

Die Internationalisierung der Curricula in den General Studies / Liberal Arts

Verfasserinnen:

Professor Dr. Ursula Lehmkuhl, Professorin für Internationale Geschichte, Universität Trier

Professor Dr. Karin Luckey, Rektorin, Hochschule Bremen

Juni 2016

1. Warum Internationalisierung? | Ziele

Als in den 1990er Jahren über die Reform der deutschen Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses diskutiert wurde, standen mindestens zehn in sehr unterschiedliche Richtungen gehende Reformziele im Zentrum der Debatte. Ganz oben auf der Agenda wurde die Verbesserung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal positioniert. Mindestens ebenso wichtig war die Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit deutscher Studienangebote. Deutsche Universitäten, ja im Grunde der gesamte europäische Hochschulraum, sollten sich angesichts des prognostizierten demographischen Wandels konkurrenzfähig im Kampf um die besten Studierenden weltweit aufstellen. Es galt, die Attraktivität europäischer Universitäten für Studierende aus Drittstaaten zu stärken. Daneben entwickelte sich das Problem der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden (Stichwort: Berufsorientierung / Berufsbefähigung) und die Verbesserung ihrer Allgemeinbildung (Stichwort: Studium generale / Studium fundamentale) zu einem zentralen Punkt in der Reformdebatte. Beides, Berufsbefähigung und Allgemeinbildung, sollte in Form eines fachlich ungebundenen Studiums zum integralen Bestandteil des Ausbildungsangebots der neuen Studiengänge werden.

Mit dem Wunsch *General Studies* in die Studienstruktur der neuen Studiengänge zu integrieren, reagierten die Reformer einerseits auf die zunehmende Spezialisierung der universitären Ausbildung, die zu Lasten von Orientierungswissen und interdisziplinärer Kompetenz ging. Andererseits reflektierte die Debatte über *General Studies* auch den Wunsch, die deutschen Hochschulen auf die immer heterogener werdende Gruppe von Studienanfängern vorzubereiten. Dabei gab es durchaus auch kritische Töne. So wurden etwa die bei einer zunehmenden Anzahl von Studienanfängern beobachtbaren nivellierenden Folgen der in den 1970er Jahren durchgeführten Reform der gymnasialen Oberstufe beklagt und Instrumente zur Lösung des Problems von teilweise stark divergierenden Bildungsniveaus der deutschen Abiturienten eingefordert. Schließlich reagierten die Reformer auch auf die nach der deutschen Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern weiter praktizierten G8-Modelle. Die damit einhergehende Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre ist in den 2000er Jahren im Zuge der Schulreform an den Gymnasien in fast allen Bundesländern eingeführt worden. Hinzu kam der Wegfall der Wehrpflicht im Jahr 2011. Die Studienanfänger wurden immer jünger und immer häufiger wurden die mit der Reduzierung der Gymnasialzeit in Verbindung gebrachten Defizite im Bereich

der Allgemeinbildung beklagt. Lösungen suchte man in dem vordergründig erfolgreichen Ausbildungsmodell amerikanischer Colleges mit ihrem hohen Anteil an der Vermittlung von *Liberal Arts* zur Kompensation der Ausbildungsdefizite im amerikanischen Highschool-System. Die Adaption anglo-amerikanischer *Liberal Arts*-Modelle an europäische Entwicklungen und ihre Integration in die neuen Studienstrukturen wurden als Königsweg zur Verbesserung von Allgemeinbildung und Berufsbefähigung einerseits und zur Erhöhung der internationalen Attraktivität deutscher Studiengänge andererseits apostrophiert.

Die deutsche Debatte um die Einführung von *General Studies* war somit vornehmlich gekennzeichnet durch einen Zusammenfluss sehr heterogener und im Grunde wenig kompatibler Defizitdiskurse. Zu dieser diskursiven Gemengelage gesellte sich die Forderung nach der Integration vordergründig erfolgreich wirkender angelsächsischer, vor allem amerikanischer Ausbildungsstrukturen in das deutsche Hochschulsystem. In diesem Sinne hatte die Debatte um Internationalisierung auch den Beigeschmack der kulturellen Amerikanisierung durch den Transfer und die Aneignung von Elementen aus dem amerikanischen College-System. Die hier bereits aufscheinende Suche nach *best practices* und *benchmarks* wurde durch die 2002 politisch angestoßene Differenzierungsdebatte, die letztlich im Exzellenzwettbewerb mündete, forciert. Die von der Bologna-Erklärung 1999 ausgehende Diskussion um Internationalisierung erhielt damit eine sehr viel breitere Bedeutung und ging nun deutlich über die Frage von Studierendennobilität hinaus. Die deutschen Hochschulen sollten nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre international wettbewerbsfähiger werden und dabei gleichzeitig die Praxistauglichkeit universitärer Studiengänge erhöhen und das humboldtsche Bildungsideal, das die deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert zu bevorzugten Ausbildungsstätten gemacht hatte, wahren.

2. Was ist im Rahmen der Bologna-Reform angestoßen worden und wo stehen wir heute? | Inhalte

So vielschichtig die Motive für die Einführung von Studienelementen aus dem Bereich der *General Studies* waren, so vielfältig waren die konkreten Modelle, mit denen sie an deutschen Hochschulen umgesetzt wurden. Im Rahmen des vom Wissenschaftsministerium NRW geförderten Modellversuchs zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (1993-2000) wurde an der Ruhr-Universität Bochum bereits im Wintersemester 1993/94 das Magister-Reformmodell eingeführt, in dem Berufsorientierung, Praxisbezug und die Förderung der Allgemeinbildung in einem integrativen Modell, dem Optionalbereich, zusammengeführt wurden.¹ Heute ist der Optionalbereich fester Bestandteil der gestuften Studiengänge an der Ruhr-Universität Bochum. Die Lehrangebote aus diesem Bereich wollen die wissenschaftliche Ausbildung im Fachstudium ergänzen. Der Optionalbereich bietet berufsqualifizierende Zusatz- und Schlüsselqualifikationen sowie Vermittlungskompetenzen an, „um den späteren Einstieg in die Arbeitswelt zu erleichtern.“² Die Lehrangebote können frei gewählt werden und dienen der persönlichen Profilbildung, die Karrieren gerade auch auf dem internationalen Arbeitsmarkt befördern sollen. Zum Modulangebot gehören u. a. Fremdsprachen, Präsentations- und Kommunikationsangebote, Informationstechnologien, interdisziplinäre Module sowie schul- und unterrichtsbezogene Module für angehende Lehrerinnen und Lehrer. Viele deutsche Hoch-

schulen folgen diesem Modell und haben für die hier subsumierten Lehrangebote sehr unterschiedliche Bezeichnungen entwickelt. Vielerorts hat sich die Bezeichnung „Schlüsselqualifikationen“ für Lehrangebote, die der Berufsorientierung bzw. der Berufsbefähigung dienen, durchgesetzt.

Als zweites Modell für die Umsetzung des Konzeptes der *General Studies* hat sich das Studium generale oder Studium fundamentale entwickelt. Es grenzt sich teilweise deutlich zu den oben beschriebenen stärker utilitaristisch-instrumentell orientierten Modellen der 'Ausbildung' ab. Inhaltlich knüpfen Studienangebote, die dem Modell des Studium generale / Studium fundamentale folgen, an das humanistische Bildungserbe und das humboldtsche Bildungsideal an und stellen die Persönlichkeitsbildung der Studierenden durch die Vermittlung insbesondere von reflexiven Kompetenzen ins Zentrum des unter der Bezeichnung Studium generale bzw. Studium fundamentale zusammengefassten Bildungsangebots. Der Gedanke der Internationalisierung schwingt hier zwar durch den häufig zu findenden Bezug auf anglo-amerikanische *liberal arts*-Traditionen mit, steht allerdings nicht im Zentrum. Vielmehr wird angenommen, dass die derart (aus-)gebildeten Absolventen nicht aufgrund ihres instrumentellen Wissens, sondern aufgrund ihrer Persönlichkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig sind. Dabei basiert der Transfer des amerikanischen Modells in das deutsche System auf einer grundsätzlichen Fehlinterpretation des amerikanischen *liberal arts*-Konzeptes. Das anglo-amerikanische Modell der *liberal arts* als Brückenangebot zwischen Highschool und Universität beinhaltet nicht nur einen obligatorischen allgemeinbildenden Teil, sondern auch fachspezifische Brückenkurse, wie etwa *pre-medicine*, *pre-law*, *pre-mathematics*, *pre-history*, die die Studierenden auf ihr Fachstudium vorbereiten. In Deutschland hat sich dieses Modell bisher allein in den Grundlagenfächern der Naturwissenschaften, Physik und Mathematik, durchgesetzt. Dabei wäre ein Brückenkurs beispielsweise vor der Aufnahme eines Geschichtsstudiums durchaus wünschenswert.

Die Universität Witten-Herdecke muss als Vorreiter auf dem Gebiet des Studium fundamentale herausgestellt werden. Bereits seit ihrer Gründung im Jahr 1983 bietet sie Veranstaltungen an, die die Urteilskraft, die Gestaltung von Kommunikationssituationen oder die schöpferischen Potentiale der Studierenden fördern sollen. Heute gilt das Studium fundamentale als Herzstück des Wittener Studienkonzeptes.³ Die 1998 neugegründete Universität Erfurt knüpfte bewusst an dieses Konzept an und hat das Studium fundamentale als obligatorischen Studienbestandteil, in dem die Entwicklung künstlerischer, kommunikativer und reflexiver Kompetenzen gefördert werden sollen, in die neuen Studiengänge integriert.⁴ Das Studium fundamentale wird wie ein zweites Nebenfach gewertet. Die erbrachten Studienleistungen fließen in die Abschlussnote ein.

Von diesem in das Studium integrierten Studium fundamentale zu unterscheiden sind extracurriculare Angebote, die in der Regel als Studium generale bezeichnet werden. So bieten etwa das Leibniz-Kolleg in Tübingen oder das Salem-Kolleg in Überlingen ein einjähriges, vorgeschaltetes Orientierungsstudium an, das als Studium generale bezeichnet wird und auf das eigentliche Studium vorbereiten soll. Die Studierenden werden in das wissenschaftliche Arbeiten eingeführt und erhalten begleitende und individuelle Beratung zur Berufsorientierung.

An der Philipps-Universität Marburg hat sich ein drittes Modell des Studium generale etabliert, das ein zusätzliches freiwilliges Kursangebot darstellt mit Vortragsserien, die alle großen Disziplinen und Wissenschaftsbereiche umfasst und für Studierende aller Fächer und die interessierte nicht-universitäre Öffentlichkeit geöffnet ist.⁵ In ähnlicher Weise hat sich die Universität Mainz einem Modell des Studium generale verpflichtet, das auf Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung zielt.⁶

Der gemeinsam von HRK, KMK und BMBF im Jahre 2005 erarbeitete „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (HQR), der fächerübergreifend die Gemeinsamkeiten der Lernergebnisse auf den Stufen von Bachelor, Master und Promotion beschreibt und das Spektrum der ECTS-Kreditpunkte pro Stufe benennt, spiegelt die beschriebene konzeptuell-inhaltliche Zweiteilung im Verständnis von *General Studies* wider. Hier wird auf der Bachelor-Ebene zwischen dem Erwerb von „instrumentalen Kompetenzen“, „systemischen Kompetenzen“ und „kommunikativen Kompetenzen“ unterschieden.⁷

Instrumentale Kompetenzen bezeichnen – ganz im Sinne des utilitaristischen Modells (Berufsorientierung / Berufsbefähigung, Schlüsselqualifikationen) – Wissensbestände, die die Absolventen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anwenden können und die dazu beitragen, Problemlösungen in ihrem jeweiligen Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. Systemische Kompetenzen umfassen hingegen Selektions-, Bewertungs- und Interpretationsfähigkeiten, kritisches Urteilsvermögen und die selbständige Gestaltung von Lernprozessen, ganz im Sinne des Ideals von Persönlichkeitsbildung, das von Verfechtern des Modells des Studium generale adressiert wird. Interessant ist nun, dass auch im Qualifikationsrahmen ein expliziter und inhaltlich ausbuchstabierter Bezug zum Internationalisierungsziel der Bologna-Reform fehlt. Ein solcher Bezug hätte beispielsweise durch die Einbeziehung des Bereichs der inter- und transkulturellen Kompetenzen leicht abgebildet werden können. Eine weitere Entwicklung, die sich u. a. auch aus der nicht expliziten Nennung von *General Studies* im Qualifikationsrahmen ergeben hat, ist die Integration der aufgeführten Kompetenzen in die allgemeine Lehre fachspezifischer Studiengänge. In einer Reihe von deutschen Universitäten wurde mit der Umstellung auf die neuen Studiengänge darauf verzichtet, *General Studies* als separaten Studienbestandteil auszuarbeiten und anzubieten.

Der für die Internationalisierung zentrale Bereich der inter- und transkulturellen Kompetenzen wird in der universitären Ausbildung in der überwiegenden Zahl der Fälle nach wie vor durch die Förderung des direkten Kontaktes mit anderen Bildungs- und Gesellschaftssystemen und anderen Kulturen im Rahmen eines Auslandsstudiums abgebildet. Lehrangebote im Bereich der *General Studies*, wie etwa Sprachkurse, bereiten die Studierenden auf einen möglichen Auslandsaufenthalt vor, haben aber mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz in der Regel wenig zu tun. Auch Studiengänge, die interkulturelle Kommunikation als Studienfach anbieten, ersetzen nicht reflektive, persönlichkeitsbildende Lehrangebote, die Fragen des Umgangs mit dem 'Fremden' oder das Aufbrechen der immer noch vorhandenen und sich seit dem 11. September wieder verstärkenden Tendenz zur *Orientalisierung* (Edward Said) nicht-westlicher Kulturen zum Gegenstand haben.

Mit Ausnahme der Universität Witten-Herdecke und der Zeppelin-Universität Friedrichshafen beschränken die Hochschulen Ausbildungsangebote im Bereich des *General Studies* auf den ersten Ausbildungsabschnitt, das Bachelorstudium. Allein im Bereich der Lehramtsstudiengänge spielen spezifische Angebote zur Förderung der Berufsbefähigung auch im Masterbereich eine zentrale Rolle. Allerdings finden wir hier häufig Modelle, bei denen die ohnehin obligatorischen Schulpraktika schlicht als Bestandteil der *General Studies* rubriziert werden. Dies geht an den im Qualitätsrahmen definierten Zielen vorbei. Im Unterschied zur universitären Praxis hat die Diskussion um die Internationalisierung der Studiengänge immer auch die Masterstudiengänge sowie die strukturierte Doktorandenausbildung im Blick. So beziehen sich viele der mittlerweile etablierten *Joint-* und *Double Degree*-Programme auf den Masterbereich.⁸ Auch Erasmus Mundus II hat einen Schwerpunkt in der Master- und Doktorandenausbildung. Mit dem Instrument der Internationalen Graduiertenkollegs stellt schließlich auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft Fördermittel für die Einbettung postgradualer Studien in internationale Kontexte zur Verfügung.

Schaut man sich die Experimentierfreudigkeit der Hochschulen im Bereich der *General Studies* an, so könnte der Eindruck entstehen, dass das zentrale Ziel des Bologna-Prozesses, nämlich mehr vergleichbare, kompatible und kohärente Systeme der Hochschulbildung in Europa zu etablieren, in diesem Bereich gescheitert ist. Für Studierende, die in der Regelstudienzeit ihr Studium abschließen wollen, wirken die *General Studies* aufgrund ihrer inhaltlichen Heterogenität und mangelnden Vergleichbarkeit häufig als Mobilitätsbremse. Gerade dann, wenn wie in den Modellen des Studiums fundamentale Prüfungsleistungen erbracht werden müssen, verhindert die mangelnde nationale und internationale Vergleichbarkeit der Lehrveranstaltungen im Bereich der *General Studies* die Anerkennung von Studienleistungen und damit die Anrechnung von Leistungspunkten, die an ausländischen Universitäten in diesem Bereich erworben wurden. Ein Auslandsstudium kann so häufig zur Verlängerung der Studienzeit führen. Allerdings liegen noch keine konkreten Zahlen vor, die Auskunft über die tatsächliche Anerkennungsquote im Bereich von *General Studies* geben. Es wäre wünschenswert, wenn der sich im jüngsten Bologna-Bericht der Bundesregierung abzeichnende Trend des deutlichen Anstiegs der Anerkennungsquote der im Ausland erbrachten Studienleistungen, nämlich von 41% im Jahr 2007 auf 69% im Jahr 2013, auch im Bereich der *General Studies* erreicht werden würde.⁹ Interessant wäre auch der tatsächliche numerische Wert, der sich hinter den prozentualen Angaben aus dem Bericht verbirgt. Darüber schweigt sich die Bundesregierung allerdings, zumindest in dem hier zitierten Bericht, aus.

3. Wofür und für wen Internationalisierung? Relevante Kompetenzen

Die Internationalisierung der Curricula folgt komplexen und mehrdimensionalen Zielsetzungen und Anforderungen. Werden Hochschulen in ihrem Selbstverständnis als transnationale wissenschaftliche Einrichtungen verstanden, so resultiert die Notwendigkeit zur Internationalisierung der Curricula aus ihrer wissenschaftsbasierten Mitwirkung an den *grand challenges* und einem grundlegenden Verständnis der Globalisierung – nicht zuletzt des wissenschaftlichen Systems selbst. Internationale und interkulturelle Kompetenzen sind für alle Disziplinen maßgeblich, ebenso wie die Vermittlung von individuellen Handlungskompetenzen. Diese beziehen sich auch auf den Zugang und die Reflexion international zirkulierender wissenschaftlicher

Erkenntnisse. Dazu ist der Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen erforderlich, um zum Beispiel in interkulturellen (wissenschaftlichen) Teams adäquat, und nicht nur kommunikativ, agieren zu können.

Auch die Rollenanforderungen an Fach- und Führungskräfte setzen entsprechende Kompetenzen voraus. Diese sind beispielsweise von Bedeutung für eine gelebte Willkommenskultur und die Integration von Beschäftigten mit Migrationshintergrund bzw. internationalen Fach- und Führungskräften in Unternehmen, für Kunden- und Geschäftskommunikation über kulturelle Unterschiede hinweg sowie die Erschließung globaler Märkte oder die Entwicklung von spezifischen Produkten für diverse internationale Märkte. Eine hohe Arbeitgeberattraktivität gegenüber (potentiellen) Beschäftigten und ein weltoffenes Image tragen zur Wirksamkeit des Unternehmens bei. *Diversity Management* ist mittlerweile nicht nur im Wissenschaftssystem etabliert, sondern gehört auch in anderen Systemen, wie Gesellschaft und Wirtschaft, zum Werkzeugkasten für den Umgang mit Vielfalt und Pluralität.

Hochschulen nehmen nicht nur eine Bildungsfunktion wahr, sondern tragen auch zur Persönlichkeitsbildung bei. Eine international und transnational orientierte Wissenschaft und strategische Hochschulentwicklung wird sich mit ethischen und kulturellen Fragestellungen in vielfältiger Weise auseinandersetzen müssen. Dies bezieht das Verständnis der im Wissenschaftssystem Agierenden als *world citizen* mit ein.

Welt- und Kulturoffenheit und handlungsorientierte Reflexion gehören zu den Schlüsselkompetenzen in einer globalisierten (wissenschaftlichen) Welt. Insofern ist die Vermittlung von Sprachkompetenzen lediglich ein Teilaspekt der Internationalisierung von Curricula. Angesichts der Herausforderungen der globalisierten Welt ist die Vermittlung inter- und transkultureller Kompetenzen mindestens ebenso wichtig, wenn nicht sogar wichtiger als die reine Sprachkompetenz.

Inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen verbinden verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl auf strategischer und professioneller als auch auf individueller und sozialer Ebene anzusiedeln sind. Inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen werden in einem lebenslangen Lernprozess erworben. Die inter- bzw. transkulturelle Kompetenzvermittlung setzt voraus, dass in den *General Studies* den normativen, kulturellen Grundlagen der eigenen wie der anderen Gesellschaft Raum gegeben wird, um diese verstehen und bewerten zu können. Inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen zielen darauf ab, mit individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Kompetenzen fremdkulturelle Kontexte angemessen wahrnehmen und interaktiv gestalten zu können. Werden verschiedene Weltbilder, Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen bewusst und reflektiert, tragen interkulturelle Handlungskompetenzen dazu bei, zwischen Eigen- und Fremdkultur zu vermitteln. Dabei bieten die immer heterogener werdenden Studierenden mit ihren diversen kulturellen Hintergründen Notwendigkeiten und Chancen für transkulturelle Lernerfahrungen zu Hause, die nicht zuletzt auch methodisch-didaktisch aufgegriffen werden können.

Eine lediglich additive Erweiterung des Curriculums in diesem Sinne reicht nicht aus, um nachhaltig interkulturelle Bildung zu sichern. Vielmehr müssen die strukturellen und institutionellen

Kontexte des Curriculums systematisch und strategisch in den Blick genommen und ggf. verändert werden, damit Personen mit unterschiedlichen sozialen, sprachlichen und kulturellen Erfahrungen angemessene Rahmenbedingungen für die Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen erhalten (u. a. Kompetenz der Lehrenden, des Hochschulpersonals; Führung und Steuerung; methodisch-didaktische Konzepte etc.). Wenn die Vermittlung handlungsleitender transkultureller Kompetenzen lediglich als Teil von *General Studies* bzw. *Liberal Arts* angeboten wird, greift dies i. d. R. zu kurz. Die Internationalisierung der Curricula in diesem umfassenden Sinne muss auch in die Gestaltung der fachlichen Ausbildung einfließen.

Die erworbenen internationalen bzw. interkulturellen Kompetenzen könnten in Form eines Zertifikates zusammengefasst und damit auch für zukünftige Arbeitgeber sichtbar gemacht werden.

Als wesentliche strategische Ziele der Internationalisierung der Curricula sind somit zu nennen:

- Beschäftigungsbefähigung für die Anforderungen an einen internationalen Arbeitsmarkt und globale gesellschaftliche Verantwortung
- Persönlichkeitsbildung für eine multikulturelle Gesellschaft durch interkulturelle Kompetenzen
- Bildungschancen für internationale Studierende
- Innovationsförderung durch transnationale Wissenschaft im Kontext der Herausforderungen einer globalisierten Gesellschaft.

4. Welche didaktischen Konzepte sind gefragt?

Methodisch-didaktische Ansatzpunkte beziehen sich bei den *General Studies* auf verschiedene Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten und handlungsorientierte Fertigkeit. Hierzu gehören zum einen kognitive Kenntnisse wie die über die eigene und andere Kulturen, Sprache, Landeskunde, Politik, Gesellschaft, Werte und Normen, zum anderen aber auch das affektive Bewusstwerden der eigenen kulturellen Rahmung, Empathievermögen, Rollendistanz, Selbsterfahrung, Offenheit für Unbekanntes, Toleranz gegenüber anderen, das Einlassen auf neue Sichtweisen, Respekt und Wertschätzung u. ä. sowie auf der Handlungsebene die Erprobung und Ausübung sowie die Reflexion der fachlichen, strategischen, sozialen und individuellen interkulturellen Kompetenz.

Im Rahmen des Studium generale lassen sich Fremdsprachen sowie interkulturelle Kompetenzen grundlegend vermitteln. Die Verknüpfung von fachwissenschaftlichen Anforderungen und (fremd-)sprachlichen sowie interkulturellen Dimensionen erfordert i. d. R. die Integration in das allgemeine Curriculum.

Auch die systematische Vor- und Nachbereitung von Auslandspraktika bzw. -studien bietet einen Rahmen, um die Vermittlung interkultureller Kompetenzen didaktisch zu integrieren. Hierzu sind entsprechende Module als fester Bestandteil des Curriculums auszuweisen. Durch

Formen wie *international days*, internationale Symposien und Seminare lassen sich die erworbenen Kompetenzen von *incoming* und *outgoing students* methodisch-didaktisch ebenso verknüpfen wie durch *buddy-* oder Tandem-Programme oder Formen der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden, die während des Auslandsaufenthaltes im Sinne eines Mentoring begleitend angeboten werden.

Internationale Lerntandems, die *incoming* und *outgoing students* in Verbindung bringen, unterstützen dabei die Lerneffekte wechselseitig, wenn dazu Supervision bzw. entsprechende Lernkonzepte angewendet werden. Diese eignen sich ebenso für den Spracherwerb wie auch für interkulturelle Aufgabenstellungen. Hochschulübergreifende Lernumgebungen lassen sich schaffen mit dem Ansatz des *international classroom*, der sowohl in der Hochschule selbst im Rahmen von interkulturellen Trainings die Vielfalt der Studierenden mit ihren unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen mit einbezieht (Internationalisierung zu Hause) wie auch durch virtuelle bzw. *Blended Learning*-Konzepte.

Für die internationalisierten Curricula bieten sich schließlich auch neue Formen der Digitalisierung der Lehre an. Um den Bezug zu den fachwissenschaftlichen Curricula zu sichern, können Multimedia-Konzepte eine Verbindung bzw. Ergänzung zwischen *General Studies* schaffen (z. B. durch forschungs- und projektorientiertes Lernen und Lehren in internationalisierten Curricula). Im Rahmen der *General Studies* zeichnet sich ab, dass dort verstärkt Angebote im Bereich von *service learning* geschaffen wurden (auch im Kontext der Integration von Geflüchteten). Diese Formate sind hinsichtlich ihrer Funktion für die Internationalisierung von Curricula weiterzuentwickeln. Eine wesentliche Dimension im Bereich der *General Studies* stellt auch der Bereich der *global citizenship education* dar (z. B. Ethik, Führung, Nachhaltigkeit, *change agent* etc.).

Internationalisation at Home bezeichnet ein umfassendes Verständnis von Internationalisierung und umfasst alle Aktivitäten und Maßnahmen an einer Hochschule, die dazu geeignet sind, die Weltoffenheit von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden und den kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt zu fördern sowie interkulturelle Begegnungen und den Erwerb interkultureller Handlungskompetenz zu ermöglichen. Damit bezieht sich der Begriff auf alle international orientierten Aktivitäten, die auf dem heimatlichen Campus stattfinden. Dies können Aktivitäten sein, die dazu beitragen, internationale Bezüge ins Curriculum zu integrieren, eine Lehr- und Lernkultur zu etablieren, die die zunehmende Heterogenität der Studierenden berücksichtigt, genauso wie Aktivitäten und extracurriculare Angebote, die geeignet sind, die Integration und den konstruktiven Austausch unter den Studierenden sowie den Erwerb interkultureller Kompetenzen zu fördern. *Internationalisation at Home* eröffnet die Chance, die Hochschulen zu einer interkulturellen und internationalen Organisation zu entwickeln. Andersartigkeit und Fremdheit werden nicht länger als Probleme angesehen. Vielmehr wird kulturelle Vielfalt als eine förderungswürdige Ressource wertgeschätzt, um im Austausch über unterschiedliche Perspektiven zu einem intensiven wissenschaftlichen Austausch zu gelangen.

¹ Pressemeldung der Ruhr-Universität Bochum, Nr. 136, 21. Juli 1993.

² Vgl. Beschreibung der Zielsetzung des Optionalbereichs auf der Webseite der Ruhr-Universität Bochum: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/optionalbereich/sites/geschaeft/geschaeft.shtml> [aufgerufen 12. Juni 2016]

³ <http://www.uni-wh.de/kultur/lehre/studium-fundamentale/>. Seit 1993 gibt es in Witten-Herdecke eine eigene Fakultät für das Studium fundamentale.

⁴ Neben Witten-Herdecke und Erfurt hat die Hochschule Zittau/Görlitz, die HTWK Leipzig, die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, die Bucerius Law School, die HafenCity Universität, die Zeppelin University und die Leuphana Universität Lüneburg ein Studium fundamentale in die neuen Studienstrukturen integriert. Zur Einführung von BA- und MA-Studiengängen an der Universität Erfurt vgl. Ursula Lehmkuhl, „Reformchancen einer Neugründung: Gestufte Studiengänge an der Universität Erfurt.“ Ulrich Welbers (Hg.). *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften*, Luchterhand, 2001: 314-326.

⁵ <https://www.uni-marburg.de/aktuelles/studiumgenerale>

⁶ http://www.uni-mainz.de/lehre/Dateien/JGU_lehrstrategie.pdf

⁷ https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf

⁸ Vgl. Matthias Kuder, „*Joint* und *Double Degree*-Programme: Chancen und Herausforderungen,“ Berlin, 2. Juni 2014, https://www.daad.de/medien/hochschulen/projekte/studienangebote/2014_kuder_joint_double.pdf [aufgerufen 12. Juni 2016]

⁹ *Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012-2015 in Deutschland*, S. 27, https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf [aufgerufen 12. Juni 2016]