

Sigrun Nickel
Thorsten Zdebel
Don F. Westerheijden

***Joint Degrees* im europäischen Hochschulraum**

Hindernisse und Chancen transnationaler Studiengangs-
kooperationen am Beispiel der EUREGIO Deutschland-Niederlande



Het project werd gesubsidieerd door de Europese Unie in het kader van het Communautaire Initiatief INTERREG-III A met middelen van het Europees Fonds voor Regionale Ontwikkeling, het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen van Nederland, het Ministerie van Economische Zaken van de Duitse deelstaat Nordrhein-Westfalen alsmede van het Ministerie van Wetenschappen en Cultuur van de Duitse deelstaat Niedersachsen.



EUREGIO

Das Projekt wurde finanziell unterstützt durch die Europäische Union im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative INTERREG-III A aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, das Kultusministerium der Niederlande, das Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Energie Nordrhein-Westfalen sowie das Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen.

Kontakt:**EUREGIO**

Jan B. Oostenbrink

Email: j.oostenbrink@euregio.de

CHE Centrum für Hochschulentwicklung

Dr. Sigrun Nickel

Email: sigrun.nickel@che-concept.de

CHEPS Center for Higher Education Policy Studies

Dr. Don F. Westerheijden

Email: d.f.westerheijden@utwente.nl

Gronau/Enschede, März 2009

Inhalt

Einleitung	5
1 Erfahrungen aus dem INTERREG-III A-Projekt „Companies’ and Universities’ Network in Europe“ (CUNE)	7
1.1 Projektbeschreibung	7
1.2 Projektergebnisse	12
1.3 Hindernisse für die binationale Studiengangsentwicklung	18
1.4 Fazit aus CUNE	23
2 Joint-Degrees als Element der Bologna-Reformen	27
2.1 Europapolitische Zielsetzungen und Erwartungen.....	27
2.2 Begriffsverständnis	28
2.3 Typologie	29
2.4 Erkenntnisse aus europäischen Umsetzungsinitiativen	34
2.5 Implementierungshindernisse	38
3 Gesamtfazit	43
3.1 Empfehlungen für die Förderung von <i>Joint Degrees</i>	43
3.2 Empfehlungen für die Entwicklung und Umsetzung von <i>Joint Degrees</i>	44
4 Anhang	47
4.1 Vergleichende Übersicht der Hochschulsysteme Niederlande und Deutschland	47
4.2 Vergleich von Förderkriterien	54
4.3 Rahmendaten des INTERREG-III A-Projekts CUNE	55
4.4 Quellen- und Dokumentenverzeichnisse	57

Abbildungen

Abbildung 1 Grenzgebiet der EUREGIO.....	7
--	---

Tabellen

Tabelle 1 Geplante binationale CUNE-Studiengänge	10
Tabelle 2 <i>Joint Degree</i> -Modelle.....	29

Abkürzungen

AVP	Advanced and Virtual Prototyping
CUNE	INTERREG IIIA-Projekt "Companies` and Universities` Network in Europe"
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFH-UFA	Deutsch-Französische Hochschule
EMOTIS	Enschede-Münster-Osnabrück Technologie, Innovations- und Studienzentrum
EUA	European University Association
EUAS	EUREGIO University of Applied Sciences
Saxion	Saxion Hogeschool Enschede
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IFM	International Facility Management
ISCM	International Supply Chain Management
MIWFT	Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen
MWK	Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Niedersachsen
NVAO	Nederlands-vlaamse accreditatieorganisatie
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
POT	Physical and Occupational Therapy
SBRM	Small Business and Retail Management
ZEvA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover

Einleitung

Die vorliegende Studie verfolgt zwei Ziele. Zum einen werden Entscheidungsträger/innen in Hochschulen und Fördereinrichtungen empirisch abgesicherte Empfehlungen bei der Entwicklung transnationaler Studienprogramme zur Verfügung gestellt. Zum anderen erhält die Hochschulpolitik Hinweise auf fortbestehende Hindernisse bei Hochschulkooperationen in Europa. Der seit fast zehn Jahren laufende Bologna-Prozess soll in den 46 Mitgliedsstaaten nicht nur die Studienstrukturen vereinheitlichen und gemeinsame Qualitätsstandards für Lehre und Studium¹ implementieren, sondern Europa auch als attraktiven Bildungsstandort weltweit positionieren. Dazu müssen die beteiligten Hochschulsysteme nationalstaatliche Grenzen überwinden und zusammenwachsen. Ein aussagekräftiger Indikator für das Gelingen dieses anspruchsvollen Vorhabens ist die Fähigkeit von Hochschulen, *Joint Degrees*, d.h. gemeinsame Studienprogramme, partnerschaftlich zu planen und umzusetzen. Die folgenden Seiten zeigen jedoch, dass transnationale Hochschulkooperationen im europäischen Hochschulraum immer noch mit etlichen inhaltlichen, rechtlichen und kulturellen Problemen behaftet sind. Hier Lösungswege aufzuzeigen ist ein weiteres Ziel dieser Publikation.

Die Basis hierfür liefern Erfahrungen aus dem Projekt CUNE (*Companies' and Universities' Network in Europe*), welches im Rahmen des europäischen Programms INTERREG-III² finanziell gefördert und von EURGEGIO³, einem niederländisch-deutschen Kommunalverband, administrativ betreut wurde. Gegen Ende von CUNE wurden die beiden Hochschulforschungsinstitute CHE (Centrum für Hochschulentwicklung, Deutschland)⁴ und CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies, Niederlande)⁵ beauftragt, den Ertrag des Projektes wissenschaftlich auszuwerten. Die Evaluation basiert auf Dokumentenanalysen, einem Selbstbericht der beteiligten Hochschulen und auf leitfadengestützten Interviews, die mit allen Statusgruppen des Projekts durchgeführt wurden (vgl. Nickel/Westerheijden/Zdebel 2008). Ergänzend wurde ein Vergleich der beiden Hochschulsysteme Niederlande und Deutschland hinzugezogen (Nickel/Witte/Ziegele 2007; Kapitel 4.1). Im Rahmen von CUNE sollte ein Verbund aus

¹ European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Vgl.: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso.

² Das INTERREG-III^A-Programm war eine Initiative zur Förderung des wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenwachsens der Grenzregion Niederlande-Deutschland. Nähere Informationen: <http://www.interreg.euregio.de/>. Das INTERREG-III^A-Programm lief von 2001 bis 2008. Es wird ab 2009 fortgesetzt durch das INTERREG-IV^A-Programm: <http://www.deutschland-nederland.eu/seiten/index.cfm>.

³ Die EURGEGIO ist ein niederländisch-deutscher Zusammenschluss von 130 Städten und Gemeinden und (Land-) Kreisen. Seit 1958 arbeitet die Organisation am Aufbau und an der Verstärkung grenzüberschreitender Strukturen. Nähere Informationen: <http://www.euregio.de> und <http://www.euregio.nl>.

⁴ Das CHE führt Forschungs- und Beratungsprojekte im Hochschulbereich durch. Nähere Informationen siehe: <http://www.che.de>.

⁵ Das CHEPS ist ein An-Institut der Universität Twente in Enschede mit dem Schwerpunkt Hochschulforschung. Für weitere Informationen siehe: www.utwente.nl/cheeps.

zwei deutschen Fachhochschulen und einer niederländischen Hogeschool verschiedene binationale Studiengangmodelle erproben. Damit sollte CUNE nicht nur bildungs- sondern auch längerfristigen regionalpolitischen Zielen dienen. Der Kommunalverband EUREGIO versprach sich von der Entwicklung deutsch-niederländischer Studienprogramme positive mittelfristige Effekte für die Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation im deutsch-niederländischen Grenzgebiet. Aus diesem Grund wurde das CUNE-Projekt aus der EU-Strukturförderungsinitiative INTERREG-III A finanziert.

Um den Blickwinkel über das Fallbeispiel hinaus zu erweitern, werden im zweiten Teil dieser Studie Erkenntnisse aus europäischen Initiativen zur Förderung von *Joint Degrees* aufbereitet und analysiert (vgl. Zdebel 2008)⁶. Seit 2001 laufen in den Bologna-Staaten diverse Förderaktivitäten zur Stärkung von internationalen Hochschulkooperationen in Studiengängen. Anfangs unterstützten sie noch eher die lose Zusammenarbeit in der Entwicklung von Studieninhalten. Ab 2004 konzentrierte sich die Förderung dann zunehmend auf *Joint Degree*-Modelle, d.h. auf Studiengänge, die mehrere Hochschulen aus verschiedenen Staaten gemeinsam betreiben. Die Motivation dahinter ist die Erwartung, dass sich *Joint Degree*-Programme als *bottom up*-Instrument positiv auf das Zusammenwachsen eines Europäischen Hochschulraums auswirken. Die Ergebnisse von CUNE sind ein Baustein innerhalb dieser Entwicklung. Deshalb werden sie auf den nachfolgenden Seiten im Kontext der europäischen Hochschulreform reflektiert.

⁶ Bei dieser Publikation handelt es sich um eine Abschlussarbeit zum Thema *Joint Degrees*, welche im Rahmen des Studiengangs „Master of Evaluation“ an der Universität des Saarlandes erstellt wurde. Kontakt: thorsten.zdebel@uni-weimar.de.

1 Erfahrungen aus dem INTERREG-III A-Projekt „Companies' and Universities' Network in Europe“ (CUNE)

1.1 Projektbeschreibung⁷

1.1.1 Förderkontext und Projektumwelt

CUNE war ein Projekt des deutsch-niederländischen Fachhochschulverbundes EMO-TIS (*Enschede-Münster-Osnabrück Technologie-, Innovations- und Studienzentrum*). Es startete im Jahr 2002 und endete Mitte 2008. Die aus dem INTERREG-III A-Programm zur Verfügung gestellte Fördersumme betrug 2,1 Mio. €⁸. Der Hauptanteil floss in die binationale Studiengangskonzeption zwischen den *Fachhochschulen Osnabrück* und *Münster* sowie der *Saxion Hogeschool Enschede*⁹. Die Studiengänge sollten nach ihrer erfolgreichen Implementierung die Grundlage einer gemeinsamen, grenzübergreifenden Hochschule als Dachmarke zwischen den Projektpartnern bilden. Das Programm-Management des INTERREG-III A Programms, welches bei der EUREGIO-Geschäftsstelle angesiedelt ist, versprach sich sowohl von den deutsch-niederländischen Bachelor- und Masterprogrammen als auch von der EUREGIO-Hochschule einen langfristigen regionalpolitischen Nutzen, d.h. eine stärkere grenzübergreifende Vernetzung der Hochschulen und Wirtschaftsbetriebe im Gebiet der EUREGIO sowie daraus resultierende positive arbeitsmarktpolitische Effekte.

Abbildung 1 Grenzgebiet der EUREGIO



Quelle: <http://www.euregio.de/>

⁷ Die nachfolgende Beschreibung und Analyse des CUNE-Projekts verzichtet aufgrund des Vertrauensschutzes der Interviewpartner auf eine umfangreiche Zitation.

⁸ Es wurden zum Ende nicht alle Mittel abgebucht. Insgesamt wurde das Budget auf 1,6 Mio. € reduziert.

⁹ Näheres zur FH Osnabrück unter: <http://www.fh-osnabrueck.de/>. Näheres zur FH Münster unter: <https://www.fh-muenster.de/hochschule/index.php>. Näheres zur Saxion Hogeschool unter: <http://de.saxion.edu/>.

CUNE wurde als Projektidee bereits vor 2002 zwischen den Hochschulleitungen der *Saxion Hogeschool* und der *Fachhochschule Osnabrück* diskutiert, die auf gute gemeinsame Kooperationserfahrungen zurückblicken konnten. Sie wollten diese nun in der Bachelor-/Masterstruktur fortsetzen und erwarteten, dass die europäische Hochschulreform die grenzübergreifende Zusammenarbeit erleichtern würde. Die *Fachhochschule Münster* trat dem Verbund im Jahr 2002 bei. Fragen der Co-Finanzierung in den Partnerländern verzögerten den Projektstart, sodass CUNE seine operative Arbeit erst im Jahr 2004 aufnahm.

CUNE startete in einer frühen Phase des Bologna-Prozesses. Die Bildungssysteme in den Bologna-Staaten standen vor den ersten Reformen der Studienstruktur. Als der Projektantrag Anfang 2002 eingereicht wurde, war nicht im Detail absehbar, wie die Reformen in beiden Teilnehmerstaaten verlaufen würden. Im Allgemeinen ist diese Zeit von einer Aufbruchs- und Fusionsstimmung geprägt, die auch das Projekt CUNE getragen hat. Diese „Bologna-Euphorie“ war anfangs mit hohen Erwartungen an die europäische Hochschulreform verbunden. So veröffentlichten beispielsweise die Bildungsministerinnen Nordrhein-Westfalens und der Niederlande im Oktober 2003 die Münsteraner Erklärung über die gemeinsamen Wissenschafts- und Forschungsbeziehungen zwischen der Flämischen Gemeinschaft, dem Großherzogtum Luxemburg, dem Königreich der Niederlande, dem Land Niedersachsen und dem Land Nordrhein-Westfalen. Darin finden sich folgende bildungspolitische Zielsetzungen (Wielenga 2006: S. 45-48):

- Steigerung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden,
- Aufbau gemeinsamer Studiengänge in der Bachelor-Masterstruktur, insbesondere der Abbau von bürokratischen und juristischen Hürden im Hinblick auf die Entwicklung gemeinsamer Studiengänge,
- Förderung gemeinsamer Evaluierungsstandards und Qualitätssicherungsmechanismen, insbesondere die Ausdehnung der Zusammenarbeit von Akkreditierungsagenturen.

Die Mobilität der Studierenden zwischen den Niederlanden und Deutschland verläuft relativ einseitig. So belegten die Niederlande im Jahr 2005 den ersten Platz der Zielländer deutscher Auslandsstudierender, knapp vor Großbritannien und Österreich¹⁰. Das Hauptinteresse der deutschen Gaststudierenden bezieht sich insbesondere auf die Hogeschool-Studiengänge (Fachhochschulstudiengänge). Im Gegenzug nehmen

¹⁰ Nach Daten des Hochschulinformationssystems (HIS) studierten in 2005 insgesamt 11.896 deutsche Studierende in den Niederlanden. In Großbritannien waren es 11.600 und in Österreich 10.174. <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/4/2/1?lang=en>.

vergleichsweise wenige Niederländer ein Studium in Deutschland auf¹¹. Als Ursprungsland von Auslandstudierenden in Deutschland belegen die Niederlande in 2005 gerade mal den 36. Platz.

Bezogen auf die Gesamtanzahl der Auslandsstudierenden aus beiden Partnerländern im Referenzjahr 2005 studierten 21% aller deutschen Auslandsstudierenden in den Niederlanden, während nur 13% aller niederländischen Auslandsstudierenden an deutschen Hochschulen eingeschrieben waren¹². Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich bei den ERASMUS-Stipendiaten und -stipendiatinnen. Die Gründe dieser Schieflage liegen laut dem jüngsten Statusbericht zu den Auswirkungen des Bologna-Prozess auf den Wissenschaftsraum Niederlande – Nordrhein-Westfalen einerseits, in einem abnehmenden Interesse von Niederländern an der deutschen Sprache und andererseits den günstigen Betreuungsrelationen und dem attraktiven Studienangebot an niederländischen Hogescholen (Wielenga 2006: S. 24). Solche Ungleichverteilung der Studierendenströme sind in den deutschen Grenzgebieten allerdings nicht ungewöhnlich und in ihrer Ausprägung sehr unterschiedlich¹³.

1.1.2 Projektziele

Das anfänglich vorrangige Ziel von CUNE war die Gründung einer grenzübergreifenden Verbundhochschule, der *EUREGIO University of Applied Sciences*. Seit 1997 bestanden zwischen den Projektpartnern mehr oder weniger feste Kooperationsbeziehungen und zwar zunächst unter dem Namen „ENOTIS“ und ab 2002 unter dem Label „EMOTIS“. Der Verbund sollte durch CUNE so weit gefestigt und formalisiert werden, dass er sich als Anbieter binationaler Studiengänge etablieren kann¹⁴. Die Gründung einer solchen grenzüberschreitenden Hochschule lag im Interesse der Fördermittelgeber, die sich von ihr eine für den Bürger sichtbare Form von europäischer Integration versprochen. Anfangs wurde diese Idee gleichfalls von den Hochschulleitungen in Enschede und Osnabrück getragen. Mit ihr verbunden war die Hoffnung, dass eine bina-

¹¹ Im Jahr 2005 waren insgesamt 1.570 Niederländer an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Bis 2007 zeigt sich eine leicht abnehmende Tendenz.

<http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/2006/1/2/1>

¹² Die Berechnungen beruhen auf den Daten von HIS/DAAD unter:

<http://www.wissenschaft-weltoffen.de>

¹³ Zum Vergleich sind nur Daten von 2004 verfügbar: Während nahezu die Hälfte aller Polen und Österreicher, die im Ausland studieren, das Zielland Deutschland bevorzugte, studierten im selben Jahr nur 11% aller deutschen Auslandsstudierenden in Österreich und weniger als 1% in Polen. Im Vergleich mit Dänemark studierten 9% aller dänischen Auslandsstudierenden in Deutschland während nur 1% aller deutschen nach Dänemark ging. Nahezu ausgeglichen ist dieses Verhältnis nur mit Frankreich (beides ungefähr 11%). <http://www.wissenschaft-weltoffen.de>

¹⁴ Für die EUAS wurden drei Optionen diskutiert: Einrichtung einer gemeinsamen Stiftung, Gründung einer gemeinsamen Tochtergesellschaft und eine Kooperation als „Virtuelle Hochschule“, die sich ausschließlich auf die praktische Zusammenarbeit in den gemeinsamen Studiengängen ausrichtet.

tionale Hochschule von der Europäischen Union anerkannt und in der Startphase gefördert werden könnte.

Doch zunächst sollten als Basis für die binationale Hochschule fünf grenzübergreifende Studienprogramme entwickelt und implementiert werden. Diese sollten die Funktionsfähigkeit der binationalen Hochschule auf praktischer Ebene demonstrieren. Die Auswahl der inhaltlichen Konzeptionen beschränkte sich auf Studienprogramme, die langfristig einen grenzübergreifenden Beitrag zur Wirtschaftsförderung im Gebiet der EU-REGIO leisten. Bei der Wahl des Studienmodells konzentrierten sich die Hochschulen auf ein *Joint Degree*-Modell, in welchem zwischen den beteiligten Hochschulen ein einzelner Studiengang eingerichtet wird, zu dem jede Partnerhochschule Teilleistungen (in Form von Modulen oder ganzen Semestern) beisteuert. Die Studierenden bilden eine gemeinsame Lerngruppe und absolvieren im Studienverlauf gemeinsam Seminare an allen Partnerhochschulen. Diese Form der Studienorganisation kann man als *Rotationsmodell* bezeichnen (Zdebel 2008: S. 46). Sie wurde von den CUNE-Hochschulen als innovativer im Vergleich zur bewährten Alternative angesehen, zwischen mehreren national eigenständigen Studienprogrammen einen regelmäßigen Studierendenaustausch zu ermöglichen (vgl. 2.3.1). Folgende fünf Studiengänge sollten nach dem Rotationsmodell umgesetzt werden:

Tabelle 1 Geplante binationale CUNE-Studiengänge

Studiengang	International Supply Chain Management (ISCM)	International Facility Management (IFM)	Physical & Occupational Therapy (POT)	Advanced & Virtual Prototyping (AVP)	Small Business & Retail Management (SBRM)
Abschlussart	MBA	M.Sc.	M.Sc.	M.Eng.	B.A.
Federführung	Osnabrück	Münster	Osnabrück	Saxion	Saxion
ECTS	5 Semester (120 ECTS)	4 Semester (120 ECTS)	4 Semester (120 ECTS)	2 Semester (60 ECTS)	8 Semester (240 ECTS)
Studienart	Berufsbegleitend	Vollzeit/ konsekutiv	Vollzeit/ berufsbegleitend	-	Vollzeit

Dem allgemeinen Trend in der Entwicklung von *Joint Degree*-Studiengängen folgend konzentrierte sich das Projekt auf Masterstudiengänge (vgl. 2.3.2). Neben unterschiedlichen Studienabschlüssen auf Masterniveau erprobte CUNE ebenso die Entwicklung eines Bachelor-Studiengangs sowie grundständige und berufsbegleitende Studienmo-

delle. Die Studienprogramme sollten folgende Kriterien erfüllen: *Gemeinsame Curriculum-Entwicklung*, die Vermittlung von *internationalen Schlüsselqualifikationen*, *Mehrsprachigkeit*, eine *fortschrittliche Didaktik* und das Absolvieren eines innovativen *binationalen Akkreditierungsverfahrens*. Auf dem Erfolg der Studienmodelle basierte sowohl die langfristige Zielsetzung der grenzübergreifenden Hochschulgründung als auch der erwartete regionalpolitische Nutzen für die grenzübergreifende Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur.

1.1.3 Arbeitsstruktur

Die Leitung von CUNE nahmen die drei Hochschulleitungen gemeinsam wahr. Je Hochschule wurde ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin mit der Projektkoordination betraut.¹⁵ Auf operativer Projektebene arbeiteten die Lehrenden der drei Hochschulen zusammen in fünf binationalen Arbeitsgemeinschaften an der Konzeption der Studienmodelle. Dem Projekt war ein politischer Beirat als externes Steuerungsgremium zugeordnet, in dem Mitglieder der Länderministerien¹⁶, des INTERREG-Programm-Managements der EUREGIO und weiterer regionalpolitischer Instanzen vertreten waren. Dieser Beirat stellt die Verbindung zur politischen Ebene her. Neben beratenden Funktionen sollte er CUNE die notwendigen hochschulpolitischen Freiheiten einräumen und Projekterkenntnisse zeitnah in die Politik rückkoppeln. Er war ebenso mitverantwortlich für die Beurteilung des Projektfortschritts und die Mittelfreigabe für einzelne Projektphasen.

Deutliche kulturelle Unterschiede gab es von Beginn an zwischen dem niederländischen und deutschen Lehrpersonal. In Hogescholen werden die Lehrenden (*lecturer*) als Angestellte mit fester Wochenarbeitszeit und Weisungsgebundenheit an den Vorstand beschäftigt. Die deutschen Professor/innen haben dagegen einen öffentlichen Auftrag in Forschung und Lehre und sind in diesen Bereichen unabhängig. Die daraus resultierenden Divergenzen im Selbst- und Arbeitsverständnis spielten bei der Zusammenarbeit in den binationalen AGs zur Konzeption der Studiengänge eine zentrale Rolle.

¹⁵ Bei den Fachhochschulen Osnabrück und Münster jeweils im Umfang einer halben Stelle; bei der Saxion Hogeschool zwei Mitarbeiter/innen mit einem Arbeitstag pro Woche.

¹⁶ Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.

1.1.4 Fördermodus

CUNE wurde aus einer Initiative zur Förderung der Wirtschaftsstruktur in den innereuropäischen Grenzregionen finanziert. Der Fördermodus der INTERREG-IIIa-Initiative unterscheidet sich von sonstigen hochschulpolitischen Förderprogrammen, die vergleichbare Projektinhalte fördern wie z. B. ERASMUS Mundus oder der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD). Diese spezifischen Förderprogramme unterstützen jeweils einzelne Studiengänge, die sich in einem Ausschreibungsverfahren auf die Förderung bewerben können (vgl. 2.4.3). Die CUNE-Hochschulen erhielten die Fördergelder dagegen für ein Paket von fünf Studiengängen. Dabei flossen die Fördergelder überwiegend in den Prozess der Studiengangsentwicklung und weniger in die Studiengangsimpementierung¹⁷. Das Projekt war in mehrjährige Phasen gegliedert, die jeweils mit Zielerreichungskriterien versehen waren. Für die Freigabe von Fördermitteln für jeweils anschließende Projektphasen musste dem bei der EUREGIO angesiedelten INTERREG-IIIa-Management ein Rechenschaftsbericht vorgelegt werden. Im Gegensatz hierzu verlangen vergleichbare Förderprogramme wie ERASMUS Mundus und des DAAD von den Hochschulen mehr Vorleistungen, bis Mittel freigegeben werden.

1.2 Projektergebnisse

1.2.1 Entwicklung und Implementierung von *Joint Degrees*

1.2.1.1 MBA International Supply Chain Management (ISCM)

Der weiterbildende, berufsbegleitende Logistik-Studiengang ISCM konnte von den drei beteiligten Partnerhochschulen erfolgreich implementiert werden¹⁸. Begünstigende Faktoren waren nach Ansicht der Studiengangsverantwortlichen die vergleichsweise hohen Freiheiten bei der Gestaltung der Abschlüsse in weiterbildenden Studiengängen und die Finanzierung durch vollkostendeckende Studiengebühren.¹⁹ Weiterhin wurde die Curriculum-Entwicklung durch die vergleichsweise starke internationale Normierung der Studieninhalte im MBA-Bereich insofern begünstigt, als diese eine hohe Handlungssicherheit gewährleistete²⁰.

¹⁷ Es wurden also vornehmlich Personal- und Mobilitätskosten, Kosten für die Akkreditierung und Kosten für unterstützende Maßnahmen während der Inbetriebnahme (Marketing etc.) unterstützt.

¹⁸ Näher dazu siehe www.mba-iscm.org.

¹⁹ Obwohl Saxion durch sein Finanzierungsmodell keinen öffentlichen Finanzierungsanteil für den Studiengang erhält, war sie aus zwei Motivationen an einer Beteiligung im Studiengang interessiert: Einmal aufgrund von Lerneffekten („build experience with foreign partners“) und aufgrund des symbolischen Werts für die Profilbildung der Hochschule („symbol is worth investing“).

²⁰ 1997, d.h. noch vor dem offiziellen Bologna-Start, verabschiedeten 19 Länder die *MBA Guidelines* als Instrument der Qualitätssicherung. Ebenso gibt es im Bereich der Wirtschaftswissenschaften das CIDD-Konsortium einen europaweiten Zusammenschluss von Hochschulen zum Zweck der Entwicklung von *Joint Degrees* (vgl. Schüle 2006).

Rückblickend bewerten die Beteiligten beider Partnerländer die gemeinsame Curriculum-Entwicklung als produktiv; weil sich die Kompetenzen der Hochschulen komplementär zueinander verhielten. So entstand ein Curriculum, dessen Studienverlauf Mobilitätsphasen in beiden Partnerländern vorsieht. Die Studierenden rotieren während des Studiums in einer gemeinsamen binationalen Studierendengruppe durch die Partnerhochschulen.

ISCM weist einige Besonderheiten auf: Die Regelstudiendauer ist mit 120 ECTS für fünf Semester ein Semester länger als bei Vollzeitprogrammen. Dies resultiert aus der Schwierigkeit, den *Workload* für die berufstätigen Studierenden angemessen aufzuteilen. Die Masterarbeit wird darum ins fünfte Semester ausgelagert. Als Studienabschluss wird in ISCM, anders als ursprünglich geplant, ein echter *Joint Degree* mittels einer gemeinsamen Urkunde verliehen, sondern die nationale Abschlussurkunde derjenigen Hochschulen, an welcher die Studierenden eingeschrieben waren. Für einen *Joint Degree* als gemeinsame Abschlussurkunde fehlen auf niederländischer Seite derzeit die rechtlichen Grundlagen. Ein Doppelabschluss, der üblicherweise die gängige Alternative darstellt, schien nicht für alle Hochschulen unter Gesichtspunkten der Profilbildung opportun zu sein. Dennoch wäre es für die Absolvent/innen im binationalen Arbeitsmarkt vorteilhaft gewesen, sowohl einen Studienabschluss der deutschen Fachhochschulen als auch der niederländischen Hogeschool zu erhalten.

In ISCM zeigen sich die im europäischen Kontext häufig auftretenden Probleme mit der Studierendenrekrutierung: Mit 11 Studierenden (7 Deutsche, 4 Niederländer) waren die Kapazitäten zum Zeitpunkt der Evaluation zu weniger als der Hälfte ausgelastet. Für einen relativ jungen Studiengang auf Masterniveau ist das nicht ungewöhnlich. Die Studierenden waren nach eigenen Angaben allerdings eher an den internationalen Studieninhalten als an dem binationalen Profil von ISCM interessiert. Sie äußerten zudem den Wunsch, die Hälfte der Studieninhalte auf Englisch vermittelt zu bekommen. Die Sprachen der Partnerländer spielen im Interesse der Studierenden eher weniger eine Rolle. In dem Handlungsfeld Fremdsprachenförderung besteht in ISCM allgemein noch Nachsteuerungsbedarf.

Zur internen Qualitätssicherung wenden die Hochschulen in den von ihnen bereitgestellten Bestandteilen jeweils ihre internen Evaluationsroutinen an. Es gibt keinen integrierten Ansatz zur internen Qualitätssicherung, welcher das vollständige Programm im Fokus hat. Ein solcher Ansatz wurde in den europäischen Förderaktivitäten vorgezeichnet. Im Hinblick auf den relativ jungen Entwicklungsstand von ISCM ist das lediglich eine zukünftige Entwicklungsaufgabe. Ein Projekterfolg war die binationale Akkre-

ditierung von ISCM. Die damit beauftragten Agenturen, die niederländische NVAO²¹ und die deutsche ZEvA²², kooperierten 2006 in einem gemeinschaftlichen Verfahren, in welchem das gesamte Programm begutachtet wurde. Dieser Ansatz entspricht dem *state of the art* in der externen Qualitätssicherung von *Joint Degrees* (vgl. 2.3.1). Er bedeutete im Vergleich zu zwei unabhängigen nationalen Akkreditierungsverfahren eine deutliche Kosten- und Aufwandsersparnis für die Hochschulen. Das Verfahren war aber auch mit Problemen verbunden. Während in den Niederlanden keine bedingte Akkreditierung erfolgt (NVAO 2003: S. 17), wurde die positive Akkreditierung von der deutschen ZEvA an die Auflage geknüpft, das Zugangskriterium *Berufserfahrung* von einem auf zwei Jahre zu erhöhen. Die vormals einheitlichen Zulassungskriterien wurden hierdurch revidiert.

1.2.1.2 M.Sc. International Facility Management (IFM)

Der Facility-Management-Studiengang IFM wurde zwischen den beiden deutschen Fachhochschulen Münster und Osnabrück umgesetzt. Saxion hätte sich mit der Implementierung des Masterangebots eine hauseigene Konkurrenz geschaffen, da die Hogeschool seit längerem einen Franchise-Master in Facility Management von der *Greenwich-University* in Großbritannien betreibt. Dieser Franchise-Studiengang ist für Saxion finanziell wichtig. Die Hogeschool beteiligte sich dennoch an der Studiengangskonzeption, die neben Studieninhalten aus Deutschland und den Niederlanden weitere binationale Elemente vorsah: Das zweite Semester wurde an den Franchise-Master in Saxion angeglichen, um ein Mobilitätsfenster für Studierende und Lehrende zu eröffnen. Diese Form der Studienorganisation folgt der Logik des *Synchronisationsmodells* für *Joint Degree*-Studiengänge (vgl. 2.3.1).

IFM konnte dennoch nicht im Synchronisationsmodell realisiert werden, da die Planung in der Praxis nicht funktioniert. Der Studierendenaustausch läuft nicht, da deutsche Studierende 5.500 € für den Studienaufenthalt in Saxion zahlen müssten. Ein Erlass dieser Studiengebühren wird unabhängig von dem ausbleibenden finanziellen Nutzen dadurch erschwert, dass Saxion in dem betreffenden Franchise-Master nicht autonom entscheiden kann, sondern als Unterauftragnehmer der *Greenwich University* fungiert. Der Dozentenaustausch gestaltet sich gleichfalls schwierig, da Gastdozent/innen in Deutschland nach Lehrbeauftragtenstatus besoldet werden, welches in seiner Höhe lediglich als Aufwandsentschädigung gelten kann. Die Angestellten Saxions` würden die Mobilität somit durch finanzielle Einbußen erkaufen.

²¹ Die *Nederlands-vlaamse accreditatieorganisatie* – vergleichbar mit dem deutschen Akkreditierungsrat – ist die oberste Akkreditierungsinstanz.

Der interkulturelle Charakter von IFM bezieht sich in erster Linie auf Studieninhalte und Didaktik. In Deutschland wird das Thema *Facility Management* eher unter ingenieurwissenschaftlich-technischen Gesichtspunkten betrachtet. Durch den niederländischen Input etablierte der Studiengang einen dienstleistungsorientierten Facility-Management-Ansatz. Die Didaktik des Studiengangs profitierte zudem von einem Vermittlungsansatz („competence based learning“), den die Lehrenden Saxions ins Curriculum einbrachten. Insgesamt bewerten die Beteiligten den binationalen Charakter des implementierten Studiengangs jedoch eher als gering. Dies korrespondiert mit der Wahrnehmung der (ausschließlich) deutschen Studierenden. Die Binationalität des Studiengangs war demnach in keinem Fall entscheidend für die Studienwahl. Ausschlaggebend waren eher internationale Studieninhalte und Gastdozenten.

1.2.1.3 M.Sc. Physical & Occupational Therapy (POT)

Der Physiotherapie-Studiengang POT wurde im Akkreditierungsverfahren gestoppt. Die Gutachter der deutschen Agentur ZEvA sahen u. a. keinen Markt für den Studiengang in der Bundesrepublik.²³ Ursprünglich sollte er gemeinsam von der Saxion Hogeschool und der Fachhochschule Osnabrück umgesetzt werden. Doch dazu kam es nicht. Die Gründe für den ausbleibenden (binationalen) Umsetzungserfolg liegen in Interessengegensätzen zwischen den Partnerhochschulen sowie schwierigen politischen Rahmenbedingungen. Die deutschen Fachhochschulen betrachten Saxion speziell im Gesundheitsbereich eher als Konkurrenz. In den Niederlanden waren bis dato die Gesundheitsberufe stärker akademisiert als in Deutschland, was für deutsche Studierende besonders attraktiv war. Saxion bot bereits vor CUNE einen Bachelor in Physiotherapie an. Masterstudiengänge gehören allgemein nicht zum Regelangebot von Hogescholen und erhalten keine öffentliche Finanzierung. In diese Lücke wollte die Fachhochschule Osnabrück mit dem geplanten Master in POT stoßen. Bereits vor dem Start von CUNE existierte dort bereits ein hochschulinterner Konzeptionsentwurf.

Die Saxion Hogeschool war nicht nur aufgrund der rechtlichen Situation, sondern auch wegen ihres Finanzierungsmodells eher an einem binationalen Bachelor- als an einem Master-Studiengang in POT interessiert. Saxion hat die vollkostendeckende Konzeption auf Masterniveau solange mitgetragen, wie die Aussicht bestand, dass die Hogeschool dadurch gemeinsam mit der Fachhochschule Osnabrück einen *Master of Science* vergeben dürfe. Diese Abschlussart ist Hogescholen nicht gestattet. Scheinbar

²² Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover.

²³ Die Studiengangverantwortlichen auf Seiten der FH Osnabrück sahen im Gegensatz zu den externen Gutachtern keinen mangelnden Arbeitsmarktbedarf für POT-Absolventen/innen in Deutschland. Vielmehr

gab es erste Absprachen über eine Ausnahme in diese Richtung; letztendlich wurde die Vergabe eines M.Sc. jedoch durch die verantwortliche Instanz (NVAO) nicht bewilligt. Mit dieser Begründung zog sich Saxion aus POT zurück.

Die politischen Bedingungen waren in Niedersachsen schwierig, da das „Hochschuloptimierungskonzept“ der damaligen Landesregierung den Studiengang nicht unterstützte. Ähnlich schwierig war die politische Lage in Nordrhein-Westfalen. Das Gesundheitsministerium verhielt sich damals restriktiv in der Regulierung der Ausbildung in den Gesundheitsberufen. Durch Beteiligung als „Unterauftragnehmer“ (d.h. regelmäßige Lehrveranstaltungen durch Dozent/innen aus Münster) ist es der Fachhochschule Münster dennoch gelungen, eine stärkere Akademisierung der Gesundheitsberufe in Nordrhein-Westfalen anzustoßen.

1.2.1.4 B.A. Small Business and Retail Management (SBRM)

SBRM war der einzige Bachelor-Studiengang im CUNE-Projekt, welcher entwickelt werden konnte. Im Bachelor-Bereich offenbarte sich eine besonders heikle Problemverknüpfung von inkompatiblen Studienmodellen und Hochschulfinanzierungsmodi (vgl. hierzu ausführlicher 1.3.1). Der Projektgruppe SBRM war es aufgrund der Systemunterschiede nicht möglich, eine Einigung in den Problemfeldern *Aufnahmekapazität, Zugangskriterien, Einschreibung von Studierenden, Regelstudierendauer* und *Finanzierung* zu erzielen. Als weiteres Hemmnis kamen unterschiedliche Interessenlagen und Ausgangspositionen hinzu.

Saxion betrieb schon vor CUNE einen Bachelor in SBRM, der sich an Unternehmensgründer/innen und Unternehmensnachfolger/innen richtet. Sein innovativer didaktischer Ansatz basiert auf einem reinen Projektstudium, welches durch das *Lecturer-Modell* der Hogescholen ermöglicht wird.²⁴ Vor dem Hintergrund der Unterschiede zwischen dem organisatorischen Status des Personals von niederländischen Hogescholen und deutschen Fachhochschulen ergab sich eine interkulturelle Auseinandersetzung um das Selbstverständnis der beteiligten Lehrenden („Lecturer“ vs. „Professor/in“).

seien die Gutachter der ZEvA in der Akkreditierung dem innovativen Konzept des Studiengangs nicht gefolgt.

²⁴ Hierzu das Interview mit einer deutschen Hochschulleitung: „Lecturer haben den Vorteil, dass die Betreuung 40 Stunden die Woche abrufbar ist. Deshalb wird ein reines Projektstudium ohne curriculare Vorzeichnung möglich.“

1.2.1.5 M.Eng. Advanced & Virtual Prototyping (AVP)

AVP war ein interdisziplinäres Studiengangskonzept auf Masterniveau (Designer und Ingenieure), das einen innovativen Ansatz in virtuellem *Industrial-Design* verfolgte. Das Kernproblem des Projekts war die Verknüpfung von Studiengangsentwicklung und Aufbau eines Kompetenzzentrums für Dienstleistungen an kleinen und mittleren Unternehmen. AVP war deshalb das größte Teilprojekt von CUNE. Diese Zielverknüpfung kam durch unterschiedliche Interessen zustande. Die deutschen Fachhochschulen wollten ein Masterprogramm, wofür Saxion seinerseits keinen Markt sah. Einem generellen Interesse an Forschungsk Kooperationen folgend waren sie weniger an dem Studiengang als an einem binationalen Kompetenzzentrum interessiert, welches langfristig Kontakte in die regionale Wirtschaft eröffnen sollte.

Aufgrund der Konzeptionsintensität, welche die Verbindung von Studiengang und Kompetenzzentrum erforderte, und der anspruchsvollen interdisziplinären und interkulturellen Kommunikation zwischen den beteiligten Wissenschaftler/innen ist die Vereinbarung zwischen den Projektbeteiligten nicht zu einem Ergebnis gelangt. Im März 2006 wurde AVP gestoppt.

1.2.2 Gründung der EUREGIO University of Applied Sciences

In dem am 23.06.2005 unterzeichneten Kooperationsvertrag zu CUNE wird die Einrichtung der „EUREGIO University of Applied Sciences“ (EUAS) als Projektziel festgeschrieben: Es ist aber zu diesem Zeitpunkt schon nicht mehr von einer institutionellen Anerkennung durch die EU die Rede, sondern es wird nun eine „nachhaltige Finanzierung, u. a. aus EU-Mitteln, angestrebt“²⁵. Die EUAS-Aktivitäten laufen unter der Dachmarke „Deutsch-niederländischer Hochschulverbund EMOTIS“. Die Organisationsform, auf die sich die Kooperationspartner geeinigt haben, ist die einer „virtuellen Hochschule“ mit folgenden Eigenschaften:²⁶

- Sie soll ausschließlich auf die praktische Kooperation in den Studiengängen ausgelegt sein.
- Sie „verbliebe organisationsrechtlich als integraler Bestandteil bei der jeweiligen Partnerhochschule“.

²⁵ Hochschulleitungen FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2005): Kooperationsvertrag für das Vorhaben CUNE, 23.06.2005 (unveröffentlicht), S. 1.

²⁶ FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2004): Überarbeiteter Antrag zur 2. Projektphase des Projekts CUNE, 13.10.2004 (unveröffentlicht), S. 8-9.

- Sie kann dem Anspruch an eine nachhaltige Struktur gerecht werden, wenn sie auf langfristigen Verträgen beruht und die Zweckbindung der Mittel gewährleistet werden kann.

Der Beleg, dass die virtuelle Hochschule als Organisationsform für die EUAS bevorzugt wird, findet sich in den EUREGIO-Durchführungsberichten für 2005 und 2006: „Bisher wurde im ersten Schritt als Teilziel die institutionell „lockerste“ Variante einer „virtuellen“ EUREGIO University of Applied Sciences im Sinne einer strategischen Allianz verfolgt [...].²⁷ Dieselbe Einstellung gegenüber der EUAS ist auch in dem EUREGIO-Durchführungsbericht für 2006 bezeugt²⁸. Prospektiv verpflichten sich die Projektpartner darin auf eine intensive Weiterentwicklung der EUAS ab März 2007. Doch dazu kam es nicht.

Durch die Probleme bei der Implementierung der binationalen Studiengänge fehlte der geplanten, grenzübergreifenden EUAS die Grundlage. Als echtes binationales Studienmodell konnte nur der Weiterbildungsmaster ISCM umgesetzt werden. IFM wird in Deutschland und den Niederlanden getrennt voneinander angeboten, enthält aber im Curriculum binationale Komponenten. POT ist nach der binationalen Konzeptionsphase im nationalen Akkreditierungsverfahren gescheitert. SBRM und AVP sind nicht bis zur Akkreditierungsreife gelangt.

1.3 Hindernisse für die binationale Studiengangsentwicklung

1.3.1 Inkompatibilitäten zwischen den Hochschulsystemen

Erfolgskritisch für das Projekt CUNE waren die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem niederländischen Hochschulsystem vor allem in den Punkten *Hochschulzugang*, *Studienstruktur*, *Studienabschlüsse*, *Hochschulfinanzierung* und *Qualitätssicherung*.

1.3.1.1 Hochschulzugang

In den Niederlanden gibt es keine Kapazitätsbeschränkungen, wie sie in Deutschland über den Curricularnormwert (Studienplätze je Professor/in) erfolgen. Stattdessen werden die Personalkapazitäten den tatsächlichen Studierendenzahlen angepasst. Die niederländischen Hochschulen können also flexibler reagieren als die deutschen. Zu-

²⁷ FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2006): 5. Durchführungsbericht INTERREG-IIIa zum Projekt CUNE (unveröffentlicht), S. 3.

²⁸ FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2007): 6. Durchführungsbericht INTERREG-IIIa zum Projekt CUNE (unveröffentlicht), S. 3.

dem führt die deutsche Kapazitätsverordnung (KapVo) dazu, dass Hochschulen keinen Ehrgeiz entwickeln, mehr Studierende als nötig aufzunehmen. Ein weiterer Unterschied zwischen dem niederländischen und dem deutschen Hochschulsystem besteht in den Zulassungsvoraussetzungen zum Studium. Hogescholen bemühen sich sehr um sogenannte „nicht-traditionelle Studierende“, d.h. Personen mit Berufserfahrung ohne Abitur und Fachhochschulreife.²⁹ Studieren ohne Abitur ist zwar prinzipiell auch in Deutschland möglich³⁰, doch machen von dieser Option faktisch nur wenige Hochschulen Gebrauch, da ihre Belastungsgrenze oftmals erreicht ist und Studierende ohne Abitur und Fachhochschulreife zudem einer besonderen Betreuung bedürfen, welche mit einem zusätzlichen Aufwand für die Professor/innen verbunden wäre.³¹

1.3.1.2 Studienstruktur

Durch die Bologna-Reformen hat sich die Studienstruktur an den niederländischen Hogescholen nicht grundlegend verändert (vgl. Alesi/Bürger/Kehm/Teichler 2005: S. 51; Westerheijden et al. 2008). Sie bietet nach wie vor vierjährige Studiengänge an, welche mit dem Bachelor-Grad abgeschlossen werden und 240 ECTS umfassen. Das erste Studienjahr im Bachelor ist für die *propedeuse* reserviert, die sowohl ein didaktisch als auch strategisch wichtiger Studienbestandteil ist: In diesem ersten Studienjahr wird ein komprimierter Überblick über die Studieninhalte vermittelt. Dies erfüllt nicht nur einen didaktischen Zweck, sondern dient auch der Auswahl von erfolgversprechenden Studierenden.³²

Obwohl auch in Deutschland vierjährige Bachelor zugelassen sind (KMK 2003: S. 6), bieten die Hochschulen im Bachelorbereich überwiegend dreijährige Modelle mit 180 ECTS an (Alesi et al. 2005: S. 29). Um den zeitlichen Unterschied zwischen deutschem und niederländischem Bachelor-Studium auszugleichen, schlugen die deutschen Kooperationspartner im CUNE-Projekt vor, die *propedeuse* für die deutschen Studierenden abzutrennen und damit deren Studienzeit um ein Jahr zu verkürzen. Von

²⁹ Durch die „doorstrom“-Politik wird der Hochschulzugang aus der beruflichen Bildung besonders gefördert (siehe Wielenga 2006: S. 38).

³⁰ In den Niederlanden mit MBO-Abschluss, in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen mit Meisterabschluss oder dem Nachweis von Berufserfahrung in Verbindung mit einer Aufnahmeprüfung (s. Wielenga 2006: S. 36-38).

³¹ Nach Wielenga (2006: S.38) verweigern deutsche FHs oftmals niederländischen Bewerber/innen aus der beruflichen Bildung die Studienzulassung.

³² Leszczensky/Orr/Schwarzenberger/Weitz (2004: S. 121): Die Autoren führen an, dass die *propedeuse* mit einer (oftmals) verbindlichen Empfehlung über Fortführung des Studiums endet. Hierzu besteht seit Umstellung auf die duale Studienstruktur in den Niederlanden keine rechtliche Pflicht mehr (Alesi/Bürger/Kehm/Teichler 2005: S. 54). Die Universitäten und Hogescholen führen die Selektion zumeist im Eigeninteresse durch, da sich die Zahl der Studienabbrecher in höheren Semestern finanziell negativ auswirkt.

Saxion wurde dieser Schritt jedoch aufgrund der hohen Bedeutung der *propedeuse* in ihrem Curriculum abgelehnt.

Im Masterbereich liegt das Kernproblem darin, dass Hogescholen zwar Masterstudiengänge anbieten dürfen, für diese allerdings keinen öffentlichen Finanzierungsbeitrag erhalten und deshalb nur vollkostendeckend durchführen können. Der finanzielle Druck ist deshalb in diesem Bereich besonders hoch. Unabhängig davon tendieren die Hogescholen aufgrund ihres vierjährigen Bachelor-Modells eher zu einjährigen Masterstudiengängen, um die Gesamtstudiendauer von fünf Jahren bzw. 300 ECTS nicht zu überschreiten. Die deutschen Fachhochschulen präferieren dagegen eher zweijährige Modelle. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen gab es eine Zeit lang sogar einen ministeriellen Erlass, der ein dreijähriges Bachelor-Studium und ein zweijähriges Master-Studium vorschrieb.

1.3.1.3 Studienabschlüsse

Schwierig für die Kooperation zwischen deutschen Fachhochschulen und niederländischen Hogescholen ist, dass auf beiden Seiten unterschiedliche Typen von Studienabschlüssen vergeben werden. Im Zuge der Bologna-Reform dürfen deutsche Fachhochschulen und Universitäten Bachelor- und Masterabschlüsse mit dem Zusatz „of science/of arts“ verleihen. In den Niederlanden sind diese Abschlüsse ausschließlich den Universitäten vorbehalten. Hogescholen vergeben dagegen Abschlusstypen mit inhaltlichen Zusätzen (z. B. „bachelor of physiotherapy/commerce“ etc.), was in Deutschland nur in weiterbildenden Studiengängen im Masterbereich möglich ist. Saxion war aus Gründen der Profilbildung durchaus an der Verleihung eines Master of Science (M.Sc.) in Kooperation mit einer deutschen Hochschule interessiert. Die hierzu notwendigen Freiheiten wurden der Hogeschool von der niederländischen Politik jedoch nicht eingeräumt.

Für einen *Joint Degree* als einzelne, gemeinsame Abschlussurkunde aller beteiligten Hochschulen bestand in der Anfangsphase CUNEs in den Niederlanden nicht die notwendige Rechtssicherheit. Mittlerweile wurde dieser Missstand behoben³³. Rechtlich waren derzeit lediglich Mehrfachabschlüsse abgesichert, bei denen die Studierenden mehrere nationale Abschlussurkunden der Partnerhochschulen verliehen bekommen. Dennoch gelang im CUNE-Projekt nicht die Etablierung eines echten *Joint Degree* o-

³³ Das niederländische Recht zog *Joint Degrees* bis 2006 nicht in Betracht. Sie waren formal nicht verboten, werden aber von Hochschulen z. T. gehandhabt als seien sie verboten (Bienefeld/Gruszka/Zervakis 2006: S. 6). Spätestens mit der Änderung der niederländischen Hochschulgesetzgebung in 2006 wurde dieser Missstand behoben.

der Doppelabschlusses, sondern nur, wie im Fall von ISCM, die Verleihung getrennter deutscher und niederländischer Abschlussurkunden.

1.3.1.4 Hochschulfinanzierung

Sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden ist die ordentliche Einschreibung von Studierenden die Voraussetzung für eine öffentliche Finanzierung des Programms. Eine simultane Einschreibung an mehreren Hochschulen („Mehrfacheinschreibung“) ist nicht möglich. Das war vor allem aus Sicht von Saxion von Nachteil. Grund dafür ist die sehr stark wettbewerbsorientierte staatliche Finanzierung der Hogescholen. Sie bekommen keine institutionelle Grundfinanzierung, sondern lediglich für Bachelorprogramme eine Finanzierungspauschale, die sich ausschließlich aufgrund der realisierten Lehraktivitäten bemisst. Als Faktoren fließen die Anzahl von Studierenden in der *propedeuse* (belastungsorientiert) und die Anzahl der Abgänger/innen nach Studienzeit (ergebnisorientiert) ein, solange diese mindestens 3 Studienjahre lückenlos an der Hogeschool eingeschrieben waren³⁴. Studierende, die sich zwischenzeitlich z. B. für Auslandssemester an anderen Hochschulen einschreiben, bedeuten also einen finanziellen Verlust.

Im deutschen Föderalismus variiert die Hochschulfinanzierung nach Bundesländern. In der Regel bekommen deutsche Hochschulen aber eine institutionelle Grundfinanzierung (Sach- und Personalkosten) (Leszczensky 2003: S. 4-5). Gleichwohl erfolgt die Hochschulsteuerung in Deutschland leistungsorientiert, nur dass der über Indikatoren vergebene Budgetanteil vergleichsweise kleiner ist. In Deutschland schlagen sowohl Neueinschreibungen (belastungsorientiert) als auch Absolventenzahlen (ergebnisorientiert) zu Buche. Die indikatoren gesteuerten Budgetanteile sind im Gegensatz zum Finanzierungssystem der Hogescholen gedeckelt und liegen in der Regel zwischen 5 und 15 Prozent. Hieraus ergeben sich unterschiedliche Anreize: Den „Hogescholen [ist] daran gelegen [...], möglichst viele Erstjahrsstudenten zu bekommen, möglichst viele Studierende möglichst schnell zum Abschluss zu führen und Abbrecher und Hochschulwechsler so schnell wie möglich „auszusortieren“ (Leszczensky et al. 2004: S. 123). Für deutsche Fachhochschulen ist der Nutzen zusätzlicher Studierender dagegen deutlich geringer. Sie sind eher an einer – im deutschen System üblichen – Begrenzung ihrer Aufnahmekapazität interessiert.

³⁴ Für den Faktor *Hochschulabgänger/innen* gibt es ein differenzierteres Bemessungssystem, welches das Vorliegen eines Hochschulabschlusses und die Studiendauer einkalkuliert (s. Leszczensky/Orr/Schwarzenberger/Weitz 2004: S. 121-123).

Vor diesem Hintergrund war Saxion vor allem an der Entwicklung und Etablierung von Bachelor-Studiengängen interessiert, da nur diese staatliches Geld bringen und zwar je mehr desto höher die Einschreibungen. Masterstudiengänge bekommt sie dagegen nicht staatlich finanziert. Die deutschen Projektpartner waren dagegen mehr an der Entwicklung und Etablierung von Masterstudiengängen interessiert. Die Gründe dafür sind kaum finanzieller Natur, sondern haben vielmehr mit dem Streben deutscher Fachhochschulen nach größerer Wissenschaftlichkeit zu tun. Während Bachelor-Studiengänge den anwendungsorientierten Charakter der Fachhochschulen unterstreichen, sind Master-Studiengänge aus Sicht von Professor/innen attraktiver, weil sie auf einem höheren Reflexionsniveau arbeiten.

Einzig der Weiterbildungsmaster ISCM konnte den schwierigen Spagat zwischen den unterschiedlichen systembedingten Interessen der CUNE-Projektpartner schaffen. Die deutschen und niederländischen Studierenden bleiben für die gesamte Studiendauer jeweils an ihrer Heimathochschule eingeschrieben und können sich an den Partnerhochschulen als Gasthörer/in immatrikulieren. Dieser Modus funktioniert allerdings nur in Studienmodellen, die keinen öffentlichen Finanzierungsbeitrag erhalten.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist die Rolle der Studiengebühren für den Hochschulhaushalt. Während der Laufzeit des CUNE-Projektes variierte die Höhe der Studiengebühren zwischen den Ländern. In den Niederlanden fielen 1.500 € pro Studienjahr an. In Niedersachsen gab es zu dem Zeitpunkt noch keine Studiengebühren; Nordrhein-Westfalen erhob lediglich Gebühren für Langzeitstudierende. Inzwischen erheben zwar auch die deutschen Hochschulen Studienbeiträge in Höhe von 500 € pro Semester und Studierenden, dennoch ist der finanzielle Anreiz zur Aufnahme von Studierenden in den Niederlanden etwas höher als in Deutschland.

1.3.1.5 Akkreditierung

Die Tatsache, dass der Weiterbildungsmaster ISCM in einem binationalen Verfahren akkreditiert werden konnte, zeigt, dass die grenzübergreifende externe Qualitätssicherung möglich ist. Das Verfahren wurde kooperativ von den Agenturen ZEvA (Deutschland) und NVAO (Niederlande) durchgeführt. Die Hochschulen mussten hierzu einen Akkreditierungsantrag (für das gesamte Programm) erarbeiten und an die beiden Agenturen übersenden. Daraufhin erfolgte eine Ortsbegehung durch eine binationale Gutachtergruppe. Diese fand nur in einem der drei Hochschulstandorte (Fachhochschule Osnabrück) statt, wobei aber Repräsentant/innen aller beteiligten Hochschulen anwesend waren. Insofern entspricht das Verfahren sowohl dem Ansatz, der mit den

europäischen Qualitätssicherungsprojekten für *Joint Degrees*³⁵ vorgezeichnet wurde, als auch den Vorgaben des deutschen Akkreditierungsrats zur Akkreditierung von Studiengängen mit Doppelabschlüssen und *Joint Degrees*.

Unterschiede wurden im analytischen Fokus der beiden Agenturen sichtbar. Während die NVAO stärker auf die Didaktik achtete, legte die ZEvA größeres Augenmerk auf die Qualifikation des Lehrpersonals. Ebenso gibt es Abweichungen in den Kriteriensets, der Länge der Akkreditierungszyklen (Niederlande: 6 Jahre, Deutschland: 4 Jahre) und den Kosten für die Akkreditierung, welche in der Regel von den Hochschulen getragen werden. Bemerkenswert sind auch die unterschiedlichen Folgen der Akkreditierung in beiden Partnerländern. Während in den Niederlanden die Akkreditierung eines Programms auch über dessen öffentliche Finanzierung entscheidet, behält sich in Deutschland z. T. das betreffende Landesministerium diese Entscheidung vor. Ferner ist in den Niederlanden keine Programmakkreditierung mit Auflagen möglich (Schwarz/Westerheijden 2004: S. 312). Auf deutscher Seite wurde der Akkreditierungsbeschluss dagegen mit der Auflage belegt, das Zugangskriterium *Berufserfahrung* von einem auf zwei Jahre zu erhöhen. Dies führte zu uneinheitlichen Zugangskriterien aus beiden Partnerländern.

1.4 Fazit aus CUNE

Die angestrebten Wirkungen des Projekts CUNE betrafen vor allem drei Ebenen:

- A. *Festigung und Ausbau der Kooperation zwischen den EMOTIS-Hochschulen*
- B. *Verbesserung der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen für das Betreiben binationaler Studiengänge in Deutschland und den Niederlanden*
- C. *Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsförderung in der EUREGIO*

Die Bilanz des CUNE-Projektes bezogen auf diese Punkte fällt ambivalent aus. Den drei beteiligten Hochschulen ermöglichte CUNE die Auslotung zukünftiger Kooperationsfelder und ein intensives gegenseitiges Kennenlernen in Bezug auf Studieninhalte und didaktische Ansätze. Von den insgesamt fünf geplanten binationalen Studienmodellen konnte nur eines – der Weiterbildungsmaster ISCM – im vollen Umfang als binationales Programm und ein Masterprogramm – IFM – mit eingeschränkter Binationalität umgesetzt werden. Dennoch geben die Hochschulleitungen nach Ende des CUNE-Projektes an, die Kooperation im EMOTIS-Verbund fortführen zu wollen. In Zukunft sollen binationale Forschungsprojekte stärker im Mittelpunkt stehen.

³⁵ Das sind in erster Linie das *Transnational European Evaluation Project II* (ENQA 2006) und die *Europe-*

Mit Blick auf den Bologna-Prozess liegt ein eindeutiger Mehrwert des CUNE-Projektes in der Ermöglichung von Lerneffekten für das Zusammenwachsen des europäischen Hochschulraumes. CUNE legte eine Fülle von Problemen beim Zusammenwachsen des europäischen Hochschulraumes im Bereich Studium und Lehre offen, aus denen andere Akteure in europäischen Hochschulen und Hochschulpolitik Schlüsse ziehen und ihre Praxis dadurch verbessern können. Die Lerneffekte betreffen sowohl die interkulturelle Kommunikation der beteiligten Personen als auch gravierende Unterschiede in der Hochschulfinanzierung und den politischen Rahmenbedingungen.

So wurde deutlich, dass die staatliche Hochschulfinanzierung in Deutschland und den Niederlanden transnationale Studiengangskooperationen schwierig macht. Hogeschoolen handeln durch das staatliche Finanzierungsmodell sehr viel ökonomischer als die deutschen Fachhochschulen. Saxion war aufgrund des öffentlichen Finanzierungsbeitrags, den es nur für Bachelor-Studiengänge erhält, an der Einrichtung von Bachelor-Programmen interessiert. Diese stellten sich jedoch als besonders schwierig in der Umsetzung heraus, sodass sich die deutschen Projektpartner für Masterstudiengänge aussprachen. Die Einrichtung von Masterprogrammen wiederum war für Saxion aufgrund der Hochschulfinanzierung risikobehaftet. Es entstanden Interessengegensätze, bei denen sich die beiden deutschen Projektpartner gegenüber ihrem niederländischen Kooperationspartner durchsetzten. Infolgedessen waren von insgesamt fünf geplanten binationalen Studiengängen vier Master und nur ein Bachelor-Programm. Diese veränderte Zielrichtung schmälerte die Attraktivität des CUNE-Projektes für die Saxion Hogeschool.

Der eher serviceorientierte Bildungsdienstleister Saxion betrachtet die EUREGIO-Grenzregion als einen Markt, den es zu erschließen gilt. Dementsprechend betreibt dieser in der Grenzregion ein offensives Marketing und stößt damit bei den deutschen Studierenden auf hohes Interesse. Obwohl die Studiengebühren etwas höher sind als in Deutschland, fühlen sich deutsche Studierende offenbar von den guten Betreuungsbedingungen, den praxisorientierten Studieninhalten und dem didaktischen Konzept (Projektstudium) in den Niederlanden angezogen. Die deutschen Fachhochschulen hingegen wollen sich im Zuge des *Academic Drifts* gerade von ihrer traditionell starken reinen Lehrorientierung wegbewegen und sich dem wissenschaftlichen Profil von Universitäten annähern. Dies zeigte sich auch im Statusbewusstsein der Lehrenden. Während sich die *Lecturer* in den Niederlanden eher als Angestellte in einer praxis- und serviceorientierten Organisation verstehen, genießen die deutschen Professor/innen verfassungsmäßig verankerte Freiheiten in Forschung und Lehre, verbunden mit der Erwartung an ein hohes intrinsisches Engagement. Dieses unterschiedliche Selbstver-

ständnis zwischen niederländischen und deutschen Hochschullehrenden führte häufiger zu Kommunikationsproblemen im Prozess der Studiengangsentwicklung.

Die geschilderten strukturellen Probleme wurden im Verlauf des CUNE-Projektes mehrmals in den politischen Raum kommuniziert, was aber weder auf Seiten der Niederlande noch auf Seiten der deutschen Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen zur notwendigen Harmonisierung in der staatlichen Hochschulsteuerung führte. Die notwendige Rückkopplung zwischen den CUNE-Projektpartnern und den politischen Instanzen sollte ein Projektbeirat gewährleisten. In diesem Beirat saßen deshalb bildungs- und regionalpolitische Repräsentant/innen aus den Niederlanden, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Die externen Steuerungsfunktionen dieses Beirats beinhalteten sowohl die Beurteilung des Projektfortschritts und die Mittelfreigabe für anstehende Projektphasen als auch die Gewährleistung der notwendigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Freiheiten für die Projektaktivitäten.

Insgesamt betrachtet blieb das CUNE-Projekt hinter seinen hohen Anfangserwartungen zurück. Der Projektverlauf zeigte, dass die Probleme binationaler Studiengangsentwicklungen anfangs unterschätzt wurden. Dies mag der allgemeinen Bologna-Euphorie und den damit verbundenen, hohen Erwartungen an die europäische Hochschulreform geschuldet sein. Von 2000 bis 2002, als sich das Projekt anbahnte, war der Verlauf der Bologna-Reformen in beiden Partnerländern noch nicht absehbar. In 2002 wurden die Studiengänge an niederländischen Hogescholen en bloc in Bachelor-Studiengänge transformiert, ohne dass größere Modifikationen an der Studienstruktur vorgenommen wurden (Alesi et al. 2005: S. 49). In Deutschland bestand dagegen mit den Strukturvorgaben der KMK erst gegen Ende 2003 verbindliche Handlungssicherheit (ebd.). Die „wenig einheitliche Logik der Einführung gestufter Studiengänge“ (ebd.) war also zum Zeitpunkt des Projektstarts noch nicht absehbar.

Möglicherweise ist hierin auch der Hauptgrund dafür zu sehen, dass CUNE nicht die erhofften fördernden Effekte auf die Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation im deutsch-niederländischen Grenzgebiet zeigte. Allerdings ist die Wirkungskette zwischen Entwicklung und Inbetriebnahme von Studiengängen und einer messbaren positiven Breitenwirkung auf die grenzübergreifende Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur relativ lang. Das bedeutet, dass die messbaren Wirkungen von bildungspolitischen Maßnahmen von diversen externen Umwelteinflüssen abhängig sind und auch unter günstigen Bedingungen erst in langfristiger Perspektive eintreten.

Eine Machbarkeitsstudie vor dem Start des CUNE-Projektes hätte das Bewusstsein für die Probleme bei der Entwicklung und Implementierung von *Joint Degrees* schärfen können. Doch auch im Fördermodus von CUNE gab es einige Schwächen: Die Finan-

zierung war stark prozessorientiert, d. h. es wurde die Entwicklungsarbeit unterstützt und die Implementierung der binationalen Studiengänge. Zudem wurden keine verbindlichen Kriterien für die Ergebnisqualität der zu konzipierenden Studiengänge definiert. In diesen Kriterien hätte unter dem Gesichtspunkt der langfristigen regionalpolitischen Relevanz der Studiengänge zumindest Folgendes fixiert werden können:

- Ein Mindestanteil, den eine Hochschule zu der Durchführung eines Studiengangs beisteuert (in einem Netzwerk von drei Hochschulen z. B. ein Drittel der ECTS in physischen Auslandsphasen oder mindestens ein volles Semester);
- Ein Mindestanteil an Veranstaltungen, die auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen zielen (d. h. Sprachkurse in den Landessprachen, Einführung in die allgemeine Landeskultur und Fächerkultur der Partnerländer, Angebote an Auslandspraktika);
- Eine adäquate Dokumentation des interkulturellen Mehrwerts des Studienprogramms durch die entsprechende Abschlussart (d. h. zumindest einen Mehrfachabschluss, wenn nicht einen *Joint Degree*).

Offensichtlich hat sich die Projektsteuerung bei der Qualitätskontrolle der Studiengänge (aufgrund fehlender Kenntnis des Hochschulwesens) auf die Akkreditierung verlassen. Das ist problematisch, weil es keine Kriterien zur Überprüfung des interkulturellen Mehrwerts von Studienprogrammen gibt. Auf diesem interkulturellen Mehrwert basiert jedoch der langfristige regionalpolitische Nutzen des Projekts.

2 *Joint-Degrees* als Element der Bologna-Reformen

CUNE war nicht nur ein Projekt, welches einen Beitrag zur Stärkung des deutsch-niederländischen Wirtschaftsraumes leisten, sondern auch Chancen und Hindernisse der laufenden Bologna-Reform verdeutlichen sollte. In diesem Kontext werden seit 1999 europaweit die Studienstrukturen auf ein gemeinsames „*Three Cycle-Model*“ umgestellt.³⁶ Dieses besteht aus den drei akademischen Ausbildungsstufen Bachelor, Master und Doktoratsstudium. Im Bachelor- und Masterstudium laufen seit sieben Jahren Initiativen zur Förderung von *Joint Degrees*, d. h. Studiengängen, die von Hochschulen gemeinsam mit internationalen Kooperationspartnern angeboten werden. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über den Entwicklungsstand in diesem speziellen Feld des Bologna-Prozesses. Das Kapitel verfolgt hiermit das Ziel, die Projektaktivitäten CUNEs in einen breiteren europapolitischen Kontext zu stellen.

2.1 Europapolitische Zielsetzungen und Erwartungen

Joint Degrees waren Thema bei allen Bologna-Konferenzen seit Prag 2001 sowie bei vier internationalen Expertenseminaren der *Bologna-Follow-Up-Group*³⁷. An hochschulpolitischen Zielsetzungen standen vor allem die Mobilitätsförderung (*Bologna Action Line 4*), die europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung (*Bologna Action Line 5*), die Etablierung einer „europäischen Dimension“ im Hochschulwesen (*Bologna Action Line 6*) sowie die Förderung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des zukünftigen Hochschulraums (*Bologna Action Line 9*) auf der Agenda (Ministry of Education and Science in Sweden 2002: S. 4). *Joint Degrees* sollen in besonderer Weise die Herstellung der Konvergenz zwischen den Hochschulsystemen der Bologna-Staaten fördern. Als *bottom up*-Instrument, welches von den Hochschulen selber entwickelt und umgesetzt wird, soll es das interkulturelle Verständnis stärken und die Hochschulen in den Bologna-Staaten näher zusammenrücken lassen (Rauhvargers/Tauch 2002: S. 28).

Zugleich sollen *Joint Degrees* einen greifbaren interkulturellen Mehrwert für die Anspruchsgruppen im Hochschulumfeld bringen. Studierende versprechen sich von ihnen einen effizienten Auslandsaufenthalt ohne Studienzeitverlängerung, der durch sprachliche und unterstützende Angebote flankiert wird. *Joint Degrees* sollen ihnen ein geeig-

³⁶ Näher dazu siehe die offizielle Bologna-Website: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

³⁷ Die Bologna-Follow-Up-Group bereitet unter anderem die alle zwei Jahre stattfindenden Ministerkonferenzen zum Monitoring des Bologna-Prozesses vor. Näher zu den Inhalten der Bologna-Konferenzen vgl. EUA 2003: S. 55-56; EUA 2005: S. 17; EUA 2007: S. 30-31. Eine Auflistung der Seminare und die betreffenden Quellenangaben befinden sich im Anhang.

netes Umfeld bieten, um sowohl fachliche als auch allgemeine interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und damit attraktiv für den Arbeitsmarkt zu sein.

Den Hochschulen sollen die Studienprogramme einen Vorteil im Wettbewerb um Studierende einbringen, der sich auch auf die Nicht-Bologna-Staaten erstreckt. Durch internationale Vernetzung können in den Hochschulen organisatorische Innovationen verbreitet, das Studienangebot optimiert und die Kompetenzen des Personals weiterentwickelt werden. Darüber hinaus ermöglichen Vorhaben zur Einrichtung von *Joint Degree*-Studiengängen die Einwerbung von Finanzmitteln aus staatlichen Fördertöpfen.

2.2 Begriffsverständnis

Der Begriff *Joint Degree* ist mehrdeutig.³⁸ Die Bezeichnung gilt sowohl für eine gemeinsam von den beteiligten Hochschulen ausgestellte Abschlussurkunde als auch für ein gemeinsam durchgeführtes Studienprogramm. Um zu gewährleisten, dass das Etikett hält, was es verspricht, müssen *Joint Degrees* von anderen Formen internationaler Zusammenarbeit wie z. B. Franchise-Studiengängen, länderübergreifende Kooperationen bei der Curriculum-Entwicklung und dem reinen Studierendenaustausch unterschieden werden. Kriterien für einen echten *Joint Degree* sind, dass die beteiligten Hochschulen das Curriculum gemeinsam entwickeln, jeweils eigene Lehrkapazitäten für das Studienprogramm bereitstellen und einen institutionalisierten Studierendenaustausch organisieren. Bei den übrigen genannten Kooperationsformen treten diese Merkmale zwar jeweils einzeln, aber dennoch nicht in dieser Kombination auf.

In einem *Franchise-Studiengang* beauftragt eine Hochschule eine andere Bildungseinrichtung mit der Durchführung ihres Studienprogramms. Der Unterauftragnehmer bildet die Studierenden aus und erhält dafür in der Regel auch die Studiengebühren, wohingegen die Prüfung von dem Franchise-Geber abgenommen wird³⁹. Der Grund ist, dass die Unterauftragnehmer häufig nicht berechtigt sind, den betreffenden Titel zu vergeben. Dennoch wollen sie diesen Studienabschluss in ihrem Angebotsportfolio haben, um sich eine gute Wettbewerbsposition zu sichern. Ein Beispiel aus dem CUNE-Projekt ist der Franchise-Studiengang „Facility Management“ der Saxion Hogeschool.

³⁸ Im Deutschen gibt es keine einheitliche Bezeichnung für Studiengänge, die gemeinsam von Hochschulen aus unterschiedlichen Staaten angeboten werden. Es kursieren neben „*Joint Degree*“ die Begriffe „Studiengänge mit Doppeldiplom“ (BMBF, Greisler 2008), „Transnationale Studiengänge“ (ZEvA, Reuke 2008: S. 1), „Integrierte Internationale Studiengänge“ (DAAD, Schmeken 2008: S. 1).

³⁹ Ein Beispiel hierfür ist das Franchise-Modell der holländischen *Hogeschole*n, welche häufiger Kooperationen mit britischen Hochschulen eingehen (Rauhvargers/Tauch 2002: S. 34).

In diesem Modell findet also keine gemeinsame Curriculum-Entwicklung statt, sondern ein Transfer. Eine Studierendenmobilität ist nicht erforderlich, die Lehrveranstaltungen finden ausschließlich an der unterbeauftragten Hochschule statt. Demgegenüber ist es für einen *Joint Degree* wesentlich, dass die beteiligten Hochschulen den Studierenden verbindliche Mobilitätsphasen anbieten, deren Studieninhalte sich in einen geschlossenen thematischen Studienverlauf fügen, ohne dass eine Studienzeitverlängerung auftritt. Der einzige echte *Joint Degree* im Rahmen des CUNE-Projekts war in diesem Sinne der Weiterbildungsmaster „International Supply Chain Management“.

2.3 Typologie

2.3.1 Anbieterstruktur

Joint Degrees unterscheiden sich von üblichen Studienprogrammen durch ihre Anbieterstruktur: Sie werden von mindestens zwei Hochschulen aus unterschiedlichen Staaten betrieben. Die gemeinsame Bereitstellung des Programms durch mehrere Hochschulen ermöglicht den besagten obligatorischen, wechselseitigen Studierendenaustausch, der zu keiner Studienzeitverlängerung führen sollte⁴⁰. Innerhalb dieses Rahmens zeichnen sich zwei grundlegende Modelle ab (vgl. Ministero dell' Istruzione dell' Università della Ricerca 2003: S. 1-2). Die Unterschiede zwischen ihnen liegen jeweils in der Eigenständigkeit des Studienprogramms. Im *Synchronisationsmodell* bieten die Partnerhochschulen jeweils vollständige Studienprogramme an, deren Studieninhalte in bestimmten Studienphasen aneinander angeglichen wurden. Es existieren somit mehrere Studiengänge, die eine flexible Studierendenmobilität ermöglichen. In CUNE wurde ein solches Modell im Studiengang IFM versucht (vgl. 1.2.1). Im *Rotationsmodell*, das im CUNE-Studiengang ISCM umgesetzt wurde, bieten die Partnerhochschulen dagegen jeweils nur Teil-Leistungen zu einem einzelnen, kohärenten Studienprogramm an (vgl. 1.2.1).

Tabelle 2 *Joint Degree-Modelle*

	Synchronisationsmodell	Rotationsmodell
Studienorganisation	In jedem Kooperationsland ist ein eigenständiger Studiengang eingerichtet. Bestimmte Studienabschnitte (bis hin zum gesamten Curriculum) werden zwecks Studierendenaustauschs aneinander angeglichen.	In den jeweiligen Partnerländern gibt es kein eigenständiges Studienprogramm. Die einzelnen Bestandteile, welche die Partnerhochschulen anbieten, fügen sich zu einem geschlossenen Studienprogramm zusammen.

⁴⁰ Wesentliche Faktoren hierfür sind abgestimmte Curricula und die automatische Anerkennung von Studienleistungen in allen Hochschulen des Anbieternetzwerks.

Mobilität	<p>Je nach Anbieterstruktur ist eine flexible Wahl des Auslandsaufenthalts möglich.</p> <p>Studierende bilden keine gemeinsame Gruppe.</p> <p>Der Studienaufenthalt muss (vor allem in größeren Konsortien) nicht in allen Partnerländern stattfinden.</p>	<p>Die Hochschulen für die Auslandsaufenthalte sind vorausbestimmt.</p> <p>Studierende einer Kohorte rotieren zumindest in bestimmten Studienphasen in einer gemeinsamen Gruppe zwischen den Hochschulen.</p> <p>Der Studienaufenthalt findet in allen Partnerländern statt.</p>
------------------	--	--

Quelle: Zdebel 2008

Die unterschiedliche Logik der Modelle führt zu unterschiedlichen Bedingungen für die Größe der Anbieternetzwerke sowie für die Flexibilität der Mobilitätsphasen. So funktionierten beispielsweise im *Joint Masters Project* der EUA die größeren Anbieternetzwerke (>10 Institutionen) nach dem Synchronisationsmodell während die kleineren (<6-7 Institutionen) zumeist nach dem Rotationsmodell arbeiteten (EUA 2004: S. 15). Im Synchronisationsmodell sind deshalb größere Netzwerke möglich als im Rotationsmodell, weil die Studierenden nicht notwendigerweise alle Partnerhochschulen durchlaufen. Innerhalb größerer Anbieterkonsortien können den Studierenden flexible Mobilitätsoptionen geboten werden. Im Rotationsmodell wird dagegen die Anzahl der kooperierenden Hochschulen durch die Studiendauer praktisch begrenzt⁴¹.

Generell ist eine gewisse Formalisierung des Anbieternetzwerks notwendig. Das deutsche Akkreditierungssystem erfordert als Mindeststandard die Vereinbarung eines gemeinsamen Ausbildungsprogramms zwischen den beteiligten Hochschulen – in der Regel ein schriftliches Partnerschaftsabkommen mit urkundlichem Charakter (vgl. Akkreditierungsrat 2004: S. 2; Friedrich 2006b: S. 8-9; Ministry of Education and Science in Sweden 2002a: S. 5). Idealerweise enthält dieses Dokument eine Finanzierungsstrategie und Finanzierungszusagen der beteiligten Hochschulen, die einen langfristigen Betrieb des gemeinsamen Studienprogramms sicherstellen. Die Formalisierung der Anbieterstruktur muss im Zusammenhang mit dem Entwicklungsstatus des Programms gesehen werden. So ließ sich im *Joint Masters Project* der EUA beobachten, dass die Netzwerke tendenziell eher klein und informell beginnen, allmählich expandieren und sich stärker formalisieren (EUA 2005: S. 15). Unter Langfristperspektive können solche Formalisierungsbestrebungen in eine internationale Verbundhochschule münden, wie

⁴¹ Die praktische Begrenzung im Rotationsmodell ergibt sich durch die Mindestlänge für einzelne Mobilitätsphasen. Studierende sollten zumindest einen vollen Bildungszyklus im Ausland miterleben. Jede zusätzliche Mobilitätsphase steigert den Aufwand sowohl für die Studierenden als auch für die beteiligten Hochschulen. Eine starke Fragmentierung des Studiums wäre deshalb nicht sinnvoll.

sie beispielsweise innerhalb des CUNE-Projektes mit der *EUREGIO University of Applied Sciences* angestrebt oder in Form der „Bodenseehochschule“ umgesetzt wurde⁴².

Ein weiterer wichtiger Punkt auf der strukturellen Ebene ist, inwieweit bestimmte institutionelle Erfordernisse (Modalitäten der Einschreibung, Erhebung von Studienbeiträgen/-gebühren, Lehrberichterstattung, Qualitätssicherung, Rechnungslegung) sowie administrative Leistungen (Support für Studierende vor und während der Mobilitätsphasen, Marketing, Information und Administration) vereinheitlicht und zentralisiert wurden. Nach den bisherigen Erfahrungen ist eine Zentralisierung der institutionellen Regelungen und unterstützenden Angebote vorteilhaft, da den Studierenden aus verschiedenen Zugangsländern so ein kohärentes Studienprogramm geboten werden kann. Dies wird jedoch zum Teil durch unterschiedliche nationale Strukturvorgaben in den Bologna-Staaten erschwert.⁴³

Verbindliche Vorgaben existieren im Bereich der Qualitätssicherung. Hierzu sind mehrere Pilotprojekte durchgeführt worden (vgl. 2.4). Sie folgen der Ansicht, Qualitätssicherung in *Joint Degrees* müsse in einem zentralen Ansatz erfolgen. Sowohl interne als auch externe Qualitätssicherungsverfahren sollten deshalb nicht die isolierten Bestandteile der einzelnen Hochschulen begutachten, sondern das Studienprogramm in seiner Gesamtheit (vgl. ENQA 2006: S. 6, S. 24; EUA 2006: S. 11). Bei Akkreditierungsverfahren sollen also die jeweils im nationalen Rahmen zuständigen Akkreditierungsagenturen gemeinsam ein einzelnes Akkreditierungsverfahren mit einer internationalen Gutachtergruppe durchführen. In CUNE ist der Studiengang ISCM in einem solchen Verfahren akkreditiert worden (vgl. 1.2.1). Zusammen mit den Maßnahmen zur internen Qualitätssicherung bildet dies die Grundlage für eine Anerkennung sämtlicher Studienleistungen innerhalb des Anbieternetzwerks und von Studienabschlüsse innerhalb der beteiligten nationalen Bildungssysteme.

2.3.2 Studienmodell

Für die Studienstruktur von *Joint Degrees* gelten die Bologna-Vorgaben der Bachelor-Master-Struktur⁴⁴. Es wird zwischen anwendungs- und forschungsorientierten Pro-

⁴² Näher dazu siehe www.bodenseehochschule.com.

⁴³ Unverständlich ist, dass in den Förderaktivitäten zwar zwischen beiden Modellen unterschieden wird; diese Unterscheidung aber ohne Konsequenzen bleibt. Im Prinzip dürfte das Rotationsmodell einen deutlich höheren Anspruch an die Zentralisierung von institutionellen Vorgaben etc. stellen, da nur ein einzelnes Studienprogramm existiert. Im Synchronisationsmodell laufen dagegen mehrere Studiengänge parallel. Diese können für sich genommen jeweils einem nationalen Bildungssystem zugeordnet werden. Es ist lediglich eine Vereinheitlichung von Studienabschnitten erforderlich.

⁴⁴ Am Rande wurden auch die vormalige Diplomstruktur sowie *Joint Doctoral Programmes* diskutiert (Ministerio dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca 2003: S. 4). Die ältere Diplomstruktur wird zunehmend durch Bachelor/Master-Modelle abgelöst. Die *Joint Doctoral Programmes* sind dagegen bislang eher eine Randerscheinung.

grammen unterschieden. Für Deutschland ist auf der Masterebene die Unterscheidung von konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengängen relevant. Die verfügbaren Studien zeigen, dass sich *Joint Degree*-Programme häufiger auf der Master- als auf der Bachelor-Ebene bewegen. Ihre Regelstudiendauer liegt durchschnittlich bei 40 Monaten für Bachelor- und 22 Monaten für Masterstudiengänge.⁴⁵ Nach ECTS-Metrik kann somit von den möglichen Bachelor-Master-Kombinationen 180-120, 210-90 und 240-60 ausgegangen werden⁴⁶.

Ein Spezifikum von *Joint Degrees* ist die Form der Abschlussurkunde. Sie soll in Verbindung mit dem *Diploma Supplement*⁴⁷ den interkulturellen Mehrwert des Programms widerspiegeln. Auf internationaler Ebene werden hierzu folgende Typen von Abschlussurkunden empfohlen (UNESCO, Europa Rat 2004: S. 4):

- a) Eine gemeinsame Abschlussurkunde zusätzlich zu einer oder mehreren nationalen Abschlussurkunden der beteiligten Hochschulen;
- b) Eine gemeinsame von allen anbietenden Hochschulen ausgestellte Abschlussurkunde ohne zusätzliche nationale Urkunden;
- c) Eine oder mehrere nationale Abschlussurkunden als einzige offizielle Bestätigung der erworbenen Qualifikation.

Diese Empfehlung ist bewusst breit formuliert, um die Ausgestaltung der Programme nicht übermäßig zu regulieren. Option b) bezeichnet den so genannten „echten“ *Joint Degree* als eigenständige, gemeinsame Abschlussurkunde. Nach bisherigen Erkenntnissen ist dies eher selten, d. h. in weniger als einem Fünftel aller Programme, der Fall. Gängigere Praxis ist dagegen die Verleihung von mehreren nationalen Urkunden der beteiligten Hochschulen (vgl. Rauhvargers/Tauch 2002: S. 31; Maiworm 2006: S. 16-17; Schmeken 2008: S. 26). In CUNE konnte beides nicht realisiert werden, sodass die Absolvent/innen nur die Abschlussurkunde derjenigen Hochschule erhalten, an der sie eingeschrieben waren (vgl. 1.3.1).

Für *Joint Degrees* ist es essentiell, ein Mindestmaß an Transparenz und Vergleichbarkeit sicherzustellen. Einerseits muss für die Absolvent/innen ein Qualifikationsniveau gewährleistet werden, welches in den Partnerländern als adäquat für den Abschlusstyp

⁴⁵ Maiworm 2006: S. 3-6. Die in dieser Studie enthaltenen Daten sind nicht repräsentativ. Es sind überproportional viele Programme mit dem Partnerland Deutschland vertreten. Die genannten Durchschnittswerte dürften deshalb aus dem Verhältnis zustande kommen, dass auf Bachelor-Ebene mehr drei- als vierjährige Programme und auf Master-Ebene mehr zwei- als einjährige Studiengänge befragt wurden.

⁴⁶ Die Metrik des *European Credit Transfer System* (ECTS) bemisst den *Workload* von Veranstaltungen, Modulen, Semestern und Studienprogrammen auf einheitlicher Grundlage. 30 ECTS-Punkte stehen gewöhnlich für ein Semester. 300 ECTS sollten bis zum Masterabschluss meistens nicht überschritten werden (Ausnahmen z. B. Medizin).

⁴⁷ Das *Diploma Supplement* ist ein im Zuge der Bologna-reformen eingeführtes Zusatzdokument, welches die Kompetenzen der Absolvent/innen darstellt. In *Joint Degrees* ist es wichtig, dass das *Diploma Supplement* den interkulturellen Mehrwert des Programms verdeutlicht.

anerkannt wird. Andererseits soll Studierenden aus verschiedenen Zugangsländern ein studierbares Programm geboten werden, welches ihnen Anschlussperspektiven auf dem europäischen Arbeitsmarkt oder in der Wissenschaft eröffnet. ECTS und *Diploma Supplement* sind in diesem Zusammenhang wichtige und weit verbreitete Instrumente⁴⁸. Die formellen Regelungen für die Studienorganisation und Studierendenrekrutierung sind dagegen seltener vereinheitlicht: Die Programme haben mehrheitlich keine gemeinsame Studien- und Prüfungsordnung (Maiworm 2006: S. 18)⁴⁹. Die Zulassungskriterien sind nur in der Hälfte der Fälle in allen Zugangsländern einheitlich – unabhängig davon, dass die staatliche Hochschulzugangsberechtigung in den Teilnehmerländern z. T. unterschiedlich gehandhabt wird (EUA 2004: S. 19; Maiworm 2006: S. 18).

2.3.3 Curriculum

Joint Degrees gibt es prinzipiell in jeder Fachrichtung. Zu den Top 3 gehören die Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Rechtswissenschaften (Rauhvargers/Tauch 2002: S. 31; Maiworm 2006: S. 5; HRK 2007: S. 17). Im *Joint Masters Project* zeigte sich eine Tendenz zu interdisziplinären Inhalten und Spezialisierungen auf bestimmte Berufsprofile (EUA 2004: S. 16). Diese Tendenz ließ sich ebenso in CUNE feststellen. Neben den Auslandsaufenthalten sind die Studieninhalte die Grundlage für den interkulturellen Mehrwert der Programme. Der interkulturelle Charakter von Studieninhalten soll durch eine gemeinsame Curriculum-Entwicklung der beteiligten Hochschulen zustande kommen. Bezugspunkte hierfür bilden die *Dublin Descriptors* und das von der Europäischen Kommission im Rahmen ihres Socrates-Programms unterstützte TUNING-Projekt. Die *Dublin Descriptors* definieren als international akzeptierte Richtlinie ein Kompetenzniveau für Absolvent/innen von Bachelor- und Masterstudiengängen (Westerheijden/Leegwater 2003; NVAO 2003: S. 16). Das von mehreren europäischen Hochschulen durchgeführte TUNING-Projekt entwickelte dagegen einen internationalen Maßstab für die Definition von Bildungszielen (*Learning Outcomes*) sowie fachlichen und allgemeinen Kompetenzen (*Subject-specific and Generic Competences*) für mehrere Fachrichtungen.⁵⁰

⁴⁸ Für die Programme im *Joint Masters Project* (EUA 2004: S. 15) und die DAAD-geförderten Programme (Schmeken 2008) gilt dies flächendeckend. Laut zwei Befragungen von *Joint-Degree*-Studienprogrammen (Rauhvargers/Tauch 2002: S. 36 und Maiworm 2006: S. 18) sind ECTS und *Diploma Supplement* zumindest in der Mehrzahl der Programme verbreitet.

⁴⁹ Dies gilt ebenso für die DAAD-geförderten Programme (Schmeken 2008: S. 32-33).

⁵⁰ Gonzáles/Wagenaar 2005: S. 6. Die Fachgebiete sind *Business Administration, Chemistry, Earth Sciences (Geology), Education Sciences, History, Mathematics* und *Physics*.

In der gemeinsamen Curriculum-Entwicklung stellt die unterschiedliche Logik von Synchronisations- und Rotationsmodell verschiedene Ansprüche an die Komplementarität der inhaltlichen Kompetenzen der Partnerhochschulen. Im Synchronisationsmodell sollten die Kompetenzen in den zu vereinheitlichenden Studienphasen vergleichbar sein. Die Motivation, Studienabschnitte an weniger kompetenten Hochschulen als der Heimathochschule zu studieren, ist ansonsten geringer. Das Rotationsmodell ermöglicht dagegen im Idealfall die Bündelung komplementärer Kompetenzen, da sich die Hochschulen auf bestimmte Studienabschnitte spezialisieren, in denen sie die gesamte internationale Studierendengruppe ausbilden. Entsprechend müssen Curricula im Synchronisationsmodell nur in den Mobilitätsfenstern vereinheitlicht werden. Im Rotationsmodell ist dagegen zwischen den Hochschulen ein einheitliches Curriculum erforderlich, wie es in dem CUNE-Studiengang ISCM implementiert wurde.

Für die Curricula in *Joint Degrees* sind vor allem allgemeine und fachliche interkulturelle Inhalte, allgemeine und fachliche Fremdsprachenangebote in Vorbereitung bzw. Begleitung des Auslandsaufenthalts und eventuell obligatorische Praktika oder die Unterstützung bei der Praktikumssuche im Ausland relevant. In Bezug auf Fremdsprachen ergaben die verfügbaren Studien, dass die meisten Kurse in den Landessprachen der beteiligten Hochschulen und Englisch als Drittsprache stattfinden. Die in der CUNE-Evaluation befragten Studierenden waren insgesamt weniger an den Landessprachen interessiert, als an der Vermittlung von Studieninhalten auf Englisch. Ein besonderes Gewicht auf die Vermittlung der Landessprachen legt dagegen die Deutsch-Französische Hochschule (vgl. 4.2). Deren binationale Studienprogramme enthalten obligatorisch allgemeine und fachliche Fremdsprachenangebote in den Sprachen beider Partnerländer sowie Auslandspraktika.

2.4 Erkenntnisse aus europäischen Umsetzungsinitiativen

Seit 2001 wird die Einrichtung von *Joint Degree*-Studiengängen im europäischen Hochschulraum durch verschiedene Initiativen forciert. Konkret handelt es sich dabei um die Durchführung von Expertenseminaren, Förderprogrammen und Begleitstudien sowie Überlegungen zur Qualitätssicherung von *Joint Degrees*. Hauptakteure sind die Europäische Union (EU), die European University Association (EUA), das European Network in Quality Assurance in Higher Education (ENQA) und das European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA). Inzwischen liegt eine Reihe von Erkenntnissen und Empfehlungen zu *Joint Degrees* im europäischen Hochschulraum vor, welche im Folgenden vorgestellt werden.

2.4.1 Studien und Pilotprojekte

Zu Beginn des Bologna-Prozesses waren die Erwartungen an *Joint Degrees* recht hoch gesteckt. Empirische Studien und Pilotprojekte trugen in der Folgezeit dazu bei, diese Erwartungen auf eine realistischere Grundlage zu stellen. So wurde bei der Bologna-Konferenz in London 2007 festgestellt, dass die erhoffte fördernde Wirkung von *Joint Degrees* auf die Studierendenmobilität im europäischen Hochschulraum vorerst nicht zu erwarten sei. Zudem sei es aufgrund der Ressourcenintensität und den eher moderaten Teilnehmerzahlen⁵¹ unwahrscheinlich, dass zukünftig größere Studierend kohorten in solchen Programmen ausgebildet würden. Um das zu ändern, müssten den Hochschulen ergiebige Finanzierungsquellen zur Verfügung stehen (EUA 2007: S. 30-31). Insgesamt bilden *Joint Degrees* im europäischen Kontext also nach wie vor eine Avantgarde⁵².

Die Studien und Pilotprojekte, welche zum Thema *Joint Degrees* im europäischen Hochschulraum durchgeführt wurden, haben diverse Umsetzungsprobleme offenbart. Diese entstehen vor allem aufgrund der Tatsache, dass die Programme nicht eindeutig einem nationalen Bildungssystem zugeordnet werden können (mehr dazu siehe 2.5).

2.4.2 Empfehlungspapiere

Seit Beginn des Bologna-Prozesses sind bezogen auf *Joint Degrees* mehrere rechtliche Fortschritte in den Bologna-Staaten erzielt worden. Ein internationaler Meilenstein sind die UNESCO/Europarat „*Recommendations on the Recognition of Joint Degrees*“, welche am 09. Juni 2004 als Zusatz in die *Lisbon Recognition Convention*⁵³ aufgenommen wurden. Sie dienen als internationale Definitionsgrundlage zur Anpassung der nationalen Gesetzgebungen, welche in der Anfangsphase des Bologna-Prozesses *Joint Degrees* nicht ausreichend berücksichtigt hatten. Sie empfehlen den nationalen Bildungspolitikern, rechtliche Hindernisse für die Entwicklung von *Joint Degrees* zu beseitigen und möglichst große Freiheiten in Bezug auf Studienstrukturen und Abschlusstypen zu gewährleisten.

⁵¹ Den Bezugspunkt bildet die Studie von Maiworm 2006: S. 6. Die (nicht-repräsentative) Befragung von *Joint Degree*-Studiengängen in den Bolognastaaten kam auf eine durchschnittliche Studierendenzahl von 24 (im Median).

⁵² An deutschen Hochschulen machen *Joint Degree*-Studiengänge 2,2% der insgesamt rd. 12.000 Studiengänge aus (HRK 2007: S. 16). Im Jahr 2007/2008 förderte der DAAD 97 Studiengangskooperationen von Hochschulen aus 35 Ländern (Schmeken 2008: S. 9). ERASMUS Mundus fördert im Jahr 2008 insgesamt 103 Masterprogramme (Wuttig 2008: S. 13). Laut einer Befragung von Repräsentant/innen der *Bologna-Follow-Up-Group* in 2006 gehören Frankreich mit 550 Programmbeteiligungen und Italien mit 310 Programmbeteiligungen zu den aktivsten europäischen Ländern im *Joint Degree*-Bereich (Bienefeld/Gruszka/Zervakis 2006: S. 3).

⁵³ Diese internationale Konvention regelt die Anerkennung von nationalen Hochschulabschlüssen in einem europäischen Rahmen (UNESCO/Europarat 2004).

Ein weiterer Schritt waren die „10 Golden Rules for New Joint Master Programmes“, die 2004 von der *European University Association* (EUA) im Anschluss an ihr *Joint Masters Project* herausgegeben wurden (EUA 2004: S. 23). Sie bündeln die Erfahrungen aus dem EUA-Pilotprojekt und bieten Hochschulen, welche die Entwicklung von *Joint Degrees* erwägen, empirisch abgesicherte Empfehlungen. Im nationalen Rahmen wurden die *10 Golden Rules* im Februar 2005 von der deutschen Hochschulrektorenkonferenz in ihren „*Empfehlungen der HRK zur Entwicklung von Doppeldiplomen und gemeinsamen Abschlüssen*“ übernommen (HRK 2005: S. 6). Für die Wirtschaftswissenschaften existiert ein eigenes internationales Konsortium, das *Consortium for International Double Degrees* (CIDDD), das Entwicklungsempfehlungen herausgegeben hat (Schüle 2006). Darüber hinaus hat jedes internationale Expertenseminar zu *Joint Degrees* eigene Empfehlungen hervorgebracht. Die *10 Golden Rules* der EUA sind jedoch bislang die prominentesten. Sie besitzen zwar keine rechtliche Verbindlichkeit, haben aber dennoch aufgrund der Autorität der herausgebenden Akteure Richtliniencharakter.

Gleichfalls wurden Fortschritte in der internationalen Qualitätssicherung erzielt. Das *Joint Masters Project* der EUA brachte mit der *European Masters New Evaluation Methodology* (EMNEM) einen Ansatz zur internen Qualitätssicherung in *Joint-Degree*-Studiengängen hervor (vgl. EUA 2006: S. 4). Der Ansatz zur externen Qualitätssicherung wurde im „*Transnational European Evaluation Project II*“ von dem *European Network in Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) erarbeitet. Er ist in erster Linie für Studiengangsakkreditierungen relevant, welche in den meisten Bologna-Staaten ein verbindliches Verfahren zur externen Qualitätssicherung sind (Schwarz/Westerheijden 2004). Ein internationaler Fortschritt in der Verfahrenssicherheit von Studiengangsakkreditierungen sind die „*Principles for accreditation procedures regarding joint programmes*“ (Rauhvargers/Tauch 2004: S. 36-37) des Dachverbands der europäischen Akkreditierungsagenturen in der Hochschulbildung, des *European Consortiums for Accreditation* (ECA) sowie in Deutschland die Vorgaben des Akkreditierungsrats zur „*Akkreditierung von Studiengängen mit Doppeldiplomabschlüssen und Joint Degrees*“ (Akkreditierungsrat 2004).

2.4.3 Förderprogramme

Ferner setzen spezifische Förderprogramme auf internationaler und nationaler Ebene gezielte Anreize für die Entwicklung der Studienprogramme. Der bedeutendste internationale Akteur ist die Europäische Union. Für *Joint Degrees* sind in erster Linie ihre Förderprogramme ERASMUS und ERASMUS Mundus relevant. Innerhalb dieser Pro-

gramme lässt sich eine Umsteuerung der Förderpolitik nachvollziehen. ERASMUS förderte seit 1995 neben der Studierendenmobilität auch losere internationale Kooperationen in der Curriculum-Entwicklung, die sich auf bestehende Programme konzentrierten (Wuttig 2008: S. 4, S. 8-10). Diese Förderpolitik wurde 2004 mit der Auflage von ERASMUS Mundus neu ausgerichtet. Dieses Programm fördert die Neukonzeption von integrierten Masterstudiengängen, die von einem Verbund von mindestens drei Hochschulen aus verschiedenen Staaten angeboten werden. ERASMUS Mundus ermöglicht ebenso die Teilnahme von Hochschulen und Studierenden aus Nicht-Bologna-Staaten (ebd.: S. 12).

In dem nationalen Förderprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) („Integrierte Internationale Studiengänge mit Doppelabschluss“) lässt sich gleichfalls eine schrittweise Öffnung für einen größeren Kreis an Förderländern feststellen (Schmeken 2008: S. 13). Seit 1999 unterstützt dieses Programm die Entwicklungskosten für Studienprogramme sowie die Mobilitätskosten von Studierenden und Lehrpersonal. Eine weitere Förderinstanz ist die Deutsch-Französische-Hochschule (DFH-UFA). Diese fördert als bilaterale Dachorganisation Studiengänge, die von Hochschulen aus den Partnerländern Deutschland und Frankreich sowie optional weiteren Partnerländern angeboten werden. Sie ist besonders interessant, da ihre Förderkriterien vergleichsweise deutlich den interkulturellen Mehrwert für die Studierenden definieren⁵⁴.

In der Förderpolitik der angeführten Programme gibt es Unterschiede. Während ERASMUS Mundus als internationales Förderprogramm multilaterale Kooperationen von mindestens drei Partnerhochschulen aus verschiedenen Staaten unterstützt, fördern der DAAD und die DFH-UFA auch binationale Kooperationen. Prinzipiell werden *Joint Degrees* in allen Fachrichtungen unterstützt. Die Studienstruktur soll dem zweistufigen Bachelor- und Masterstudium entsprechen, wobei sich ERASMUS Mundus ausschließlich auf Masterstudiengänge konzentriert. Der DAAD und die DFH-UFA legen Wert auf gemeinsame Studien- und Prüfungsregelungen für Studierende aus verschiedenen Herkunftsländern. Als Studienabschluss sollen den Studierenden entweder mehrere nationale Urkunden der beteiligten Hochschulen (d. h. ein Mehrfachabschluss) oder aber ein *Joint Degree* als eigenständige Urkunde aller beteiligten Hochschulen verliehen werden.

⁵⁴ Näheres zu den Förderkriterien der Deutsch-Französischen-Hochschule unter: <http://www.dfh-ufa.org/1161+M54a708de802.html> (Zugriff am 25.06.2008 um 18:47).

Die DFH-UFA sieht den interkulturellen Mehrwert für die Studierenden in allgemeinen und fachsprachlichen Kompetenzen in deutsch und französisch und der „Auseinandersetzung mit einer anderen Wissenschafts-, Arbeits- und Alltagskultur“. Um diese Vorteile zu gewährleisten, sollen die geförderten Programme eine fachliche, sprachliche und organisatorische Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt, obligatori-

Die obligatorische Mobilität von Studierenden und z. T. auch des Lehrpersonals wird durch die Gestalt des Anbieternetzwerks bestimmt. Die Förderkriterien von ERASMUS Mundus legen hierauf besonderes Gewicht, da sie Aufenthalte von Studierenden in mindestens drei Ländern und ebenso die Mobilität des Lehrpersonals vorsehen. Die Programme des DAAD und der DFH-UFA erfordern lediglich eine regelmäßige Studierendenmobilität zwischen mindestens zwei Partnerhochschulen. Jedoch achten sie darauf, dass die Studierenden das Studienprogramm in einer gemeinsamen, binational gemischten Gruppe durchlaufen. Wie lang die Auslandsphasen im Verhältnis zur Regelstudiendauer sein sollen, ist nicht einheitlich bestimmt. ERASMUS Mundus legt dies qua Kriterium nicht fest. Der DAAD sieht bei bilateralen Kooperationen „etwa die Hälfte der Studienzeit“ an der Partnerhochschule vor; die DFH-UFA dagegen „zeitlich ausgewogene obligatorische Studienaufenthalte“.

2.5 Implementierungshindernisse

Die Studien und Pilotprojekte zeigen diverse Implementierungshindernisse für *Joint Degrees* im europäischen Hochschulraum. Nach den Erfahrungen aus dem *Joint Masters Project* der EUA resultieren die Schwierigkeiten weniger aus inadäquaten Handlungen in den Anbieternetzwerken als eher aus Inkompatibilitäten zwischen den europäischen Hochschulsystemen (EUA 2004: S. 13). *Joint Degrees* stehen deshalb vor dem Problem einer immer noch mangelhaften Harmonisierung des europäischen Hochschulraums. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der nationalen Systeme staatlicher Hochschulsteuerung müssen geeignete Lösungen für den Interessensausgleich der Partnerhochschulen gefunden werden.

2.5.1 Finanzierung und Akkreditierung

Joint Degrees sind deutlich ressourcenintensiver als nationale Studienprogramme. So fallen höhere Entwicklungskosten und Betriebskosten sowie Mobilitätskosten für die Studierenden an. Die Entwicklungskosten können z. T. noch durch Förderprogramme abgedeckt werden⁵⁵. Langfristig müssen *sich Joint Degree*-Studiengänge allerdings

sche Auslandspraktika und eine Unterstützung von Absolvent/innen bei der wissenschaftlichen Weiterentwicklung und ihrem Einstieg auf dem deutsch-französischen Arbeitsmarkt bieten.

⁵⁵ In ERASMUS Mundus erhalten ausgewählte Studiengänge für einen Zeitraum von fünf Jahren jeweils 15.000 €/Jahr. Nach diesem Zeitraum ist eine erneute Bewerbung möglich.

http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/univ/index_de.html

Der DAAD fördert *Joint Degrees* in einem gestuften Verfahren. Die Förderhöchstbeträge sind im Vorbereitungsphase 10.000 €, in der vierjährigen Erprobungsphase 50.000 €/Jahr und in der abschließenden Etablierungsphase 50.000 €/Jahr für maximal drei Jahre.

<http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/doppelabschluss/05169.de.html>

eigenständig tragen. Für den langfristigen Betrieb ergeben sich hieraus Komplikationen, da die nationalen Hochschulfinanzierungssysteme der Bologna-Staaten die Studienfinanzierung (nach Hochschultypen getrennt) unterschiedlich handhaben (Zgaga 2004: S. 3). Ein gutes Praxisbeispiel lieferte in dieser Hinsicht das INTERREG-III-A-Projekt CUNE. Hier scheiterte ein Großteil der geplanten binationalen Studienprogramme u. a. an der unterschiedlichen staatlichen Finanzierung, welche niederländische Hogescholen in eine andere Wettbewerbssituation um Studienanfänger/innen versetzt als ihre deutschen Partnerhochschulen (vgl. 4.1).

Grundsätzlich sind für staatliche Finanzierungsbeiträge zwei Dinge erforderlich: Eine staatliche Anerkennung des Studienabschlusses und die ordentliche Einschreibung der Studierenden. Die staatliche Anerkennung des Studienabschlusses ist z. T. problematisch, da in den Bologna-Staaten unterschiedliche Studienstrukturen und -abschlüsse implementiert wurden und zudem in manchen Staaten die rechtlichen Grundlagen zur Verleihung adäquater Formen von Abschlussurkunden (echte *Joint Degrees* und Mehrfachabschlüsse) fehlen (vgl. 2.5.2). Die Einschreibung ist problematisch, da manche Finanzierungssysteme Mobilitätsphasen von Studierenden negativ sanktionieren. Die Einschreibung an mehr als einer Hochschule ist für gewöhnlich nicht möglich (Rauhvargers/Tauch 2002: S. 38; EUA 2004: S. 13). Auch der Finanzierungsbeitrag der Studierenden wird unterschiedlich gehandhabt. In manchen Staaten werden z. T. keine Studiengebühren erhoben bzw. das Verhältnis von staatlicher Finanzierung und Finanzierungsanteil der Studierenden variiert deutlich.

Die Studierendenzahlen in *Joint Degrees* sind vergleichsweise niedrig. Einerseits liegt das an den Kapazitätenbeschränkungen einiger Bologna-Staaten. Es gibt aber auch allgemeine Rekrutierungsprobleme, wie sie in dem CUNE-Studiengang ISCM auftreten (vgl. 1.2.1)⁵⁶. Manches deutet auf ein eher verhaltenes Interesse von Studierenden sowie auf Probleme, Studieninteressierte mit den geeigneten Qualifikationen zu finden. Zum Teil treten bei Nicht-EU-Studierenden, auf welche sich die Förderpolitik zunehmend konzentriert, Visa-Probleme auf. Die Mobilitätskosten der Studierenden werden nicht in jedem Fall durch Stipendien sowie BAföG-Äquivalente unterstützt.

In der Qualitätssicherung von *Joint Degrees* sind in erster Linie die Akkreditierungsverfahren problembehaftet. Es gibt Verfahrensunsicherheiten, die aber eher auf pragmatischem Wege gelöst werden können⁵⁷. In diesem Bereich gibt es zudem Fortschritte durch Pilotprojekte und verbindliche Vorgaben. Was derzeit noch fehlt sind verbindliche Kriterien zur Beurteilung des interkulturellen Mehrwerts der Programme (Friedrich 2006a: S. 6). Bedeutender ist jedoch, dass die Akkreditierungsagenturen neben der

⁵⁶ Ähnliche Rekrutierungsprobleme werden auch in den ERASMUS Mundus Studiengängen beobachtet.

Sicherung eines inhaltlichen Mindeststandards auch die Konformität der Studienstrukturen mit den nationalen Strukturvorgaben überprüfen. Die Folgen, die mit einer Akkreditierung verknüpft sind, unterscheiden sich und wirken sich jeweils auf die interne Politik des Programms sowie auf seine öffentliche Finanzierung aus.

Ein gutes Beispiel hierfür bieten die Zulassungskriterien im CUNE-Studiengang ISCM. Im Studiengangskonzept waren sie in beiden Partnerländern einheitlich geplant. Ihre Einheitlichkeit wurde aber schließlich durch das Akkreditierungsverfahren wieder aufgehoben. Das Problem lag in den unterschiedlichen Folgen, die Akkreditierungsverfahren in beiden Partnerländern haben. Während auf deutscher Seite Akkreditierungen mit Auflagen möglich sind (die ISCM-Akkreditierung enthielt auf deutscher Seite die Auflage, das Zulassungskriterium *Berufserfahrung* von einem auf zwei Jahre zu erhöhen) ist dies in den Niederlanden nicht möglich (d. h. Ja/Nein-Entscheidung ohne Auflagen).

Generell führt die Notwendigkeit zur Akkreditierung oftmals zu Inflexibilitäten in der Gestaltung von Studienstrukturen, da eine wegen formeller Mängel ausbleibende Akkreditierung den öffentlichen Finanzierungsanteil in Frage stellt. Zukünftig ist jedoch zu erwarten, dass bei einem Rückgang der Studienprogrammakkreditierung und einer Zunahme der Akkreditierung bzw. Auditierung gesamter Hochschulen bzw. deren Qualitätsmanagementsysteme (wie im Fall der deutschen Systemakkreditierung) die internen Qualitätssicherungsverfahren stärker in den Blickpunkt rücken. In diesem Bereich sind Probleme derzeit weniger akut.

In allen diesen Problemfeldern müsste es allerdings einen Unterschied machen, welches *Joint Degree*-Modell umgesetzt wird. Das Synchronisationsmodell erscheint weniger konzeptions- dafür aber insgesamt ressourcenintensiver. In diesem Modell werden mehrere Studiengänge betrieben, die somit auch mehr Kapazitäten bedienen als ein einzelner. Dafür können die Leistungen der einzelnen Hochschulen für sich genommen als eigenständiges Programm gelten, dessen nationale Strukturkonformität leichter einzuhalten ist (auch wenn die Einheitlichkeit des gesamten Programms darunter leidet). Das Rotationsmodell, das in CUNE anvisiert wurde, erscheint dagegen eher konzeptions- und insgesamt weniger ressourcenintensiv. Es wird nur ein einzelnes Studienprogramm betrieben, das durch die Beteiligung mehrerer Hochschulen aus verschiedenen nationalen Kontexten die Inkompatibilitäten von nationalen Strukturvorgaben intern harmonisieren muss.

⁵⁷ Vgl. Reuke 2008 zur Verfahrenssicherheit im deutschen Akkreditierungssystem.

2.5.2 Studiengangsgestaltung

Die Probleme bei den formalen Studienmodellen von *Joint Degrees* liegen in inkompatiblen Studienstrukturen und Abschlusstypen sowie dem Fehlen rechtlicher Grundlagen zur Verleihung und Anerkennung von adäquaten Formen von Abschlussurkunden. In den Bologna-Staaten sind die Regelstudienzeiten für Bachelor und Masterstudiengänge nach einer „wenig einheitliche[n] Logik“ implementiert worden (Alesi/Bürger/Kehm/Teichler 2005: S. 6, S. 19-20). Es gibt eine Variationsbreite für Bachelor-Master-Modelle von 180-120, 210-90 sowie 240-60 ECTS-Punkten und daneben noch verschiedene Sondertypen. Es kann also nicht vorausgesetzt werden, dass die Hochschulen in den Bologna-Staaten ähnliche Studienmodelle verfolgen. In manchen Systemen haben die Hochschulen gewisse Handlungsspielräume⁵⁸, für gewöhnlich halten sie aber im Hinblick auf die Studierendenrekrutierung im näheren Umfeld der Hochschule an den Modellen fest, die im Herkunftsland üblich sind. Insofern sind die Inkompatibilitäten, die in CUNE im Bachelor-Bereich aufgetreten sind, ein eher typisches Problem (vgl. 1.3).

Zum Teil unterschieden sich auch die Studienabschlüsse, die von Hochschulen in den Bologna-Staaten verliehen werden dürfen. So wurde in Deutschland durch den Bologna-Prozess die strikte Trennung zwischen Universitäten und Fachhochschulen aufgehoben. Nunmehr können beide Hochschultypen forschungs- und anwendungsorientierte Studiengänge im Bachelor- und Masterbereich anbieten. Die üblichen Abschlussbezeichnungen sind Bachelor/Master of Science, of Arts, of Law, of Engineering sowie weiterbildende Studienabschlüsse (MBA). Im Gegensatz dazu sind in den Niederlanden die Entwicklungen anders verlaufen. Die Funktionen von Universitäten und Hogescholen sind dort schärfer voneinander abgegrenzt. Während niederländische Universitäten dieselben Abschlusstypen wie deutsche Universitäten und Fachhochschulen führen, bieten Hogescholen üblicherweise praxisorientierte Bachelor-Modelle mit inhaltlichen Zusätzen (bachelor of physiotherapy/commerce etc.) an.

Ein weiteres Problem ist die Anerkennung adäquater Typen von Abschlussurkunden, die den gemeinschaftlichen Betrieb von *Joint Degrees* durch mehrere Hochschulen widerspiegeln. Die staatliche Anerkennung eines „echten“ *Joint Degrees* als eigenständige Abschlussurkunde der verantwortlichen Hochschulen war lange Zeit ein Problem, da die Hochschulgesetze in den Bologna-Staaten diese Möglichkeit nicht vorsahen. Alternativ verliehen die Hochschulen Abschlusstypen, die sich unproblematisch verhielten (Rauhvargers/Tauch 2002: S. 36-40; EUA 2004: S. 13). Die rechtlichen

⁵⁸ Nach Vorgabe der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2003: S. 6) kann sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten das volle Spektrum ausgeschöpft werden. Für die Niederlande gilt dies

Probleme dürften mittlerweile nicht mehr so akut sein. Laut einer Befragung der *Bologna-Follow-Up-Group* in 2006 und dem *Stocktaking Report* zu der Bologna-Konferenz in London 2007 treten in der Mehrzahl der Bologna-Staaten keine rechtlichen Anerkennungsprobleme mehr auf (Bienefeld/Gruzka/Zervakis 2006: S. 3-4; BFUG 2007: S. 35).

2.5.3 Studieninhalte

In Bezug auf die Studieninhalte ist weniger die Entwicklung von Inhalten problematisch, sondern eher der Rahmen, in dem die Curriculum-Entwicklung stattfindet. Probleme sind die uneinheitliche Bemessung von *Workloads* für Veranstaltungen in ECTS-Punkten sowie das z. T. uneinheitliche Verständnis von Bildungszielen (*Learning Outcomes*) in Kompetenz-Begriffen (*Subject-Specific and Generic Competences*). Ein praktisches Problem bildet die Überschneidung von Studieninhalten, welche die Effizienz des Auslandsaufenthalts schmälern (EUA 2004: S. 15). Insgesamt darf auch der logistische Aufwand einer gemeinsamen Curriculum-Entwicklung nicht unterschätzt werden.

3 Gesamtfazit

Wie in den vorhergehenden Kapiteln deutlich wurde, gibt es inzwischen eine Menge von Erkenntnissen zu Hindernissen und Chancen von *Joint Degree*-Studiengängen im europäischen Hochschulraum. Die Ergebnisse des CUNE-Projektes fügen den bestehenden Erfahrungen neue Aspekte hinzu und geben zudem anderen Hochschulen, die ähnliche Vorhaben planen, die wertvolle Möglichkeit aus den Praxiserfahrungen zu lernen. Alles in allem ergeben sich daraus folgende Empfehlungen für die Entwicklung und Implementierung von *Joint Degree*-Studiengängen.

3.1 Empfehlungen für die Förderung von *Joint Degrees*

Joint Degree-Studiengänge bieten für Studierende einen hohen individuellen Nutzen, weil sie zum einen ohne nennenswerte Studienzeiterlängerungen im Ausland studieren können und zum anderen durch die dort gemachten interkulturellen Erfahrungen ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen. Doch als Instrumentarium zur europäischen Mobilitätsförderung wirken *Joint Degrees* nicht sehr nachhaltig. Die Breitenwirkung dieser Studienprogramme ist aufgrund ihrer Ressourcenintensität sowie den geringen durchschnittlichen Studierendenzahlen eher schwach. Es sollten verstärkt Ideen für weniger aufwendige, möglicherweise niedrighschwelligere Angebote entwickelt werden. Gleichzeitig muss allerdings auch konstatiert werden, dass die hohe Ressourcenintensität von *Joint Degrees* wesentlich von politischen Hemmnissen und nach wie vor existierenden großen Unterschieden zwischen den nationalen Hochschulsystemen beeinflusst wird. Die Bewältigung dieser Hürden kosten die Akteure in den Hochschulen viel Zeit und Energie. Eine weitere Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes ist also dringend erforderlich, sollen *Joint Degrees* eine positive Wirkung entfalten.

Internationale Projekte zur Studiengangsentwicklung sollten nicht schon zu Anfang mit übergreifenden (wirtschaftspolitischen) Zielsetzungen verknüpft werden. Die internationale Entwicklung und Durchführung von Studienprogrammen ist als eigenständiges Projekt bei dem derzeitigen Implementierungsstand der Bologna-Reformen anspruchsvoll genug. Ohnehin darf ein systemübergreifender Nutzen erst in einer Langfristperspektive erwartet werden.

Wenn sich ein Fördervorhaben auf ein bestimmtes Zielgebiet beschränkt, sollte es für alle hochschulischen Institutionen im betreffenden Zielgebiet erreichbar sein. Dies multipliziert die Optionen für die Anbieterstruktur der Studiengänge und erhöht auf diesem Wege ihre Umsetzungswahrscheinlichkeit.

Sollte ein Fördervorhaben für Studiengangsentwicklungen in einem bestimmten Zielgebiet mit langfristigen regional-, struktur- bzw. wirtschaftspolitischen Nutzenerwartungen verbunden sein, sollte unabhängig von den Hochschulen in Form einer Umsetzungsanalyse geprüft werden, ob dieses Vorhaben auf ein ausreichendes Interesse bei den Studierenden stößt. Die Studierenden in den CUNE-Studiengängen zeigten deutlich mehr Interesse an der internationalen Ausrichtung ihres Studiums als an der regionalpolitisch-binationalen.

Die Förderung von Projekten zur transnationalen Entwicklung und Durchführung von Studiengängen sollte *outcome*-orientiert erfolgen, da ansonsten wenige Anreize zu einer starken Vernetzung und zu einem zufriedenstellenden Interessenausgleich im Anbieternetzwerk gesetzt werden. Einen Orientierungspunkt für die Gestaltung von Fördermodalitäten bieten die spezifischen Förderprogramme ERASMUS Mundus, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, der Deutsch-Französischen-Hochschule (s. 4.2). Sie verfolgen mehrfach gestufte Förderphasen, auf die sich einzelne Projekt in einem Ausschreibungsverfahren bewerben können.

Der Förderung sollten formale Qualitätskriterien zugrunde gelegt werden, die genau definieren, worin der interkulturelle Mehrwert der Programme im Vergleich zu nationalen Studienprogrammen bestehen soll. Bei Akkreditierungsverfahren wird der interkulturelle Mehrwert üblicherweise nicht begutachtet, da allgemeinverbindliche Kriterien hierfür fehlen. Orientierungspunkte bei der Gestaltung von Kriterien bieten die im europäischen Rahmen stattfindenden Aktivitäten (s. 2). Ein formaler Qualitätsmaßstab hängt stets auch von dem breiteren politischen Zwecken der Fördermittelquelle ab und sollte darum stets spezifisch darauf zugeschnitten werden.

Projekte mit größerem Budget benötigen ein passgenaues *monitoring* und zeitnahe strategische Steuerungsentscheidungen. Die Projektdokumente sollten die realistischen Projektziele stets aktuell reflektieren.

3.2 Empfehlungen für die Entwicklung und Umsetzung von *Joint Degrees*

Vor allem Projekte, die auf die transnationale Umsetzung mehrerer Studiengänge zielen, benötigen Rückhalt auf politischer Ebene. Sollte dieser Rückhalt auch nur in einem Partnerland ausbleiben, kann das Folgen für die Flexibilität in der Konzeption von Studienmodellen haben. Vor allem sollten die Spielräume genutzt werden, die durch Experimentierklauseln in den nationalen Hochschulgesetzgebungen eröffnet werden, solan-

ge eine Flexibilisierung von strukturellen Rahmenbedingungen durch die nationale Bildungspolitik nicht zu erwarten ist.

In dem Anbieternetzwerk sollten die ökonomischen Spielräume der Hochschulen und die Mindestanteile verhandelt werden, welche die einzelnen Institutionen zu einem Studienprogramm beizusteuern bereit sind. Die Fixierung eines potenziell wahrscheinlichsten *worst-case*-Szenarios oder Aufstellung eines *Logframes* mit deutlich umschriebenen kritischen Voraussetzungen, die einen Partner zum Rückzug aus dem Projekt bewegen könnte, schafft zusätzliche Erwartungssicherheit.

Internationale Vorhaben zur Studiengangsentwicklung sollten in einer Machbarkeitsstudie zuerst potenziell einen Rahmen von umsetzbaren, d. h. finanzierungsfähigen Studienmodellen fixieren, bevor sie mit der inhaltlichen Konzeption beginnen. Zwar widerspricht dies in ideeller Hinsicht einer inhaltlichen Herangehensweise an das Curriculum und Studienmodell. Im Angesicht der Probleme internationaler Studiengangsentwicklungen sollte dennoch eher dieser pragmatische Weg eingeschlagen werden.

Bei der Curriculum-Entwicklung sollten stets die Anforderungen beachtet werden, welche durch die nationalen Qualitätssicherungssysteme an den fertigen Studiengang vermittelt werden. Diese bieten zusammen mit Ressourcen wie *TUNING* und den *Dublin Descriptors* einen Rahmen für die Studiengangsentwicklung (vgl. 2.4).

Es muss sichergestellt werden, dass sich die Lehrenden für die internationale Studiengangsentwicklung als gleichwertige Partner (in Bezug auf Entscheidungskompetenzen, Status und Qualifikationsniveau) ansehen, sodass eine gegenseitige Vertrauensbasis entstehen kann.

Die an der Studiengangsentwicklung beteiligten Hochschulen sollten die Vorteile und Nachteile verschiedener Abschlusstypen (einfache nationale Abschlussurkunde, Mehrfachabschluss, *Joint Degree*) sowohl für potenzielle Absolvent/innen als auch im strategischen Interesse der Hochschulen offen diskutieren. Ein echter *Joint Degree* als eigenständige, gemeinsame Abschlussurkunde ist in manchen Belangen (Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, Wert des Abschlusses als Etikett für die Hochschule) nicht zweifelsfrei der beste Weg. Nimmt man die Funktion des *Diploma Supplement* ernst, ist die Diskussion um die Form der Abschlussurkunde weniger zwingend, da der interkulturelle Mehrwert des Studiengangs auch durch ein präzises *Diploma Supplement* dokumentiert werden kann.

Sollten die Partnerhochschulen auf einzelne Studiengänge bezogen nicht von der Komplementarität ihrer Kompetenzen und Interessen überzeugt sein, empfiehlt sich eher ein *Joint Degree*-Studiengang im Synchronisationsmodell (vgl. 2.3.1). Dieser ist zwar im Verhältnis ressourcenintensiver, er erscheint dafür aber weniger risikoreich

und eröffnet langfristig eher die Möglichkeit, die Kooperationsbeziehungen auszubauen. Die gegenseitigen Abhängigkeiten, die man mit einem *Joint Degree* im Rotationsmodell eingeht, sind deutlich höher.

4 Anhang

4.1 Vergleichende Übersicht der Hochschulsysteme Niederlande und Deutschland⁵⁹

4.1.1 Übersicht Niederlande

Staatliche Steuerung

Steuerungsphilosophie	Seit 1985 White Paper Grundphilosophie von staatlicher Hochschulsteuerung, die Hochschulen hohes Maß an Autonomie einräumt (Jongbloed 2005); Verbindung von egalitärer Tradition beim Hochschulzugang (Hochschulzugang als staatlich verbrieftes Recht) mit wettbewerblichen Elementen: Initiativrecht zur Schaffung von Studienplätzen liegt bei HS, keine Normierung von Betreuungsrelationen, Hochschulfinanzierung zum Großteil pro Studierendem; Nationale Koordinierung und Kapazitätsplanung bis 2003 durch nationale Kommission (<i>Advies Commissie Onderwijs</i> , ACO), im Moment wird Funktion kommissarisch vom Ministerium ausgeübt
Differenzierung nach Hochschularten	Universitäten und <i>Hogescholen</i> ; Seit 1992 gemeinsamer gesetzlicher Rahmen (WHW), aber getrennte staatliche Mittelverteilung
Rolle von Gesetzen	Festlegung der Zugangskriterien und -verfahren im WHW; Festlegung der Hochschulfinanzierungsmodelle durch parlamentarischen Beschluss, national einheitliche Höhe von Studiengebühren wird gesetzlich festgelegt, Studienfinanzierung durch ein extra Gesetz (<i>Wet Studiefinanciering</i>)
Rolle staatlicher Akteure	Zentrale Rolle des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft (<i>Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap</i> , MOCenW), starke Beteiligung des Parlaments an hochschulpolitischen Entscheidungen; Größere Weichenstellungen werden in vierjährigen Intervallen durch umfassenden Entwicklungsplan fürs gesamte Hochschulsystem (<i>Hoger Onderwijs en Onderzoekspan</i> , HOOP) von allen Beteiligten (Hochschul-, Studierenden-, Arbeitgebervertreter/innen und Wissenschaftsorganisationen) im Dialog unter Regie des Ministeriums entwickelt
Rolle von Profilbildung als Leitgedanke	Versuch der Koordination von Profilbildung über ACO (s. o.) und in Eigenregie zwischen den Universitäten und Fachhochschulen untereinander; Idee der Profilbildung leitend bei Initiativrecht der Hochschulen für die konzeptionelle und curriculare Gestaltung von Studiengängen, gestärkt über Akkreditierungssystem, das große Freiheiten lässt; Staatliche Förderprogramme für politische Innovationen wie ggw. Stärkung der Studierendenauswahl

Hochschulzugang

Fakten: Prozent AITersjahrgang	56 Prozent (Net entry rates 2004 Tertiary Education Type A, OECD Education at a Glance 2006) ca. 1/3 der Studierenden an Universitäten, 2/3 an <i>Hogescholen</i>
--------------------------------	---

⁵⁹ Diese Darstellung beschreibt die Situation in den beiden Staaten zu einem Zeitpunkt, welcher für die Durchführung von CUNE relevant war. Bei der Synopse handelt es sich um eine überarbeitete Version aus der internationalen Vergleichsstudie: Nickel et al. (2007); Universitätszugang und -finanzierung. Empfehlungen zur Weiterentwicklung der österreichischen Hochschulsteuerung. In: Badelt, Christoph/Wulz, Herbert/Wegscheider, Wolfhart (Hg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz.

Steuerungsphilosophie	<p>Hochschulzugang staatlich garantierte Berechtigung mit freier Wahl von Studienort für Schulabsolvent/innen mit entsprechenden Qualifikationen; Starke Segmentierung durch getrennte schulische Zugangswege für Universitäten/<i>Hogescholen</i> mit frühem „Streaming“ der Schüler/innen; Fächerwahl an Universitäten eingeschränkt durch „Profile“ in der Sekundarstufe II (seit 1999); Regelung Nachfrageüberhang durch Mengenerationierung (in der Praxis national nur in wenigen Fächern an Universitäten, lokal kann die Hochschule dies frei setzen)</p> <p>Hochschulzugang im WHW national geregelt</p>
Kriterien	<p>„VWO“ (vorbereitender wissenschaftlicher Unterricht) für Universitäten, „HAVO“ (höherer allgemeiner weiterführender Unterricht) oder „MBO“ (Berufsschule) für <i>Hogescholen</i>; Seit 1999 limitieren 4 VWO-Profile (Kultur und Gesellschaft, Wirtschaft und Gesellschaft, Natur und Gesundheit, Natur und Technik) die Fächerwahl an Universitäten; Darüber hinaus fachspezifische Zusatzkriterien nur in einigen <i>Hogeschool</i>-Studiengängen (Kunst, Musik) üblich</p>
Verfahren	<p>Bewerbung und Vermittlung eines Studienplatzes immer über die IB-Group, die bei nationalem Bewerber/innenüberhang nationalen Numerus Clausus („numerus fixus“, NC) feststellt; Lokalen NC können Hochschulen selbst verhängen, aber nur wenn die Studienendnachfrage um mehr als 25 Prozent höher liegt als im Vorjahr; Auch bietet das Finanzierungssystem starke Anreize, dies nicht ohne Not zu tun; Ein nationaler NC (<i>opleidingsfixus</i>) kommt nur bei universitären, lokaler NC (<i>instellingsfixus</i>) auch bei <i>Hogeschool</i>-Studiengängen vor (ersterer insbesondere bei medizinischen Studiengängen und Psychologie), beide werden von der Regierung (teilweise unter dem Einfluss der Professionen und unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktsituation) verhängt</p> <p>Bei nationalen NC-Studiengängen traditionell nach Durchschnittsnote gewichtetes Lotterieverfahren, seit 1999 Ergänzung durch Kontingente für eigene Auswahlverfahren der Hochschulen und für freie Hochschulwahl der besten Absolvent/innen</p>
Wichtige Reformen	<p>Seit 2004/05 Pilotprojekte zur Stärkung der Auswahl durch Hochschulen („Unbegrenztes Talent“, „Auswahl an der Tür“; Top-Master Programme), Gesetzesänderung in Vorbereitung für 2006, aber umstritten und letztendlich zurückgezogen</p>

Hochschulfinanzierung

Fakten	<p>Direkte und indirekte Ausgaben für den Tertiärbereich aus öffentlichen und privaten Quellen (A+B): 1,5 Prozent des BIP (OECD Ländermittel 1,4 Prozent) ca. 2/3 der Hochschulfinanzierung kommen direkt vom Hochschulministerium</p>
Steuerungsphilosophie staatliche Hochschulfinanzierung	<p>Leitziel einer nachfrageorientierten Hochschulfinanzierung, die bisher aber unzureichend umgesetzt ist; Dies wird sich mit geplanter umfassender Reform der Hochschulfinanzierung ändern (siehe „aktuelle Reformen“) (Jongbloed 2005)</p> <p>Globalhaushalte der Hochschulen, die für Universitäten Forschungs- (2/3) und Lehranteile (1/3) enthalten, für <i>Hogescholen</i> nur Lehrfinanzierung; Zusätzliche Anreize zur Rekrutierung von Studierenden über Gebühren, die direkt an die Hochschulen gehen (Kaiser/Vossensteyn/Koelman 2001); Über Forschungsanteil werden de facto tradierte Ungleichheiten aufgrund von Personalausstattung fortgeschrieben (Jongbloed 2005)</p>

	Für Universitäten zusätzliche Forschungsfinanzierung über Forschungsrat (<i>Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek</i> , NWO), der Gehälter von Forschenden in- und außerhalb der Universitäten direkt zahlt sowie Projektgelder auf wettbewerblicher Basis vergibt; Daneben fließen Gelder aus Auftragsforschung und -lehre an die Hochschulen (Kaiser et al. 2001)
Zielvereinbarungen/ indikatorengestützte Mittelverteilung	Indikatorengestützte Mittelverteilung, getrennte Modelle für Universitäten und <i>Hogescholen</i> Lehrfinanzierung Universitäten: Seit 2000 "leistungsorientiertes Finanzierungsmodell" (PBM): 37 Prozent der Lehrfinanzierung wird auf historischer Basis fortgeschrieben, 50 Prozent auf Basis der vergebenen Studienabschlüsse vergeben und 13 Prozent auf der Basis der neu eingeschriebenen Studienanfänger/innen; Das Model beinhaltet 3 Stufen der Lehrfinanzierung: 1. niedrig (Sozial- und Geisteswissenschaften), 2. hoch (Ingenieur- und Naturwissenschaften) und 3. medizinische Studiengänge; Seit 2002 separate Berechnung für Studienanfänger/innen und Absolvent/innen in Bachelor- und Masterstudiengängen; proportionale Aufteilung der Finanzierungsanteile auf diese (Verhältnis 2:1); Relation der 3 Finanzierungsgruppen (1:1, 5:3); Zusätzliche staatliche Gelder für 2-jährige Forschungsmaster auf Antragsbasis Finanzierung <i>Hogescholen</i> : Basiert zum großen Teil auf Absolvent/innenzahlen und tatsächlicher Studiendauer, somit ebenfalls erfolgsorientiert; Nur Bachelor
Nachfrageorientierung/ GefoS	Die Lehrfinanzierung enthält traditionell ein signifikantes Pro-Studierenden-Element, geknüpft sowohl an Anzahl der Neueinschreibungen als auch an Anzahl der Absolvent/innen (Anreize für Rekrutierung und Förderung); Seit der Umstellung auf Bachelor und Master (2002) basierend auf Bachelor- und Masterabsolvent/innen
Gebühren als Finanzierungsinstrument	Studiengebühren von 1.495 € pro Studierendem und Jahr (2005/06), die bei der Hochschule verbleiben (keine Differenzierung nach Hochschulart, Studienfach und Bachelor/Master) setzen Anreiz zur Rekrutierung
Wichtige Reformen	Um 2005 wurde auf Vorschlag des Bildungsministeriums umfassende Reform des Hochschulzugangs in Richtung „mehr Flexibilität, mehr Wahlfreiheit, mehr Qualität“ (MOCenW 2004b) diskutiert; Unter anderem ist geplant, die Hochschulfinanzierung im Bachelor-Bereich für Universitäten und <i>Hogescholen</i> zu integrieren und die Nachfrageorientierung insbesondere im Masterbereich weiter zu stärken, auch im Hinblick auf internationale Studierendenmobilität und im Zusammenhang mit der diskutierten Differenzierung von Studiengebühren in der Masterphase (s. Studienfinanzierung); (Boezerooy 2003, MOCenW 2004a, 2004b)

Studienfinanzierung

Steuerungsphilosophie	Moderate, gleiche Gebühren für alle Staatliche, elternunabhängige Basis-Studienfinanzierung für alle, aber mit Leistungsanreizen; Zusätzliche Unterstützung nach sozialer Bedürftigkeit; daneben Kredit (für <i>Hogeschool</i> -Studierende bis Bachelor, für Universitäts-Studierende bis Master-Niveau)
Gebühren	Studiengebühren von 1.495 € pro Kopf und Jahr (2005/06), die bei der Hochschule verbleiben (keine Differenzierung nach Hochschulart, Studienfach und Bachelor/Master)

Instrumente der Förderung (Darlehen, Stipendien)	<p>Öffentliche Studienfinanzierung wird von der „Informatie Beheer Group“ abgewickelt; Sie besteht aus 3 Komponenten:</p> <p>1) Basisunterstützung (<i>basisbeurs</i>) als Kredit für die nominale Dauer des Studiengangs, der in Stipendium umgewandelt wird, wenn der Studierende die Erfolgskriterien erfüllt (50 Prozent der vorgesehenen Credits im ersten Jahr und den gesamten Abschluss innerhalb von 10 Jahren zu erwerben (letzteres um verstärktem Trend zu Teilzeit-Arbeit und anderem Engagement neben Studium Rechnung zu tragen));</p> <p>2) 'means-tested' (basierend auf Elterneinkommen) Zusatzunterstützung (<i>aanvullende beurs</i>), die ca. 30 Prozent der Studierenden erhalten;</p> <p>3) ein zusätzlicher freiwilliger Kredit (<i>rentendragende lening</i>) mit subventioniertem Zinssatz (Kaiser et al. 2001, Vossensteyn 2005);</p> <p>Höhe der 3 Komponenten (2005/06) (gestaffelt nach bei Eltern wohnend/nicht bei Eltern wohnend): Basisunterstützung: 75,70 €/233,08 €), Zusatzunterstützung: 221,37 €/241,43 €), freiwilliger Kredit: 258,69 €/258,69 €</p> <p>Nach Abschluss des Bachelor haben Absolvent/innen die Wahl, Kredit und Stipendium umwandeln zu lassen und arbeiten zu gehen (irreversibel) oder Kredit weiterlaufen zu lassen und noch Unterstützung für die Masterphase in Anspruch zu nehmen; Altersgrenze: 30 Jahre für Antritt Master, danach keine Unterbrechung möglich</p>
Aktuelle Reformen	Differenzierte Studiengebühren im Masterbereich in der politischen Diskussion (u. a. im Zusammenhang mit sog. ‚Topmaster‘-Programmen, also meist forschungsorientierten, international wettbewerbsfähigen Exzellenzstudiengängen)

Kapazitäts- und Angebotsplanung

Fakten: Größe des Systems (Hochschulen, Studierende)	14 Universitäten (185.000 Studierende), 44 Hogescholen (350.000 Studierende) (NUFFIC 2005)
Steuerungsphilosophie	Universitäten planen dezentral neue Studiengänge (Vorschlagsrecht), nationale Abstimmung erfolgt in zentralem Gremium nach Kriterien wie nationaler Bedarfsplanung, Über-Konkurrenz der Angebote, sinnvoller Grad der Ausdifferenzierung (sog. <i>macrodoelmatigheid</i> , „Makro-Effizienz“); So „genehmigte“ Programme werden in nationales Register (CROHO) aufgenommen und staatlich finanziert (nach oben beschriebenem System); Diese Genehmigung erfolgt unabhängig von Akkreditierung, die allein die Qualität prüft: es kann sowohl qualitativ hochwertige Programme geben, für die es keinen nationalen Bedarf gibt und die daher nicht ausfinanziert werden, als auch bei der Akkreditierung „durchgefallene“ Programme, die dennoch finanziert werden, da hoher nationaler Bedarf besteht (Bsp. Lehrer/innenbildung wo Qualitätsmängel in der nationalen Diskussion sind)
Verfahren	Bis 2003 erfolgte die umstrittene Prüfung der <i>macrodoelmatigheid</i> in der per Gesetz eingerichteten beratenden Kommission für Studiengänge (<i>Advies Commissie Opleidingen</i> , ACO) im staatlichen Auftrag; Seitdem ist die Funktion beim Ministerium „geparkt“ (Huisman 2005, Huisman/Beerkens/Goedegebuure 2003)

4.1.2 Übersicht Deutschland

Staatliche Steuerung

Steuerungsphilosophie	<p>Der Hochschulzugang gilt als staatlich verbrieftes Grundrecht</p> <p>Der Bildungsföderalismus ist prägend für die Hochschulsteuerung, Hochschulfinanzierung ist Ländersache (bis auf Forschungsfinanzierung und Hochschulbau, an denen der Bund sich beteiligt, sowie Studienfinanzierung); Keine bundesweite Steuerung der Kapazitätsplanung, aber bundesweite Normierung der Betreuungsrelationen; Kein direkter Länderfinanzausgleich für Studierendenströme</p>
Differenzierung nach Hochschularten	Für Universitäten und Fachhochschulen gibt es i. d. R. einen gemeinsamen gesetzlichen Rahmen, aber Mittelverteilungsmodelle sind in einem Teil der Bundesländer noch getrennt
Rolle von Gesetzen	Dominante Rolle gesetzlicher/rechtlicher Regelungen auf Bundes- und Landesebene für Normierung von Betreuungsrelationen und Kriterien und Verfahren zum Hochschulzugang
Rolle staatlicher Akteure	Länderministerien spielen entscheidende Rolle bei Hochschulfinanzierung, Ministerium und Hochschulen als „Verhandlungspartner“; Landtage verabschieden formal Hochschulhaushalt, spielen de facto in der Steuerung keine bedeutende Rolle
Rolle von Profilbildung als Leitgedanke	Profilbildung in letzter Zeit wichtiger politischer Leitgedanke, steht aber im Widerspruch zur bundesweit gültigen Kapazitätsverordnung (KapVO); Teilweise Nutzung von neuen Verfahren des Hochschulzugangs, Zielvereinbarungen und indikatorgestützter Mittelverteilung zu diesem Zweck
Aktuelle Reformen	<p>KapVO kommt zunehmend unter Druck durch Reformen wie Umstellung auf Bachelor und Master, Alternativen werden diskutiert</p> <p>Laut Beschluss der Bundesregierung im Jahr 2006 zur Föderalismusreform sollen die Kompetenzen des Bundes im Hochschulbereich drastisch reduziert und infolge dessen das bundesweit gültige Hochschulrahmengesetz (HRG) wegfallen; Damit würde es auch keinen bundesländerübergreifenden Rahmen für den Hochschulzugang mehr geben; Stattdessen würden sämtliche Entscheidungen ausschließlich auf Ebene der Bundesländer getroffen</p>

Hochschulzugang

Fakten: Prozent Altersjahrgang	37 Prozent (Net entry rates 2004 Tertiary Education Type A) + 16 Prozent Type B (OECD Education at a Glance 2006)
Steuerungsphilosophie	<p>Hochschulzugang staatlich garantierte Berechtigung mit freier Wahl von Studienort und -fach für Schulabsolvent/innen mit entsprechenden Qualifikationen, Zugangsbeschränkungen nur nach verfassungsrechtlich abgesicherten, stark regulierten Verfahren wie Kapazitätsverordnung (KapVO) und Curricularnormwerte CNW); Regelung Nachfrageüberhang durch Mengenrationierung</p> <p>Hochschulzugang (noch) im Hochschulrahmengesetz (HRG) bundesweit geregelt; bisher abschließender, seit Sommer 2004 offener Katalog von Zugangs-/Zulassungskriterien</p>
Kriterien	Abitur für Universitäten, Fachgebundene Hochschulreife für alle Fachhochschul- und fachlich einschlägige universitäre Studiengänge, Fachhochschulreife für Fachhochschulen; Traditionell keine fachspezifischen Zugangskriterien (Ausnahme: Kunst, Architektur, Musik, Sport), keine Tests

Verfahren	Direkte Bewerbung bei den Hochschulen für Fächer ohne oder mit lokalem Numerus Clausus (NC), Bewerbung und Zuteilung eines Studienplatzes über Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen (ZVS) bei Studiengängen mit bundesweitem NC (zzt. bundesweit nur Biologie, Psychologie, Pharmazie und medizinische Fächer); Bundesweiter NC zzt. bei ca. 3 Prozent der Studiengänge, lokaler NC bei 43 Prozent
Aktuelle Reformen	Durch die 7. HRG Novelle im Sommer 2004 und sukzessive Anpassungen der Landeshochschulgesetze ist das Auswahlrecht der Hochschulen und der besten Schulabsolvent/innen gestärkt worden und zwar sowohl für Studiengänge mit bundesweitem als auch lokalen NC (andere Kriterien neben Abiturnote möglich, höherer Anteil der Plätze wird über Leistung statt Wartezeit oder Wohnort vergeben) Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur von 13 auf 12 Jahre in fast allen Bundesländern im Gang

Hochschulfinanzierung

Fakten	Direkte und indirekte Ausgaben für den Tertiärbereich aus öffentlichen und privaten Quellen (A+B): 1,1 Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) (OECD Ländermittel 1,4 Prozent)
Steuerungsphilosophie	Ausgehend von Kameralistik gegenwärtig Übergang zu Globalhaushalten In den meisten Ländern wird nach wie vor der größte Teil der staatlichen Hochschulfinanzierung, die Personalgehälter, direkt vom Staat gezahlt; über Formeln oder Zielvereinbarungen wird nur ein kleiner Teil verteilt (Ausnahmen Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz). Dies wird genutzt, um besondere zusätzliche hochschulpolitische Akzente zu setzen Staatl. Forschungsfinanzierung erfolgt zum großen Teil getrennt über Deutsche Forschungsgesellschaft (DFG) Bisher (so gut wie) keine Nutzung von Gebühren als Steuerungs- oder Finanzierungsinstrument (siehe „aktuelle Reformen“)
Zielvereinbarungen/indikatorengestützte Mittelverteilung	Verschiedene Kombinationen von Zielvereinbarungen und indikatorengestützter Mittelverteilung in den Ländern, aber meist nur geringer Mittelumfang (s. o.); Letztere enthält sowohl leistungs- als auch belastungsorientierte Komponenten
Nachfrageorientierung/GefoS	Traditionell schwach ausgeprägt durch angebotsorientierte KapVo und staatlich direkt finanzierte Personalhaushalte; Teilweise Pro-Studierenden-Komponenten in formelorientiertem Teil der Mittelverteilungsmodelle
Gebühren als Finanzierungsinstrument	Seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVG) vom Januar 2005 ist Erhebung von Studiengebühren durch Länder möglich; Ein Teil der Länder plant Gebühren in Höhe von 500 € pro Semester; diese sollen meist den Hochschulen direkt zugutekommen, allerdings müssen auch soziale Maßnahmen und Rücklagen zur Ausfallsicherung daraus finanziert werden

Studienfinanzierung

Steuerungsphilosophie	Bisher: gebührenfreier Hochschulzugang als Steuerungsphilosophie für Ausweitung und soziale Gerechtigkeit; daneben staatliche Unterstützung des Lebensunterhalts für Studierende aus einkommensschwachen Schichten (Bundesausbildungsförderung, BAföG); BAföG nach ersten 2 Semestern ins Ausland tragbar
Gebühren	Seit dem BFG-Urteil vom Januar 2005 dürfen Bundesländer Studiengebühren auch für reguläre Studiengänge erheben bzw. die Erhebung den Hochschulen freistellen; Sieben Bundesländer haben beschlossen, diese zum Wintersemester 2006/07, zum Sommersemester 2007 oder zum Wintersemester 2007/08 flächendeckend (allerdings teilweise nur für Studienanfänger/innen) einzuführen (Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen – Stand November 2007); <u>Die Einführung ist umstritten und wurde in einem Fall – im Bundesland Hessen – bereits wieder zurückgenommen oder – wie im Bundesland Hamburg – modifiziert</u> ; Weitgehend akzeptiert sind dagegen Gebühren für weiterbildende Masterstudiengänge und Langzeitstudierende
Instrumente der Förderung (Darlehen, Stipendien)	Darlehen- und Stipendiensysteme für die Studiengebühren befinden sich im Aufbau; Darlehen von max. 650 € p. M. national über Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), daneben Länder-, Hochschul- und private Initiativen; Darüber gibt es nach wie vor die staatliche Studienbeihilfe „BAföG“; Dabei handelt es sich um eine Kombination aus Stipendium und subventioniertem Darlehen; der Höchstbetrag (585 €) deckt Lebenshaltungskosten knapp; Begrenzung der Gesamtdarlehensbelastung auf höchstens 10.000 €; 16 Prozent der Studierenden erhalten BAföG, 25 Prozent im Laufe ihres Studiums einmal; Kann nach 2 Semestern Studium in Deutschland mit ins Ausland genommen werden (BMBF 2006, Vossensteyn 2004); In geringerem Umfang werden Stipendien für Hochbegabte durch staatlich und kirchlich geförderte Werke vergeben, diese jedoch ohne Darlehensanteil

Kapazitäts- und Angebotsplanung

Fakten: Größe des Systems (Hochschulen, Studierende)	261 Hochschulen (Mitglieder der Hochschulrektorenkonferenz), 1.963.108 Studierende (Statistisches Bundesamt 2004/05), davon ca. 2/3 an Universitäten, 1/3 an Fachhochschulen
Steuerungsphilosophie	Angebotsorientierung Landesweite Kapazitätsplanung, nicht bundesweit Bundesweite Normierung der Betreuungsrelationen zur Sicherstellung der Chancengleichheit beim Hochschulzugang und größtmöglicher Ausnutzung vorhandener (Personal-) Kapazitäten der Hochschulen
Verfahren	Landesplanung über Hochschulentwicklungspläne/Zielvereinbarungen, teilweise auch noch Genehmigung von einzelnen Studiengängen Staatsvertrag über Vergabe von Studienplätzen, Landeskapazitätsverordnungen (KapVO) und Curricularnormwerte (CNW) zur Auslastung vorhandener Kapazitäten

4.2 Vergleich von Förderkriterien

Förderkriterien ERASMUS Mundus, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutsch-Französische-Hochschule

Dimension	Förderkriterien ERASMUS Mundus (2004-2008) ⁶⁰	Förderkriterien DAAD 2008 (Schmecken 2008: S. 10)	Förderkriterien DFH 2008 ⁶¹
Netzwerkstruktur	„Institutionen aus drei Staaten kooperieren in einem integrierten Masterprogramm“	(Aus dem Kontext der Beschreibung ergibt sich, dass mindestens eine deutsche und eine ausländische Hochschule in dem Programm kooperieren.)	(Aus dem Kontext der Beschreibung ergibt sich, dass mindestens eine deutsche und eine französische Hochschule in dem Programm kooperieren.)
Formalisierung	-	-	-
Integrationsgrad	-	"gemeinsame Studien- und Prüfungsregelungen und Examen"	"zwischen den Partnerhochschulen abgestimmtes, ausgewogenes und komplementäres Curriculum mit gemeinsamen Studien- und Prüfungsregelungen"
Mobilität	„Austausch von Studierenden und Lehrpersonal“	"etwa die Hälfte der Studienzeit an der Partnerhochschule" "Studierende bilden gemeinsame Gruppe"	"Ausbildung in zwei oder drei nationalen Bildungssystemen mit ihren landesspezifischen Hochschul-, Wissenschafts- und Fachkulturen sowie Arbeits-, Lehr- und Lernmethoden" "zeitlich ausgewogene, obligatorische Studienaufenthalte in den Partnerländern, in der Regel in einer gemeinsamen Studierenden-gruppe" "Betreuung der Studierenden, insbesondere während des Aufenthaltes im Partnerland"
Fachrichtung	alle Fachrichtungen	-	-
Transparenz und Vergleichbarkeit	60-120 ECTS	-	-

⁶⁰ http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/univ/index_de.html

Zugriff am 13.12.2007 um 14:33.

⁶¹ <http://www.dfh-ufa.org/1161+M54a708de802.html>

Zugriff am 25.06.2008 um 18:47.

Abschlussart	Doppelabschluss, Mehrfachabschluss oder <i>Joint Degree</i>	Doppelabschluss oder <i>Joint Degree</i>	"Erwerb von zwei oder drei gleichwertigen, jeweils national anerkannten Hochschulabschlüssen innerhalb der national festgelegten Regelstudienzeiten"
Interkultureller Mehrwert	-	"interkultureller Mehrwert"	<p>„Erwerb von sowohl allgemeinsprachlicher als auch fachsprachlicher Kompetenz zumindest in beiden Partnersprachen deutsch und französisch“</p> <p>„obligatorische Praktika im Partnerland“</p> <p>„fachliche, sprachliche und organisatorisch-praktische Vorbereitung auf den Aufenthalt im Partnerland“</p> <p>„Auseinandersetzung mit einer anderen Wissenschafts-, Arbeits- und Alltagskultur“</p> <p>"Unterstützung der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen bei ihrer wissenschaftlichen Weiterentwicklung und bei ihrem Einstieg in den französischen oder den deutschen Arbeitsmarkt"</p>

4.3 Rahmendaten des INTERREG-III A-Projekts CUNE

Kooperationspartner	FH Osnabrück FH Münster Saxion Hogeschool Enschede
Finanzierungsquelle	Mischfinanzierung aus: 50% INTERREG IIIA Jeweils 10% durch die zuständigen (Landes-) Ministerien Insgesamt 20% durch die beteiligten Hochschulen
Budget	Zu Projektbeginn insgesamt 2,1 Mio. €; wurde im Projektverlauf reduziert auf 1,6 Mio. €; Der größte Budgetanteil wurde für Personalkosten vorbehalten
Laufzeit	Projektanbahnungsphase lief seit 2002 Offizieller Projektstart in 2004 Offizielles Ende des Projekts Mitte 2008

Projektziele	Erprobung und Umsetzung einer binationalen Hochschule als Dachmarke zwischen den Projektpartnern Modellhafte Entwicklung und Einrichtung von 5 binationalen Studiengängen
Projektergebnisse	Ein Studienmodell konnte nach dem geplanten binationalen Profil umgesetzt werden. Ein weiterer Studiengang wurde mit binationalen Komponenten national implementiert. Die konzeptionelle Arbeit an drei Studiengängen wurde aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen eingestellt. Die binationale Hochschule entbehrte aufgrund struktureller Probleme bei den Studiengängen ihrer Grundlage.

4.4 Quellen- und Dokumentenverzeichnisse

4.4.1 Quellen zur CUNE-Evaluation und zum Vergleich der Hochschulsysteme Niederlande-Deutschland

Boezeroy, P. (2003): Higher Education in the Netherlands: Country report. Enschede.

FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2004): Überarbeiteter Antrag zur 2. Projektphase des Projekts CUNE, 13.10.2004 (unveröffentlicht), S. 8-9.

FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2006): 5. Durchführungsbericht INTERREG-III A zum Projekt CUNE (unveröffentlicht), S. 3.

FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2007): 6. Durchführungsbericht INTERREG-III A zum Projekt CUNE (unveröffentlicht), S. 3.

Huisman, Jeroen (2005): On Parrots and the Ministry of Funny Walks. In: C. F. seminar (Ed.), 23 June 2005: unpublished. Enschede.

Huisman, J./Beerens, E./Goedegebuure, L. (2003): Regulating the programme supply in higher education. A comparative analysis (Vol. 98). Den Haag.

Hochschulleitungen FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2005): Kooperationsvertrag für das Vorhaben CUNE, 23.06.2005 (unveröffentlicht), S. 1.

Jongbloed, Ben (2005): Higher Education Funding in the Netherlands: Recent Developments. <http://www.unesco.org/iau/newsletters/iaunew11-1-en.pdf>, abgerufen am 31.08.2006 (Vol. 11, no. 1, pp. 9). Paris: International Association of Universities (IAU).

Kaiser, Frans/Vossensteyn, Hans/Koelman, J. (2001): Public funding of higher education: A comparative study of funding mechanisms in ten countries. Enschede.

MOCenW (2004a): HOOP (Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan) 2004. Zoetermeer/Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

MOCenW (2004b): Meer flexibiliteit, meer keuzevrijheid, meer kwaliteit, Beleidsbrief financiering in het hoger onderwijs. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nickel, Sigrun/Westerheijden, Don F./Zebel, Thorsten (2008): Evaluationsbericht CUNE-Projekt. Endfassung vom 10.07.2008. Gütersloh.

Nickel, Sigrun/Witte, Johanna/Ziegele, Frank (2007): Universitätszugang und -finanzierung. In: Badelt, Christoph/Wulz, Heribert/Wegscheider, Wolfhart (Hg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz.

OECD (2006): Education at a Glance. Paris.

Vossensteyn, Hans (2005): The effects of student financing in the Netherlands, Chapter for an Italian book on the impact of student financing policies on students and access in higher education, ed. by G. Catalano and Biggeri.

Westerheijden, D. F./Leegwater, M. (Eds.) (2003). *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process*, Amsterdam, 12-13 March 2002. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Westerheijden, D. F./Vossensteyn, H./Cremonini, L./Kottman, A./Soo, M./De Weert, E. et al. (2008). *New Degrees in the Netherlands: Evaluation of the Bachelor-Master Structure and Accreditation in Dutch Higher Education* (No. 132). Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Witte, Johanna (2006): Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Promotionsschrift. Enschede: CHEPS/Universiteit Twente.

Zdebel, Thorsten (2008): *Joint Degrees* – Eine Fallstudie zu einer deutsch-niederländischen Hochschulkooperation. Masterarbeit (unveröffentlicht).

4.4.2 Dokumente zum Bologna-Prozess

Alesi/Bürger/Kehm/Teichler (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bologna Prozess. http://www.uni-kassel.de/incher/pdf/bachelor_master_gesamt.pdf

EUA [Hg.] (1999): TRENDS I: Trends in Learning Structures in Higher Education. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf

EUA [Hg.] (2001): TRENDS II: Trends in Learning Structures in Higher Education. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf

EUA [Hg.] (2003): Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

EUA [Hg.] (2005): Trends IV: European Universities implementing Bologna. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf

EUA [Hg.] (2007): Trends V: Universities Shaping The European Higher Education Area. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf

4.4.3 Pilotprojekte zur Implementation von *Joint Degrees*

ENQA [Hg.] (2004): Transnational European Evaluation Project. Methodological Reflections. <http://enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf>

ENQA [Hg.] (2006): TEEP II. Methodological Report. <http://enqa.eu/files/TEEP%20II%20Methodological%20report.pdf>

EUA [Hg.] (2004): Developing Joint Masters Programmes for Europe. Results of the EUA Joint Masters Project. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf

EUA [Hg.] (2006): Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes. EMNEM – European Masters New Evaluation Methodology. Guidelines for Higher Education Institutions. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM_report.1147364824803.pdf

González/Wagenaar (2005): Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=68&limitstart=0&limit=5

4.4.4 Studien und statistische Daten zu *Joint Degrees*

Bienefeld, Stefan/Gruszka, Magdalena/Zervakis, Peter (2006): *Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area? Results of questionnaire sent to Bologna Follow-Up Group members.*

http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/sokrates/veranstaltungen/results_bfug.pdf

HRK [Hg.] (2007): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Statistik_SoSe_2008_komplett.pdf

Leszczensky/Orr/Schwarzenberger/Weitz (2004): Staatliche Hochschulsteuerung durch Budgetierung und Qualitätssicherung: Ausgewählte OECD-Länder im Vergleich. (HIS-Hochschulbildungsplanung Band 167). Hannover.

<http://www.his.de/abt2/ab23/archiv/con05>

Leszczensky, Michael (2003): Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung. Hannover.

<http://www.his.de/abt2/ab23/archiv/con05>

Rauhvargers, Andrejs/Tauch, Christian (2002): Survey on Master Degrees and *Joint Degrees* in Europe.

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf

Wielenga, Friso [Hg.] (2006): Statusbericht. Zu den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf den Wissenschaftsraum Niederlande – Nordrhein-Westfalen. Münster.

4.4.5 Berichte zu hochschulpolitischen Seminaren

DAAD, HRK [Hg.] (2006): Official Bologna Seminar. Berlin, 21-22 September 2006. *Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area? Conference Report and relevant Documents.*

<http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/mundus/reader.pdf>

Finch, Peter (2003): *Joint Degree* Programmes. With a focus on the creation of European Union Masters Courses.

http://www.aqs.salford.ac.uk/erasmus_mundus/Joint_Degree_Programmes_Focus_on_European_Masters.pdf

Friedrich, Hans (2006a): Gemeinsame Abschlüsse – Ein Merkmal des Europäischen Hochschulraums? Offizielles Bologna-Seminar. Berlin.

http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/abt13/dokumente/aktuelles/Joint_DegreesKurzversion_BFUG_dt.pdf

Friedrich, Hans (2006b): "*Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area?*" Official Bologna Seminar. Berlin.

<http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/mundus/ii.pdf>

Greisler, Peter (2008): Jahrestagung der Projektleiter der DAAD-geförderten integrierten binationalen Studiengänge „Zielmarke 2010: Transnationale Studiengänge im gestuften Studiensystem“. Grußwort des Leiters der Unterabteilung „Hochschulen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

<http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/doppeldiplom-programm/tagung2008/greisler.pdf>

- Kwan, Kathleen (2006): Second Colloquium on *Joint Degrees*. Quality Assurance Agency. 14 March 2006.
<http://www.qaa.ac.uk/international/jointdegrees/secondevent/Kathleen%20Kwan.ppt>
- Maiworm, Friedhelm (2006): Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or *Joint Degrees* by Friedhelm Maiworm. Study commissioned by the German Academic Exchange Service (DAAD) and the German Rectors' Conference (HRK).
http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/sokrates/veranstaltungen/jd_report2.pdf
- Ministry of Education and Science in Sweden [Hg.] (2002a) Some aspects of the development of *Joint Degrees* as a means of achieving the objectives set in the Bologna declaration. Stockholm.
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_Broschuere.pdf
- Ministry of Education and Science in Sweden [Hg.] (2002b): The Stockholm Conclusions – Conclusions and recommendations of the Seminar on *Joint Degrees* within the framework of the Bologna Process Stockholm.
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_results.pdf
- Ministerio dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca [Hg.] (2003): Seminar on "Integrated curricula – Implications and Prospects" Final Report. Mantova.
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Mantova_Results.pdf
- Ministry of Education and Science in Sweden [Hg.] (2004): Stockholm 2004 Workshop "*Joint Degrees* – Further Development" General Conclusions from the Workshop. Stockholm.
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040506Stockholm/040506-07_Recommendations.pdf
- Reuke, Hermann (2008): Zwischen den Stühlen? Akkreditierung transnationaler Studiengänge im Spannungsfeld von nationalen Regelungen und grenzüberschreitender Praxis. Berlin.
http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/doppeldiplom-programm/tagung2008/reuke_presentation.pdf
- Schmeken, Christiane (2008): Integrierte Internationale Studiengänge mit Doppelabschluss: Entwicklung und Potenzial eines DAAD-Förderprogramms. Berlin.
http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/doppeldiplom-programm/tagung2008/schmeken_presentation.pdf
- Wuttig, Siegbert (2008): Multilateral, englischsprachig, modular – Tendenzen in EU-geförderten transnationalen Studiengängen. Berlin.
http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/doppeldiplom-programm/tagung2008/wuttig_presentation.pdf
- Williams (2005): *Joint Degrees*: new partnerships, new opportunities, new challenges.
<http://www.qaa.ac.uk/international/jointdegrees/secondevent/Peter%20Williams%20Rev.ppt>
- Winde, Mathias (2004): Internationale Doppelabschlüsse. Eine Umfrage der IW Consult im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.
http://www.dfh-ufa.org/uploads/media/umfrage_doppeldiplome.ppt
- Zgaga, Pavel (2004): Bologna Follow-Up Seminar: *Joint Degrees* – Further Development. Report by the Rapporteur. Stockholm.
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040506Stockholm/040506-07_Report.pdf

4.4.6 Empfehlungen zur Entwicklung von *Joint Degrees*

Bergan/Divis/Rauhvargers (2002): How to improve the recognition of *Joint Degrees*?
http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Recognition/exp_text/jd_artic.pdf

CIDD [Hg.] (2006): Joint and Double Degree Programmes. A Checklist.
http://www.cidd.org/pdf/pub_jddchecklist.pdf

HRK [Hg.] (2005): Empfehlungen der HRK zur Entwicklung von Doppeldiplomen und gemeinsamen Abschlüssen.
www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Empfehlung_Joint_Degrees.pdf

Schüle, Ulrich (2006): Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area. Towards Further Internationalisation of Business Degrees. CIDD Papers on International Business Education. No 1.

http://www.cidd.org/pdf/JDD_ISSN_1953-647X_20070619.pdf

UNESCO; Europarat (2004): Recommendation on the Recognition of *Joint Degrees*.
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Other/Lisbon_Rec-doc/040609_Recommendation_joint_degrees.pdf

4.4.7 Dokumente und Literatur zur Qualitätssicherung

Akkreditierungsrat (2004): Akkreditierung von Studiengängen mit Doppeldiplomabschlüssen und *Joint Degrees*.

ENQA [Hg.] (2007): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.
http://www.enqa.net/files/ESG_v03.pdf

Kehm, Barbara (2007): Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 2. 29. Jahrgang.

Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.
www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf

Niederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2003): Initial Accreditation Framework.
<http://www.nvao.net/download.php?id=472>

Schwarz/Westerheijden [Hg.] (2004): Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. Frankfurt am Main.