojekts weiterhin bei den Projektinitiatoren liegt. Trotzdem stellt die stetige Verbesserung der Usability einen zentralen Anspruch an das Projektmanagement dar.

Nachdem das Mausprojekt nun dargelegt wurde, sollen im Folgenden einige ausgewählte Themenschwerpunkte fokussiert werden.

5. Ausgewählte thematische Diskursachsen

Die folgenden Diskursachsen verbinden das Mausprojekt als internationales Schreibprojekt mit den fachlichen Schwerpunkten der in diesem Themenheft versammelten integrierten Unterrichtsprojekte. Sie markieren damit zentrale theoretische Bezugspunkte, an die sich die einzelnen Umsetzungen anschließen: Interkulturalität und Kulturreflexion (5.1), Schreiben als soziale Praxis (5.2) und Schreiben unter Einsatz von künstlicher

Intelligenz (5.3). Ein abschließender Blick gilt den Forschungspotenzialen und forschungsethischen Fragen, die sich aus dem Projektzusammenhang ergeben (5.4).

5.1 Interkulturalität und Kulturreflexion

Interkulturalität und Kulturreflexivität zählen zu den zentralen Bezugspunkten des Mausprojekts. Im einschlägigen Forschungsdiskurs zu diesen Themenbereichen zeichnet sich in den vergangenen Jahrzehnten ein Übergang von kompetenzorientierten zu reflexions- und subjektorientierten Ansätzen ab. Einen maßgeblichen Bezugspunkt bildet dabei Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, das Fremdsprachenlernen nicht auf sprachliche Korrektheit oder kommunikative Handlungsfähigkeit im engeren Sinn beschränkt, sondern um Einstellungen, Wissen, Deutungs- und Interaktionsfähigkeiten sowie eine kritisch-evaluative Dimension erweitert (Byram 1997). Diese kritische Dimension wird in Byram (2021) als Fähigkeit beschrieben, Werte in eigenen und anderen Kulturen kritisch und auf der Basis eines systematischen Denkprozesses zu beurteilen. Deardorff (2006) systematisiert diesen Ansatz in einem prozessualen Modell, in dem Haltungen wie Offenheit, Respekt und Neugier den Ausgangspunkt interkultureller Kompetenz bilden; entsprechend bezeichnet sie diese Haltungen als grundlegend für interkulturelle Kompetenz. Kramsch (1993) bestimmt Kultur im Fremdsprachenunterricht demgegenüber nicht als additiven Wissensbestand, sondern als konstitutive Dimension sprachlichen Lernens. Daran anknüpfend formuliert Liddicoat (2024) eine explizit kritische interkulturelle Perspektive, die durch eine starke Betonung von Selbstreflexivität und eine transformative Bildungsorientierung gekennzeichnet ist. Für den Bereich DaFZ überführt Altmayer (2004) die traditionelle Landeskunde in einen kulturwissenschaftlichen Zusammenhang, in der Fremdverstehen, kulturelles Wissen und kulturelle Deutungsmuster systematisch zusammengeführt werden. In diesem Zusammenhang sind auch Konzepte des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte (vgl. Nora 1989) für den DaFZ-Unterricht anschlussfähig geworden. Insgesamt zeigt sich damit für DaFZ eine Entwicklung weg von der Vermittlung nationalkulturellen Wissens und hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit kulturellen Bedeutungen.

Für das Mausprojekt ist dabei entscheidend, dass interkulturelles Lernen nicht bereits durch internationale Beteiligung von selbst entsteht. Sein Potenzial entfaltet sich vielmehr erst dann, wenn Aufgabenformate Vergleich, Perspektivwechsel und Reflexion didaktisch gezielt evozieren. Beiträge und Kommentare können kulturelle Deutungen sichtbar

und verhandelbar machen; ob dies gelingt, hängt jedoch wesentlich von der jeweiligen Aufgabenstellung ab (vgl. dazu Kanematsu 2026).

5.2 Schreiben als soziale Praxis

Auch im Forschungsfeld des Schreibens lässt sich für DaF/DaZ eine Verschiebung von produkt- und defizitorientierten Sichtweisen hin zu kontext-, adressaten- und teilhabeorientierten Ansätzen beobachten. Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt bilden die *Academic Literacies* von Lea & Street (1998), die studentisches Schreiben nicht als bloße Technik, sondern als sozial situierte Praxis im Hochschulkontext fassen. Daran schließen Lillis (2001) und Ivanič (1998) an, die Schreiben als sozialen und identitätsbezogenen Prozess beschreiben. Im Bereich DaFZ ist dieser Ansatz insbesondere durch Waggerhauser (2015) aufgegriffen worden. Sie betrachtet Schreiben als „kontextabhängige, domänenspezifische, sozial-situierte Praxis“ (2015: 65). In ihrer Studie mit erwachsenen, russischsprachigen Lernenden zeigt sie, dass schriftsprachliche Handlungen auch außerhalb formeller Lernkontexte für die Entwicklung von Literalität bedeutsam sind. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus eine Perspektive, die Schreiben nicht nur als Textproduktion, sondern als sozial eingebettetes und funktional ausgerichtetes Handeln mit Texten versteht.

Für das Mausprojekt ist diese Perspektive in besonderer Weise einschlägig. Die von den Lernenden verfassten Profiltex-te, Beiträge und Kommentare sind nicht nur Projektprodukte, sondern adressatenbezogene Texte für ein reales, kurs- und standortübergreifendes Publikum. Schreiben wird damit nicht nur als Textproduktion, sondern als veröffentlichte, sozial eingebettete und potenziell interaktive Praxis relevant. Gerade darin liegt ein wesentliches didaktisches Potenzial des Projekts.

5.3 Schreiben unter Einsatz von künstlicher Intelligenz

In den vergangenen 10 Jahren haben Übersetzungstools, die auf maschinellem Lernen basieren und mit gigantischen Sprachdatenkorpora trainiert sind, immense Fortschritte gemacht. Exemplarisch stehen dafür *Google Translate*, *DeepL* und natürlich *ChatGPT*, das 2022 in Version 3.5 veröffentlicht wurde. Der Erfolg und die immer stärkere Nutzung solcher KI-basierter Übersetzungstool durch Fremdsprachenlernende (vgl. Briggs 2018; Clifford et al. 2013; Köbis 2025; Sabo & Beutenmüller 2025) stellt Schreibaufgaben und -projekte, insbesondere wenn sie als Hausaufgabe ausgeführt werden sollen, aus Sicht

vieler Lehrkräfte seither auf den Prüfstand. So stellt sich die Frage, wie Lernertexte entstehen, wenn Planen, Formulieren, Korrigieren oder Übersetzen durch KI unterstützt werden (vgl. Han 2024) und man so automatische Übersetzungen als eigene Texte ausgeben kann (vgl. Clifford et al. 2013; Groves & Mundt 2021). Auch die Gefahren des *cognitive Offloading* und der daraus entstehenden Abhängigkeit von KI-basierten Tools werden häufig thematisiert (vgl. Münch-Manková 2025; Spannagel 2023). Die Studie von Alm (2025) mit neuseeländischen Sprachlernenden (N = 149) zeigt, dass zwar rund 16% der Studierenden laut Selbstauskunft ganze Texte übersetzen lassen, die meisten jedoch einen verantwortungsvollen Umgang mit derlei Tools üben. So bestanden die drei Hauptnutzungsformen laut der Studie im Nachschlagen von unbekanntem Wörtern beim Lesen und beim Schreiben sowie im Anhören der korrekten Aussprache von Wörtern. Die Ergebnisse fügen sich in positive Befunde ein, die bei Lernenden, die solche Tools einsetzen, von einer Erweiterung des Wortschatzes und einer Verbesserung im Bereich der Grammatik berichten (vgl. Briggs 2018, Lee 2021). Unterschiede zeigen sich bei Lernenden auf unterschiedlichen Sprachniveaus: Während fortgeschrittene Lernende Fehler in automatischen Übersetzungen im Schnitt besser identifizieren und korrigieren sowie deren Formulierungen als Anregung für die eigene Textgestaltung nutzen können (Chung 2020; Lee & Briggs 2021), entgehen Lernenden auf Anfangsniveau solche Fehler oft, obwohl sie solche Tools gerade zur Grammatikkorrektur bevorzugt einzusetzen scheinen (vgl. Ahn & Chung 2020). Lehrkräfte sollten ihre Lernenden daher dabei unterstützen, KI-Tools entsprechend ihrer jeweiligen Lernbedürfnisse einzusetzen und im Unterricht Strategien zur kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen automatischer Übersetzung vermitteln (vgl. Alm 2025).

Für das Mausprojekt spricht dies gegen eine pauschale Ablehnung, aber ebenso gegen einen ungerahmten Einsatz. Plausibel erscheint vielmehr ein niveausensibler, transparenter und didaktisch gerahmter Umgang mit KI, der Schreibziele, Eigenleistung und Reflexion ausdrücklich berücksichtigt.

5.4 Forschungspotenziale und forschungsethische Fragen

Das Mausprojekt erzeugt nicht nur Projektprodukte, sondern auch Forschungsressourcen, etwa Texte, Kommentare, Interaktionssequenzen, Materialvarianten und Reflexionsdaten. Während Horn (2019) allgemein auf den wachsenden Datenfundus in Plattformprojekten verweist, wird dies in den Beiträgen dieses Themenhefts konkret. Mit diesen

Forschungspotenzialen gehen jedoch erhebliche forschungsethische Anforderungen einher. Einwilligung, Datenschutz, Anonymisierung und Fragen der Verantwortlichkeit sind im Mausprojekt besonders sensibel, weil Lernende persönliche Informationen preisgeben sowie Fotos und Videos veröffentlichen. Der passwortgeschützte Bereich der Plattform stellt hierfür eine grundlegende Schutzmaßnahme dar; gleichwohl bleibt es Aufgabe der jeweils Forschenden und Publizierenden, Transparenz herzustellen, forschungsethischen Standards zu entsprechen und lokale Rechtslagen zu beachten.

6. Die weiteren Beiträge des Themenhefts

Die vier Beiträge dieses Themenhefts zeigen integrierte Unterrichtsprojekte zum Mausprojekt mit unterschiedlichen Perspektiven und auf unterschiedlichen Niveaustufen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie nicht nur „Praxisberichte“ liefern, sondern das Projekt jeweils an zentrale fachliche Diskurse rückbinden: kulturreflexive Landeskundedidaktik, kreatives Schreiben, Motivation und KI sowie zur Gestaltung der Interaktion. Damit ergänzen sich die Beiträge und machen sichtbar, wie der gemeinsame Projektrahmen mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Themen verknüpft werden kann – und auch, an welchen Stellen es im Gesamtprojekt noch didaktischer Feinjustierung bedarf.

6.1 Kanematsu, Horn, Fujisawa & Tashiro: Die ersten internationalen Schritte des Mausprojekts: Reflexion der Umsetzung als Unterrichtsprojekt an Universitäten in Ostasien

Nina Kanematsu, Christian Horn, David Fujisawa & Luisa Tashiro (2026) reflektieren die frühen internationalen Umsetzungen des Mausprojekts als Unterrichtsprojekt an Universitäten in Ostasien. Der Beitrag ist für das Themenheft grundlegend, weil er den Übergang von der lokalen Projektumsetzung zur internationalen Projektpraxis nachzeichnet. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie sich dasselbe integrierte Unterrichtsprojekt in sehr unterschiedlichen institutionellen und curricularen Kontexten implementieren lässt und welche Schlüsse sich daraus für die Gesamtkonzeption ziehen lassen.

Die Autorinnen und Autoren zeigen unter anderem, wie Vorgaben, Bewertungskriterien und Gewichtungen der Projektprodukte an den beteiligten Universitäten variierten und berichten von Konsequenzen für Motivation, Zeitmanagement und Interaktionsbereitschaft. Deutlich wird dabei, dass eine auf Austausch ausgerichtete Plattformarchitektur

allein noch keine Interaktion unter den Lernenden garantiert – ein Befund, der sich in den ersten Jahren des Mausprojekts auf unterschiedliche Weise immer wieder offenbart.

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

Anke Holzapfel (2026) erläutert die Umsetzung des Mausprojekts an der *Universidad Nacional de Río Cuarto* in Argentinien und zeigt, wie Lernende bereits auf Sprachniveau A1.1 unter Einsatz von KI publikumsorientiert schreiben können, wenn die verwendeten Aufgabenformate stark Scaffolding-orientiert gestaltet sind und Multimodalität (Bilder, kurze Texte) als Stütze genutzt wird. Ein zentraler Punkt ist die Frage nach der Motivation trotz des niedrigen Sprachniveaus: Holzapfel argumentiert, ganz im Sinne des Mausprojekts, dass interkulturelles Lernen und die Figur der Maus Neugier und Beteiligung fördern können. Zugleich eröffne KI-gestütztes Schreiben neue Zugänge, die helfen können, Formulierungen zu variieren, Fehler zu identifizieren und zu korrigieren oder Überarbeitung anzustoßen, ohne dass die Lernenden damit aus der Verantwortung für Inhaltsentscheidungen entlassen würden.

Für das Themenheft ist der Beitrag insbesondere aus zwei Gründen relevant: Einerseits reflektiert er den Einsatz des Unterrichtsprojekts auf einem niedrigen Sprachniveau, andererseits nutzt er bewusst KI-gestütztes Schreiben als didaktische Ressource. Oft geäußerten Befürchtungen zum Einsatz von KI im Schreibunterricht stellt der Beitrag einen potenzialorientierten Ansatz gegenüber und zeigt dabei, dass das Mausprojekt auch im Anfangsunterricht produktiv eingesetzt werden kann. Die Lernenden erfahren dabei im realen Austausch mit anderen Mitwirkenden schon zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Sprachausbildung Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit in der Zielsprache.

6.3 Link: Die Maus auf Zeitreise: Verbindung historischer und narrativer Elemente zur Förderung des kreativen Schreibprozesses im (universitären) DaF-Unterricht im Rahmen des Mausprojekts

Sabrina Link (2026) stellt ein integriertes Unterrichtsprojekt vor, das kreatives Schreiben im universitären DaF-Unterricht systematisch stärkt und zugleich lokale Besonderheiten des Standorts Urbino sichtbar macht. In ihrem Unterrichtsprojekt integrieren die Studierenden die Maus im Rahmen einer Zeitreise in die Vergangenheit in einen historisch fundierten, aber zugleich fiktionalen Kontext. Die Maus lernt auf unterschiedliche Weisen

das Urbino der Renaissance kennen, entsprechend wird von den Studierenden zu Urbino als italienischer UNESCO-Weltkulturerbe und Renaissance-Stadt intensiv recherchiert, narrativ ausgestaltet und sprachlich vermittelt. Dabei wird die Funktion der Maus als Erzählerin greifbar: Sie erlaubt Perspektivwechsel, humorvolle Distanz und eine erzählerische Rahmung, die sprachliche Risikoübernahme erleichtern kann. Damit zeigt der Beitrag, wie Besonderheiten lokaler Räume mit Sprachproduktion und dem Zuschreibungspotenzial der Maus kombiniert werden können.

Links Beitrag ist damit besonders anschlussfähig an die Diskursachse zum sozialen Schreiben und zeigt, wie sich textsortenbezogenes Arbeiten, Wortschatzarbeit und Schreibprozessentwicklung bündeln lassen.

6.4 Kanematsu: Erinnerungsorte zwischen Japan und den deutschsprachigen Ländern: Eine Erkundung im Rahmen des Mausprojekts

Nina Kanematsu (2026) untersucht, wie das Konzept der Erinnerungsorte im universitären DaF-Unterricht genutzt werden kann, um kulturreflexive Lernprozesse anzuregen. Ausgangspunkt ist ein integriertes Unterrichtsprojekt, das in einem Lesekurs an der *Universität Tsukuba* in Japan umgesetzt wurde. Die Studierenden identifizierten und begründeten mögliche deutsch-japanische Erinnerungsorte und reflektierten dabei, welche historischen Erfahrungen, kulturellen Bedeutungen und kollektiven Narrative mit diesen Orten verbunden werden können.

Methodisch verortet Kanematsu die Untersuchung als erste Iteration einer Aktionsstudie im Sinne von Altrichter et al. (2018) und setzt diese als Fallstudie um, in der verschiedene Datentypen kombiniert werden: Fragebogen, leitfadengestützte Interviews, Lernprodukte und ein Lehrentagebuch. Damit wird das Mausprojekt nicht nur als Schreib- und Austauschraum sichtbar, sondern als Forschungskontext, in dem sich kulturbezogene Lernprozesse empirisch rekonstruieren lassen. Besonders interessant ist dabei die Verbindung von Projektprodukt und Reflexion: Die Aufgabe zwingt nicht nur zu inhaltlicher Auswahl, sondern zu Begründungen, und damit zu expliziten Deutungen.

Für das Themenheft ist Kanematsus Beitrag in zweifacher Hinsicht zentral: Erstens zeigt er, wie das Mausprojekt als Rahmen genutzt werden kann, um diskursorientierte Landeskundendidaktik im Sinne kulturreflexiver Aushandlung zu konkretisieren. Zweitens macht er deutlich, dass die Qualität interkultureller Lernprozesse stark von Aufgabenformaten

abhängt und zeigt: Internationalität allein reicht nicht; es braucht Aufgaben, die Vergleich, Irritation und Reflexion didaktisch produktiv machen.

Bibliographie

- Adelio, Sabine (2012) Motivationssteigerung im Fremdsprachunterricht durch Projektarbeit. *NATOG Journal* 6, 72-83.
<http://natogjournal.natog.org/index.php/natog/article/view/72>
- Ahn, Soojin; Chung, Eun Seon (2020) Students' Perceptions of the Use of Online Machine Translation in L2 Writing. *Multimedia-Assisted Language Learning* 23(2), 10–35. <http://doi.org/10.15702/mall.2020.23.2.10>
- Alm, Antonie (2025) Das Google Translate Dilemma: Maschinelle Übersetzer im DaF-Unterricht. In: Diana Feick; Katrin Biebighäuser (Hrsg.) *Digitale Lehr-/Lernressourcen und digitale Kompetenz. Forschung aus dem Hochschulkontext.* (Reihe Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 21). Berlin: Erich Schmidt, 98-126. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21232-3>
- Altmayer, Claus (2004) *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache.* München: iudicium.
- 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
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter; Spann, Harald (2018) *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.* (5. grundl. überarb. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael (2001) *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen.* München: Oldenbourg.
- Bertelsmann Stiftung; Fondazione Cariplo (2006) Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?
https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf
- Boud, David; Molloy, Elizabeth Katherine (2013) Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Briggs, Neil (2018) Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses. *The JALT CALL Journal* 14(1), 3-24.
<https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n1.j221>
- Bui, Thi Thanh Hien (2022) *Selbstlernen mit einem Online-Sprachlernprogramm. Eine empirische Untersuchung zum Lernverhalten von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A1 beim Umgang mit Duolingo.* (Reihe Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto.
<https://doi.org/10.24053/9783823395300>
- Byram, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, Michael (2021) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. (zweite, überarbeitete Auflage). Bristol, Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Cakrawati, Laxmi Mustika (2017) Students' perceptions on the use of online learning platforms in EFL classroom. *English Language Teaching and Technology Journal*, 1(1), 22–30. <http://ejournal.upi.edu/index.php/ELTTech/article/view/9428>
- Clifford, Joan; Merschel, Lisa; Munné, Joan (2013) Surveying the Landscape: What is the Role of Machine Translation in Language Learning? *@tic. Revista d'innovació educativa* 10, 108–121.
- Chung, Eun Seon (2020) The Effect of L2 Proficiency on Post-editing Machine Translated Texts. *The Journal of Asia TEFL* 17(1), 182–193.
- Deardorff, Darla K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dewey, John (1916) *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020) *Future Skills. Lernen der Zukunft. Hochschule der Zukunft*. Reihe Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Wiesbaden: SpringerVS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Feick, Diana (2025) Aktuelle Forschungstendenzen zum digitalen Wandel in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Diana Feick; Katrin Biebighäuser (Hrsg.) *Digitale Lehr-/Lernressourcen und digitale Kompetenz. Forschung aus dem Hochschulkontext*. (Reihe Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 21). Berlin: Erich Schmidt, 9-42. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21232-3>
- Förschler, Annina; Hartong, Sigrid; Kramer, Anouschka; Meister-Scheytt, Claudia; Junne, Jaromir (2021) Zur(ambivalenten) Wirkmächtigkeit datengetriebener Lernplattformen: Eine Analyse des «Antolin»-Leseförderungsprogramms. *MedienPädagogik* 44, 52–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.28.X>
- Fujisawa, David (2025) Grammatik mit Bausteinen. In: Diana Feick; Katrin Biebighäuser (Hrsg.) *Digitale Lehr-/Lernressourcen und digitale Kompetenz. Forschung aus dem Hochschulkontext*. (Reihe Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 21). Berlin: Erich Schmidt, 193-218. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21232-3>
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer E. (2014) *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Goerke, Paula (2025) Bilder von Nutzer*innen. Zugänge des menschlichen Denkens und der praktischen Arbeit. In: Sandra Hofhues; Julia Schütz (Hrsg.) *Plattformen für Bildung*. Bielefeld: transcript, 141-164. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/102623/ssoar-2025-hofhues_et_al-Plattformen_fur_Bildung.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2025-hofhues_et_al-Plattformen_fur_Bildung.pdf
- Groves, Mike; Mundt, Klaus (2021) A ghostwriter in the machine? Attitudes of academic staff towards machine translation use in internationalised higher Education. *Journal of English for Academic Purposes* 50(3), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100957>
- Gudjons, Herbert (2021) *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (8. aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Hamilton, Erica R.; Rosenberg, Joshua M.; Akcaoglu, Mete (2016) The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for Its Use. *TechTrends* 60(5), 433-441.
<https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- 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.org/10.1017/S0272263124000111>
- Hartong, Sigrid (2019) Bildung 4.0? Kritische Überlegungen zur Digitalisierung von Bildung als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik* 65(3), 424–444. <https://doi.org/10.25656/01:23950>
- Hofhues, Sandra; Schütz, Julia (2025) Plattformen für Bildung – Entwurf einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf den Band. In: Sandra Hofhues; Julia Schütz (Hrsg.) *Plattformen für Bildung*. Bielefeld: transcript, 11-22.
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/102623/ssoar-2025-hofhues_et_al-Plattformen_für_Bildung.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2025-hofhues_et_al-Plattformen_für_Bildung.pdf
- Herrmann, Annika; Siebold, Kathrin (2012) Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39(6), 637-650.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0605>
- Holzappel, Anke (2026) Die Maus in Argentinien – Motivation durch (inter)kulturelles Lernen und KI-gestütztes Schreiben auf A1.1-Niveau. *German as a Foreign Language* 2026(1), 60-83.
- Horn, Christian (2018) Schlüsselkompetenzen im DaF-Unterricht. *DaF-Szene Korea* 47. 37-49.
<https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-Korea-47.pdf>
- Horn, Christian (2019) Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung. *DaF-Szene Korea* 49, 51-75.
<https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-Korea-49.pdf>
- Horn, Christian; Moravkova, Monika (2018) Lach- und Sachgeschichten in Korea – Planung und Reflexion eines Unterrichtsprojekts mit koreanischen Studierenden. *DaF-Szene Korea* 46, 56–72.
<https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-46.pdf>
- 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* 2024(2), 100–119.
<https://gfl-journal.de/wp-content/uploads/2024/10/20240205-HornMoravkova.pdf>
- Horn, Christian; Moravkova, Monika (im Druck) Professionalisierung eines internationalen Plattformprojekts in DaF – erläutert am Beispiel des „Mausprojekts“. In: Stefan Baumbach; Kathrin Siebold; Florian Thaller; Paul Voerkerl (Hrsg.) *Projektarbeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Theoretische Verortung und innovative Ansätze in empirischer Forschung und unterrichtlicher Praxis*. [Reihe Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache]. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Ivanič, Roz (1998) *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Kanematsu, Nina (2021a). Kursinterner und -übergreifender Einsatz von Google Docs für kooperatives Verfassen von Texten. *Lektorenrundbrief (LeRuBri)* 54, 27-32.
<https://idl-japan.org/lerubri/LeRuBri54.pdf>
- Kanematsu, Nina (2021b) Unterrichtsprojekt zum Vergleich von deutschen und japanischen Fernsehserien im Kontext des „Mausprojekts“. *Lingua* 32, 127-136.
https://www.sophia-cler.jp/research/lingua_032.html
- Kanematsu, Nina (2026) Erinnerungsorte zwischen Japan und den deutschsprachigen Ländern: Eine Erkundung im Rahmen des Mausprojekts. *German as a Foreign Language* 2026(1), 105-128.
- Kanematsu, Nina; Horn, Christian; Fujisawa, David; Tashiro, Luisa (2026) Die ersten internationalen Schritte des Mausprojekts: Reflexion der Umsetzung als Unterrichtsprojekt an Universitäten in Ostasien. *German as a Foreign Language* 2026(1), 36-59.
- Kemaloglu-Er, Elif; Sahin, Muazzez Tugce (2022) Project-Based Learning in English Language Teaching at a Rural School: A Case Study from Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 16(1), 34-55.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1343062.pdf>
- Kilpatrick, William H. (1918) The project method. *Teachers College Record* 19, 319-335.
- Knoll, Michael (2011) *Dewey, Kilpatrick und „progressive Erziehung“: Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- 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*, 89-106. Berlin: Frank & Timme.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/103421>
- Kramsch, Claire (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lea, Mary R.; Street, Brian V. (1998) Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education* 23(2), 157–172.
- Lee, Sangmin-Michelle (2021) The effectiveness of machine translation in foreign language education: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning* 36(1/2), 103–125.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901745>
- Lee, Sangmin-Michelle; Briggs, Neil (2021) Effects of using machine translation to mediate the revision process of Korean university students' academic writing. *ReCALL* 33(1), 18–33. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000191>
- Legutke, Michael; Thomas, Howard; Christopher N. Candlin (1991) *Process and experience in the language classroom*. (Reihe Applied Linguistics and Language Study) London: Routledge.
- Lehker, Marianne (2003) Projektarbeit im DaF-Unterricht. *Info DaF* 30(6), 562-575.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2003-0605>
- Leineweber, Christian; Hofhues, Sandra; Lucke, Ulrike; Schütz, Julia (2025) Plattformen für Bildung? Chancen und Grenzen digitaler Technologien in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Sandra Hofhues; Julia Schütz (Hrsg.) *Plattformen für Bildung*. Bielefeld: transcript, 24-36.
<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/102623/ssoar-2025->

[hofhues_et_al-Plattformen_fur_Bildung.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2025-hofhues_et_al-Plattformen_fur_Bildung.pdf](#)

- Liddicoat, Anthony J. (2024) Developing a Critical Intercultural Perspective in Language Learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 21 (Supplement), 97-108. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/liddicoat.pdf>
- Lillis, Theresa M. (2001) *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London/New York: Routledge.
- Link, Sabrina (2024) Die kulinarischen Reisen der Maus – plattformbasierter Projektunterricht mit DaF-Lernenden: Motivation, Kompetenzförderung und kulturelle Reflexion. *Zielsprache Deutsch* 51(2). 37-55.
- 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* 2026(1), 84-104.
- 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*, 177-194. Berlin: Frank & Timme.
- Nora, Pierre (1989) Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations* 26 (Special Issue: Memory and Counter-Memory), 7-24. <https://doi.org/10.2307/2928520>
- Odendahl, Wolfgang (2015) CLIL-Projekt zur chinesischen Untertitelung deutscher Kurzfilme als Mittel zur Motivationsförderung. In: Chris Merkelbach (Hrsg.): *Mehr Sprache(n) lernen-mehr Sprache(n) lehren*. Aachen: Shaker, 117-142. https://www.researchgate.net/publication/277598392_CLIL-Projekt_zur_chinesischen_Untertitelung_deutscher_Kurzfilme_als_Mittel_zur_Motivationsforderung#fullTextFileContent
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010) Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)
- Pichailuck, Pantipa; Luksaneeyanawin, Sudaporn (2017) Enhancing learner autonomy in rural young EFL learners through project-based learning: An action research. *ABAC Journal*, 37(2), 16-32. <https://www.proquest.com/docview/2384079785?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Puentedura, Ruben (2006) Transformation, technology, and education [Blog-Post]. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Rengstorf, Felix; Schumacher, Christine (2013) Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. In: Christine Schumacher; Felix Rengstorf; Christina Thomas (Hrsg.): *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19-39.
- Rychen, Dominique Simone (2008) OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hrsg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- Santhi, Dessy; Suherdi, Didi; Musthafa, Bachrudin (2019) ICT and project-based learning in a rural school: An EFL context. In: Achmad Nurmandi; Yinghuei Chen; Noor Azizi bin Ismail; Zain Rafique (Hrsg.) *Proceedings of the Third International Conference on Sustainable Innovation 2019–Humanity, Education and Social Sciences (IcoSIHESS 2019)*. Atlantis Press, 29-35.
<https://www.atlantis-press.com/proceedings/icosihess-19/125919844>
- Schart, Michael (2003) *Projektunterricht, subjektiv betrachtet: Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schick, Susanne (2022a) CRT and Culture-Specific Communication Patterns in GFL Cross-Border Blog Writing. *Fu Jen Journal of Foreign Languages* 18, 1–32.
- Schick, Susanne (2022b) Blog-Schreiben mit der Maus – Erfahrungen mit einem kooperativen, regional verbindenden DaF-Lernprojekt in Ostasien. *Deutsch-Taiwanische Hefte* 29, 5–34.
- Spannagel, Christian (2023) ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revolution. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution>
- Stoller, Fredricka L. (2006) Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In: Gulbahar H. Beckett; Paul Chamness Miller (Hrsg.) *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 19-40.
- Stoller, Fredricka L. & Myers, CeAnn Chandel (2020) A Five-Stage Framework to Guide Language Teachers. In: Gras-Velásquez, Adrián (Hrsg.) *Project-based learning in second language acquisition: Building communities of practice in higher education*. New York: Routledge.
- Torres, Ady; Gómez Rodríguez, Luis (2017) Increasing EFL Learners' Oral Production at a Public School Through Project-Based Learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development* 19(2), 57-71.
<https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59889>
- Waggershauser, Elena (2015) *Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlernender*. (Reihe Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts (SHI), 6). Tübingen: Stauffenburg.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Internetquellen

www.maus-reisen.de

www.lecker-auf-deutsch.de

<https://www.wdrmaus.de>

<https://licensing.wdr-mediagroup.com/marke/die-sendung-mit-der-maus-lizensieren/>

https://kinder.wdr.de/radio/player/radioplayer-die-maus-100~_layout-popupVersion.html

<https://www.wdrmaus.de/hoeren/mauszoom.php5>

<https://www.youtube.com/@diemaus>

https://www.facebook.com/DieSendungmitderMaus/?locale=de_DE

<https://www.instagram.com/diemaus/>

https://www.wdrmaus.de/filme/sachgeschichten/maus_muenze_dgs.php5

<https://shop.deutschepost.de/numisblatt-50-jahre-die-sendung-mit-der-maus>

<https://www.wdrmaus.de/hoeren/podcast60.php5>

<https://www.ardmediathek.de/sendung/die-grosse-maus-show/Y3JpZDovL2Rhc2Vyc3RlLmRlL2ZyYWctZG9jaC1tYWwtZGllW1hdXM>

<https://licensing.wdr-mediagroup.com/marke/die-sendung-mit-der-maus-lizensieren/>

<https://mausundmehr.com/>

<https://maus-reisen.de/wichtige-infos/kommentarregeln/>

<https://maus-reisen.de/projektuebersicht/>

Biographische Informationen

Christian Horn ist Associate Professor am Department of German Education an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul, Südkorea. Seine Arbeitsschwerpunkte im DaF-Bereich liegen insb. in handlungsorientiertem Unterricht, Projektarbeit, Plattformprojekten, Virtual Exchange, künstlicher Intelligenz und Lehrkräfteprofessionalisierung.

Schlagwörter

Projektarbeit, Schreibprojekt, Skalierung, Plattformprojekt, Mausprojekt