

Sigrun Nickel
Thorsten Zdebel
Don F. Westerheijden

Joint degrees in de Europese ruimte voor hoger onderwijs

Kansen en belemmeringen voor transnationale samenwerking
in het hoger onderwijs met als voorbeeld
de EUREGIO Duitsland–Nederland



Het project werd gesubsidieerd door de Europese Unie in het kader van het Communautaire Initiatief INTERREG-IIIa 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-IIIa 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.

Contact:**EUREGIO**

Jan B. Oostenbrink

Email: j.oostenbrink@euregio.nl

CHE Centre for Higher Education Development

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, maart 2009

Inhoud

Inleiding	5
1 Ervaringen uit het INTERREG-III A-project Companies' and Universities' Network in Europe (CUNE)	7
1.1 Projectbeschrijving	7
1.2 Projectresultaten	12
1.3 Belemmeringen voor binationale curriculumontwikkeling	18
1.4 Conclusies uit CUNE	23
2 Joint degrees als element van de Bologna-hervormingen	27
2.1 Europese aspiraties en verwachtingen	27
2.2 Interpretatie	28
2.3 Typologie	29
2.4 Ervaringen uit Europese implementatie-initiatieven	35
2.5 Belemmeringen bij de implementatie	39
3 Algemene conclusies	44
3.1 Aanbevelingen voor de bevordering van <i>joint degrees</i>	44
3.2 Aanbevelingen voor de ontwikkeling en implementatie van <i>joint degrees</i>	45
4 Bijlage	48
4.1 Vergelijkend overzicht van de hogeronderwijsstelsels in Nederland en Duitsland	48
4.2 Vergelijking van subsidiecriteria	55
4.3 Kerngegevens van het INTERREG-III A-project CUNE	57
4.4 Bronnen en documenten	58

Afbeeldingen

Afbeelding 1 Grensgebied van de EUREGIO	7
---	---

Tabellen

Tabel 1 Geplande binationale CUNE-opleidingen	10
Tabel 2 <i>Joint degree</i> -modellen	30

Afkortingen

AVP	Advanced and Virtual Prototyping
CUNE	INTERREG IIIA-project "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 van de deelstaat Noordrijn-Westfalen
MWK	Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Nedersaksen
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

Inleiding

Het doel van deze studie is tweeledig. Enerzijds krijgen beleidsmakers bij instellingen voor hoger onderwijs en ondersteunende instanties empirisch onderbouwde aanbevelingen voor de ontwikkeling van transnationale studieprogramma's. Anderzijds ontvangt het hoger onderwijs informatie over nog steeds bestaande belemmeringen bij de samenwerking in het Europese hoger onderwijs. Het bijna tien jaar geleden gestarte Bologna-proces moet in de 46 lidstaten niet alleen de opleidingsstructuren harmoniseren en gemeenschappelijke kwaliteitsnormen voor onderwijs en studie¹ implementeren, maar ook Europa wereldwijd als aantrekkelijke aanbieder van onderwijs positioneren. Daartoe moeten de betrokken stelsels voor hoger onderwijs nationale grenzen overschrijden en naar elkaar toe groeien. Een goede graadmeter voor het slagen van dit ambitieuze project is het vermogen van het hoger onderwijs om *joint degrees*, dat wil zeggen gezamenlijke studieprogramma's, op een coöperatieve manier te ontwikkelen en te realiseren. Uit de volgende pagina's blijkt echter dat transnationale samenwerking tussen onderwijsinstellingen in de Europese ruimte voor hoger onderwijs nog steeds gepaard gaat met een aantal inhoudelijke, juridische en culturele problemen. Het aandragen van oplossingen voor deze problemen is een ander doel van deze publicatie.

Uitgangspunt zijn de ervaringen met het project CUNE (*Companies' and Universities' Network in Europe*), dat financieel werd gesteund in het kader van het Europese programma INTERREG-III² en administratief werd begeleid door EUREGIO³, een Nederlands-Duits samenwerkingsverband. Aan het eind van het CUNE-project kregen de twee onderzoeksinstituten op het gebied van het hoger onderwijs CHE (Centrum für Hochschulentwicklung, Duitsland)⁴ en CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies, Nederland)⁵ opdracht de resultaten van het project wetenschappelijk te analyseren. De evaluatie is gebaseerd op documentanalyses, een zelfevaluatie-rapport van de betrokken onderwijsinstellingen en op interviews met alle statusgroepen van het project (zie Nickel/Westerheijden/Zdebel 2008). Daarnaast werd gebruikgemaakt van

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

² Het INTERREG-III^A-programma was een initiatief ter bevordering van de economische en culturele integratie van de grensstreken in de EU. Verdere informatie: <http://www.interreg.euregio.de/>. Het INTERREG-III^A-programma liep van 2001 tot 2008 en wordt vanaf 2009 voortgezet door het INTERREG-IV^A-programma: <http://www.deutschland-nederland.eu/seiten/index.cfm>.

³ EUREGIO is een Nederlands-Duits samenwerkingsverband van 130 steden, gemeenten en districten. Sinds 1958 zet de organisatie zich in voor de opbouw en versterking van grensoverschrijdende structuren. Verdere informatie: <http://www.euregio.de> en <http://www.euregio.nl>.

⁴ Het CHE bestaat uit twee organisatieonderdelen: de non-profitinstellingen CHE en CHE Consult. Zie voor verdere informatie: <http://www.che-concept.de>.

⁵ Het CHEPS is een instituut van de Universiteit Twente in Enschede dat zich voornamelijk bezighoudt met onderzoek op het gebied van het hoger onderwijs. Zie voor verdere informatie: www.utwente.nl/cheaps.

een vergelijking tussen de hogeronderwijsstelsels in Nederland en Duitsland (Nickel/Witte/Ziegele 2007; hoofdstuk 4.1). In het kader van CUNE zou een samenwerkingsverband van twee Duitse Fachhochschulen (hbo-scholen) en één Nederlandse hogeschool met verschillende binationale opleidingsmodellen experimenteren. Daarmee moest CUNE niet alleen onderwijsdoelen dienen, maar ook regionale doelstellingen op langere termijn. Het samenwerkingsverband EUREGIO verwachtte van de ontwikkeling van Duits-Nederlandse studieprogramma's positieve effecten op middellange termijn voor de economie en de werkgelegenheid in het Duits-Nederlandse grensgebied. Daarom werd het CUNE-project gefinancierd uit het EU-initiatief voor structuurbevordering INTERREG-III A.

Ter verruiming van de blik worden in het tweede deel van deze studie bij Europese initiatieven ter bevordering van *joint degrees* opgedane ervaringen verwerkt en geanalyseerd (zie Zdebel 2008)⁶. In 2001 zijn in de Bologna-landen diverse stimuleringsactiviteiten van start gegaan die gericht zijn op een versterking van de internationale samenwerking in het hoger onderwijs. In eerste instantie was de steun vooral gericht op losse samenwerking bij de ontwikkeling van studieprogramma's. Vanaf 2004 kwam de nadruk steeds meer te liggen op *joint degree*-modellen, dat wil zeggen op opleidingen die door meerdere onderwijsinstellingen uit verschillende landen gezamenlijk worden verzorgd. De motivatie daarachter is de verwachting dat *joint degree*-programma's als *bottom up*-instrument een gunstige invloed zouden hebben op de integratie van een Europese ruimte voor hoger onderwijs. De resultaten van CUNE vormen een bouwsteen in deze ontwikkeling. Daarom worden ze op de volgende pagina's behandeld in de context van de hervorming van het hoger onderwijs in Europa.

⁶ Deze publicatie is een eindwerkstuk over *joint degrees*, gemaakt in het kader van de opleiding Master of Evaluation aan de Universiteit van het Saarland. Contact: thorsten.zdebel@uni-weimar.de.

1 Ervaringen uit het INTERREG-III A-project Companies' and Universities' Network in Europe (CUNE)

1.1 Projectbeschrijving⁷

1.1.1 Stimuleringscontext en projectomgeving

CUNE was een project van het Duits-Nederlandse samenwerkingsverband van hogescholen EMOTIS (Enschede-Münster-Osnabrück Technologie-, Innovatie- en Studiecentrum). Het project ging van start in 2002 en eindigde medio 2008. De uit het INTERREG IIIA-programma beschikbaar gestelde subsidie bedroeg 2,1 miljoen euro⁸. Het grootste deel ging naar de binationale ontwikkeling van studieprogramma's door de Fachhochschulen van Osnabrück en Münster en de Saxion Hogeschool Enschede⁹. De opleidingen moesten na een succesvolle implementatie de basis gaan vormen voor een gezamenlijke, grensoverschrijdende hogeschool als koepelmerk tussen de projectpartners. Het programmamanagement van het INTERREG-III A-programma, dat onder verantwoordelijkheid van het EUREGIO-secretariaat werkt, verwachtte zowel van de Duits-Nederlandse bachelor- en masterprogramma's als van de EUREGIO-hogeschool op lange termijn voordelen voor de regio, dat wil zeggen een versterking van het grensoverschrijdende netwerk van hogescholen en bedrijven in het gebied van de EUREGIO en daaruit voortvloeiende positieve effecten op de werkgelegenheid.

Afbeelding 1 Grensgebied van de EUREGIO



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

⁷ Bij de onderstaande beschrijving en analyse van het CUNE-project is ter bescherming van de identiteit van de interviewpartners geen uitgebreid citaat weergegeven.

⁸ Uiteindelijk zijn niet alle middelen gebruikt. Het budget werd verminderd tot een totaalbedrag van 1,6 miljoen euro.

⁹ Zie voor informatie over de FH Osnabrück: <http://www.fh-osnabrueck.de/>; informatie over de FH Münster: <https://www.fh-muenster.de/hochschule/index.php>; informatie over de Saxion Hogeschool: <http://de.saxion.edu/> en <http://saxion.nl/>

Al voor 2002 werd CUNE als projectidee besproken door de directies van de *Saxion Hogeschool* en de *Fachhochschule Osnabrück*. Men kon terugkijken op goede gemeenschappelijke ervaringen op het gebied van samenwerking en wilde deze nu voortzetten bij de bachelor-masterstructuur. De verwachting was dat de hervorming van het hoger onderwijs in Europa de grensoverschrijdende samenwerking zou vergemakkelijken. In 2002 trad de Fachhochschule Münster tot het partnerschap toe. De start van het project werd vertraagd door problemen bij de medefinanciering in de partnerlanden, zodat CUNE pas in 2004 operationeel werd.

CUNE ging van start in een vroege fase van het Bologna-proces. In de onderwijsstelsels van de Bologna-landen stonden de eerste hervormingen van de opleidingsstructuur op stapel. Toen de projectaanvraag begin 2002 werd ingediend, was niet in detail te voorzien hoe de hervormingen in beide betrokken landen zouden verlopen. In het algemeen wordt die tijd gekenmerkt door optimisme en een positieve houding tegenover samenwerking. Ook bij het project CUNE was dat het geval. Deze 'Bologna-euforie' ging aanvankelijk gepaard met hoge verwachtingen van de hervormingen in het Europese hoger onderwijs. Zo kwamen bijvoorbeeld de onderwijsministers van de Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen en Nederland in oktober 2003 met de Verklaring van Münster over de gemeenschappelijke betrekkingen op het gebied van wetenschap en onderzoek tussen de Vlaamse Gemeenschap, het Groothertogdom Luxemburg, het Koninkrijk der Nederlanden, de deelstaat Nedersaksen en de deelstaat Noordrijn-Westfalen. Deze verklaring bevat de volgende onderwijsdoelen (Wielenga 2006: 45-48).

- Vergroting van de mobiliteit van studenten en docenten
- Opzetten van gemeenschappelijke opleidingen in de bachelor-masterstructuur, met name vermindering van bureaucratische en juridische belemmeringen voor de ontwikkeling van gemeenschappelijke studieprogramma's
- Bevordering van gemeenschappelijke evaluatienormen en kwaliteitsbewakingsmechanismen, met name uitbreiding van de samenwerking tussen accreditatieorganisaties

De mobiliteit van de studenten tussen Nederland en Duitsland is betrekkelijk eenzijdig. Zo stond Nederland in 2005 op de eerste plaats van landen waar in het buitenland studerende Duitsers een opleiding volgden, net voor Groot-Brittannië en Oostenrijk¹⁰. De Duitse gaststudenten zijn voornamelijk geïnteresseerd in de

¹⁰ Volgens het Hogeschool Informatie Systeem (HIS) studeerden in 2005 in totaal 11.896 Duitse studenten in Nederland, tegenover 11.600 in Groot-Brittannië en 10.174 in Oostenrijk.
<http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/4/2/1?lang=en>

hogeschoolopleidingen. Daarentegen kiezen relatief weinig Nederlanders voor een studie in Duitsland¹¹. Als herkomstland van buitenlandse studenten in Duitsland komt Nederland in 2005 pas op de 36^e plaats.

Van het totale aantal buitenlandse studenten uit beide partnerlanden studeerde in het referentiejaar 2005 21% van alle in het buitenland studerende Duitsers in Nederland, terwijl slechts 13% van alle Nederlandse studenten in het buitenland aan Duitse universiteiten en hogescholen was ingeschreven¹². De ERASMUS-studiebeurzen laten een soortgelijke verhouding zien. Volgens het jongste statusrapport over de gevolgen van het Bologna-proces voor de wetenschapsruimte Nederland – Noordrijn-Westfalen vindt dit verschil zijn oorzaak enerzijds in een afnemende belangstelling van Nederlanders voor de Duitse taal en anderzijds in de gunstige studieomstandigheden en het aantrekkelijke studieaanbod aan Nederlandse hogescholen (Wielenga 2006: 24). Een dergelijke ongelijke spreiding van de studentenstromen is in de Duitse grensstreken echter niet ongevoelbaar en er zijn aanzienlijke verschillen¹³.

1.1.2 Projectdoelen

In eerste instantie was de voornaamste doelstelling van CUNE de oprichting van een grensoverschrijdend consortium van hogescholen, de *EUREGIO University of Applied Sciences*. Sinds 1997 was er sprake van min of meer vaste samenwerkingsverbanden tussen de projectpartners, eerst onder de naam ENOTIS en vanaf 2002 onder het label EMOTIS. Het consortium zou door CUNE zodanig versterkt en geformaliseerd worden dat het een plaats zou kunnen verwerven als aanbieder van binationale opleidingen¹⁴. De oprichting van een dergelijke grensoverschrijdende hogeschool was in het belang van de subsidieverstrekking, die verwachtten dat daarmee een voor de burger zichtbare vorm van Europese integratie zou ontstaan. Dit idee leefde aanvankelijk ook bij de directies van de hogescholen in Enschede en Osnabrück en was verbonden met

¹¹ In 2005 waren in totaal 1570 Nederlanders aan Duitse hogescholen ingeschreven. Tot 2007 vertoont dit aantal een lichte daling.

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

¹² De berekeningen zijn gebaseerd op de gegevens van HIS/DAAD op:

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

¹³ Ter vergelijking zijn alleen gegevens over 2004 beschikbaar. Terwijl bijna de helft van alle in het buitenland studerende Polen en Oostenrijkers voor Duitsland als doelland koos, studeerde in hetzelfde jaar slechts 11% van alle Duitse buitenlandstudenten in Oostenrijk en minder dan 1% in Polen. In vergelijking met Denemarken studeerde 9% van alle Deense buitenlandstudenten in Duitsland, terwijl slechts 1% van alle Duitsers naar Denemarken ging. Alleen voor Frankrijk is deze verhouding vrijwel gelijk (beide ongeveer 11%).

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

¹⁴ Voor de EUAS zijn drie opties ter sprake gekomen: opzetten van een gemeenschappelijke stichting, oprichten van een gemeenschappelijke dochteronderneming en een samenwerkingsverband als 'virtuele hogeschool' die uitsluitend gericht is op praktische samenwerking in de gemeenschappelijke opleidingen.

de hoop dat een binationale hogeschool door de Europese Unie erkend en in de startfase ondersteund kon worden.

Eerst zouden echter als basis voor de binationale hogeschool vijf grensoverschrijdende studieprogramma's worden ontwikkeld en geïmplementeerd. Deze programma's moesten aantonen dat de binationale hogeschool in de praktijk functioneerde. De selectie van de inhoud beperkte zich tot studieprogramma's die op termijn een grensoverschrijdende bijdrage zouden leveren aan de verbetering van de economische structuur in het gebied van de EUREGIO. Bij de keuze van het studiemodel richtten de hogescholen zich op een *joint degree*-model waarbij de betrokken hogescholen een gezamenlijke opleiding opzetten waaraan elke partnerhogeschool een bijdrage levert (in de vorm van modules of hele semesters). De studenten vormen een gemeenschappelijke groep en volgen tijdens hun studie gezamenlijk seminars aan alle partnerhogescholen. Deze vorm van studieorganisatie kan worden aangeduid als 'rotatiemodel' (Zdebel 2008: 46). Dit model werd door de CUNE-hogescholen als innovatiever beschouwd dan het traditionele alternatief waarbij tussen diverse nationaal zelfstandige studieprogramma's regelmatige uitwisseling van studenten mogelijk wordt gemaakt (zie 2.3.1). De volgende vijf opleidingen zouden volgens het rotatiemodel worden gerealiseerd:

Tabel 1 Geplande binationale CUNE-opleidingen

Opleiding	International Supply Chain Management (ISCM)	International Facility Management (IFM)	Physical & Occupational Therapy (POT)	Advanced & Virtual Prototyping (AVP)	Small Business & Retail Management (SBRM)
Soort diploma	MBA	M.Sc.	M.Sc.	M.Eng.	B.A.
Verantwoordelijkheid	Osnabrück	Münster	Osnabrück	Saxion	Saxion
ECTS	5 semesters (120 ECTS)	4 semesters (120 ECTS)	4 semesters (120 ECTS)	2 semesters (60 ECTS)	8 semesters (240 ECTS)
Onderwijsvorm	Beroepsbegeleidend	Fulltime/ consecutief	Fulltime/ beroepsbegeleidend	-	Fulltime

Het project volgde de algemene trend in de ontwikkeling van *joint degree*-opleidingen door zich op masteropleidingen te richten (zie 2.3.2). Naast verschillende opleidingen op masterniveau experimenteerde CUNE ook met de ontwikkeling van een bacheloropleiding en van beroepsbegeleidende studiemodellen. De studieprogramma's

moesten aan de volgende criteria voldoen: *gezamenlijke curriculumontwikkeling*, bijbrengen van *internationale kernvaardigheden*, *meertaligheid*, *een progressieve didactiek* en het doorlopen van een innovatieve *binationale accreditatieprocedure*. Het succes van de studiemodellen vormde de basis voor zowel de langetermijndoelen van de grensoverschrijdende oprichting van hogescholen als voor de verwachte voordelen van de regionale ontwikkeling voor de grensoverschrijdende structuur van de economie en de arbeidsmarkt.

1.1.3 Structuur van het project

De drie hogeschooldirecties hadden gezamenlijk de leiding over CUNE. Per hogeschool werd één medewerker belast met de coördinatie van het project.¹⁵ Op operationeel projectniveau werkten de docenten van de drie hogescholen in vijf binationale werkgemeenschappen samen aan de ontwikkeling van de studiemodellen. Het project had als externe stuurgroep een politieke adviescommissie toegewezen gekregen waarin medewerkers van de (deelstaat-)ministeries¹⁶, van het INTERREG-programmamanagement van de EUREGIO en van andere regionale instanties waren vertegenwoordigd. Deze adviescommissie vormde de schakel met het politieke niveau en had niet alleen een adviserende functie, maar moest CUNE ook de benodigde vrijheden voor het hogeronderwijsbeleid geven en projectervaringen tijdig naar de politiek terugkoppelen. De commissie was ook medeverantwoordelijk voor de beoordeling van de projectvoortgang en de beschikbaarstelling van middelen voor de verschillende projectfasen.

Al vanaf het begin was er sprake van aanzienlijke culturele verschillen tussen de Nederlandse en de Duitse docenten. Bij Nederlandse hogescholen zijn de docenten (lectoren) aangesteld op basis van een arbeidsovereenkomst met een vaste wekelijkse arbeidsduur en rapporteren ze aan het bestuur. De Duitse professoren hebben daarentegen een publieke taak in onderzoek en onderwijs en zijn op die terreinen onafhankelijk. De daaruit voortvloeiende divergenties in zelfbeeld en werkopvatting speelden een centrale rol bij de samenwerking in de binationale werkgemeenschappen voor de ontwikkeling van de opleidingen.

¹⁵ Bij de Fachhochschulen Osnabrück en Münster elk met een omvang van een halve baan; bij de Saxion Hogeschool twee medewerkers met één werkdag per week.

¹⁶ Ministerie van Wetenschap en Cultuur van de deelstaat Nedersaksen; het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap; Ministerie van Innovatie, Wetenschap, Onderzoek en Technologie van de deelstaat Noordrijn-Westfalen

1.1.4 Financieringssysteem

CUNE werd gefinancierd uit een initiatief ter verbetering van de economische structuur in de intra-Europese grensregio's. Het financieringssysteem van het INTERREG-III-A-initiatief verschilt van andere stimuleringsprogramma's voor het hoger onderwijs die vergelijkbare projecten subsidiëren, zoals ERASMUS Mundus en de *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) [Duitse Academische Uitwisselingsdienst]. Deze specifieke stimuleringsprogramma's ondersteunen individuele opleidingen, die via een aanbestedingsprocedure voor de subsidie in aanmerking kunnen komen (zie 2.4.3). De CUNE-hogescholen ontvingen de subsidiegelden daarentegen voor een pakket van vijf opleidingen. De subsidies gingen voornamelijk naar het ontwikkelingsproces van studieprogramma's en in mindere mate naar de implementatie van studieprogramma's¹⁷. Het project was onderverdeeld in meerjarige fasen, waarbij voor elke fase criteria voor de realisatie van de doelstellingen waren vastgesteld. Voor de beschikbaarstelling van subsidie voor de volgende projectfasen moest een voortgangsverslag worden overgelegd aan het INTERREG-III-A-management van de EUREGIO. Vergelijkbare stimuleringsprogramma's zoals ERASMUS Mundus en programma's van de DAAD verlangen daarentegen meer input van de hogescholen voordat de middelen beschikbaar worden gesteld.

1.2 Projectresultaten

1.2.1 Ontwikkeling en implementatie van *joint degrees*

1.2.1.1 MBA International Supply Chain Management (ISCM)

De beroepsbegeleidende vervolgopleiding logistiek ISCM kon door de drie betrokken partnerhogescholen met succes worden geïmplementeerd¹⁸. Succesfactoren waren volgens de opleidingsverantwoordelijken de relatief grote vrijheid bij het inrichten van de masteropleidingen en de financiering door middel van een kostendekkend collegegeld.¹⁹ Verder werd de curriculumontwikkeling in zoverre vergemakkelijkt door de relatief sterke internationale standaardisering van de inhoud van de MBA-opleiding dat deze een grote mate van handelingszekerheid waarborgde²⁰.

¹⁷ De subsidie werd dus voornamelijk verstrekt voor personeels- en mobiliteitskosten, kosten van de accreditatie en kosten van ondersteunende maatregelen in de startfase (marketing, etc.).

¹⁸ Zie voor verdere informatie www.mba-iscm.org

¹⁹ Saxion ontvangt vanwege zijn bekostigingsmodel geen overheidsbekostiging voor de opleiding. Toch was de school om twee redenen geïnteresseerd in deelname aan de opleiding: ten eerste om ervaring op te doen ("build experience with foreign partners") en ten tweede vanwege de symbolische waarde voor de profilering van de hogeschool ("symbol is worth investing").

²⁰ In 1997, d.w.z. nog voor de officiële start van het Bologna-proces, hebben negentien landen de *MBA Guidelines* als instrument voor kwaliteitsbewaking vastgesteld. Daarnaast is er op het gebied van de

Terugblikkend wordt de gezamenlijke curriculumontwikkeling door de betrokkenen uit beide partnerlanden als productief beoordeeld, omdat de competenties van de hogescholen elkaar aanvullen. Zo ontstond een curriculum dat voorziet in mobiliteitsfasen in beide partnerlanden. De studenten roteren tijdens de studie in een gezamenlijke binationale studentengroep door de partnerhogescholen.

ISCM heeft enkele specifieke kenmerken: de studieduur is met 120 ECTS in vijf semesters één semester langer dan bij voltijdprogramma's. Dit komt doordat het moeilijk is de studielast voor studenten met een baan op een redelijke manier te verdelen. De masterscriptie wordt daarom naar het vijfde semester verplaatst. Als einddiploma wordt in ISCM, anders dan oorspronkelijk de bedoeling was, geen echte *joint degree* met een gezamenlijk getuigschrift uitgereikt, maar het nationale getuigschrift van de hogeschool waar de studenten waren ingeschreven. Voor een *joint degree* als gezamenlijk getuigschrift ontbreekt aan Nederlandse zijde momenteel de juridische basis. Een dubbeldiploma, dat het gangbare alternatief is, leek vanuit het oogpunt van profilering niet voor alle hogescholen geschikt. Voor de afgestudeerden zou het op de op de binationale arbeidsmarkt echter een voordeel geweest zijn om zowel een diploma van de Duitse Fachhochschulen als van de Nederlandse hogeschool te verkrijgen.

Bij ISCM treden de problemen op die in de Europese context vaak voorkomen bij de werving van studenten: met 11 studenten (7 Duitse en 4 Nederlandse) werd de capaciteit op het moment van evaluatie voor minder dan de helft benut. Voor een relatief jonge opleiding op masterniveau is dat niet ongewoon. De studenten waren naar eigen zeggen echter meer geïnteresseerd in de internationale curriculuminhoud dan in het binationale profiel van ISCM. Daarnaast gaven ze te kennen de helft van het studieprogramma in het Engels aangeboden te willen krijgen. De talen van de partnerlanden worden door de studenten minder belangrijk gevonden. Op het gebied van het bevorderen van de talen moet in ISCM in het algemeen nog het nodige verbeterd worden.

Wat de interne kwaliteitsbewaking betreft hanteren de hogescholen in de door hen ingebrachte onderdelen elk hun eigen interne evaluatieroutines. Er is geen geïntegreerde aanpak van de interne kwaliteitsbewaking die zich op het totale programma richt. Een dergelijke aanpak was wel opgenomen in de Europese subsidieactiviteiten. Aangezien ISCM nog relatief jong is, is dat een taak voor de toekomst. Een van de successen van het project was de binationale accreditatie van

ISCM. De daarmee belaste organisaties, de Nederlandse NVAO²¹ en de Duitse ZEvA²², werkten in 2006 samen in een gemeenschappelijke procedure waarbij het hele programma werd getoetst. Deze aanpak komt overeen met de gangbare praktijk in de externe kwaliteitsbewaking van *joint degrees* (zie 2.3.1) en leidde in vergelijking met een aanpak met twee onafhankelijke nationale accreditatieprocedures tot een aanzienlijke besparing van kosten en rompslomp voor de hogescholen. De procedure leverde echter ook problemen op. Terwijl in Nederland geen voorwaardelijke accreditatie mogelijk is (NVAO 2003: 17), werd een positieve accreditatie door de Duitse ZEvA gekoppeld aan de voorwaarde het toegangscriterium 'beroepservaring' te verhogen van één naar twee jaar. Dit betekende een herziening van de voorheen uniforme toelatingscriteria.

1.2.1.2 M.Sc. International Facility Management (IFM)

De opleiding Facility Management IFM werd gerealiseerd door de beide Duitse Fachhochschulen Münster en Osnabrück. Saxion zou met de implementatie van het masteraanbod een concurrent van zichzelf zijn geworden, aangezien de hogeschool al langere tijd een franchise-master in Facility Management van de *Greenwich University* in Groot-Brittannië verzorgt. Deze franchise-opleiding is voor Saxion financieel van groot belang. Toch participeerde de hogeschool in de ontwikkeling van de opleiding, die naast vakken uit Duitsland en Nederland nog andere binationale elementen bevatte: het tweede semester werd aan de franchise-master bij Saxion aangepast om een mobiliteitsvenster voor studenten en docenten te openen. Deze vorm van studieorganisatie volgt de logica van het 'synchronisatiemodel' voor *joint degree*-opleidingen (zie 2.3.1).

Toch kon IFM niet in het synchronisatiemodel gerealiseerd worden, omdat de planning in de praktijk niet functioneert. De studentenuitwisseling werkt niet omdat Duitse studenten 5500 euro voor hun studieverblijf aan Saxion moeten betalen. Afschaffing van dit collegegeld wordt los van het uitblijven van de financiële voordelen bemoeilijkt doordat Saxion in de betreffende franchise-master zelf geen beslissingen kan nemen, maar als 'onderaannemer' van *Greenwich University* fungeert. Ook de docentenuitwisseling verloopt moeizaam. Dit komt doordat gastdocenten in Duitsland worden bezoldigd volgens de salarisregeling van docenten met een beperkte leeropdracht, die enkel als een onkostenvergoeding kan worden gezien. De mobiliteit zou voor het personeel van Saxion dan ook een financiële achteruitgang betekenen.

²¹ De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie – vergelijkbaar met de Duitse Akkreditierungsrat – is de hoogste instantie op het gebied van accreditatie in Nederland.

Het interculturele karakter van IFM betreft in de eerste plaats de inhoud van de studie en de didactiek. In Duitsland wordt *facility management* meer gezien vanuit de optiek van de technische ingenieurswetenschappen. Als gevolg van de Nederlandse input kreeg de opleiding een dienstengerichte *facility management*-benadering. De didactiek van de opleiding profiteerde bovendien van een door de docenten van Saxion in het curriculum ingebrachte onderwijsmethode (*competence based learning*). Toch wordt het binationale karakter van de geïmplementeerde opleiding door de betrokkenen over het algemeen als beperkt beoordeeld. Dit komt overeen met de ervaringen van de (uitsluitend) Duitse studenten. De binationaliteit van de opleiding was dan ook in geen enkel geval bepalend voor de studiekeuze. Doorslaggevend waren eerder de internationale curriculuminhoud en de gastdocenten.

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

De opleiding fysiotherapie POT werd in de accreditatieprocedure stopgezet, onder meer omdat de evaluatoren van het Duitse accreditatiebureau ZEvA geen markt zagen voor de opleiding in de Bondsrepubliek.²³ Oorspronkelijk zou deze opleiding door de Saxion Hogeschool en de Fachhochschule Osnabrück gezamenlijk worden gerealiseerd. Zover kwam het echter niet. De reden dat het niet gelukt is een (binationale) opleiding te realiseren, is gelegen in belangentegenstellingen tussen de partnerhogescholen en de moeilijke politieke randvoorwaarden. De Duitse Fachhochschulen zien Saxion met name op het terrein van de gezondheidszorg eerder als een concurrent. In Nederland waren de gezondheidsberoepen tot dusverre sterker geacademiseerd dan in Duitsland, wat voor Duitse studenten bijzonder aantrekkelijk was. Saxion bood al vóór CUNE een bachelor Fysiotherapie aan. Masteropleidingen maken in het algemeen geen deel uit van het normale aanbod van hogescholen en worden niet door de overheid bekostigd. De Fachhochschule Osnabrück wilde met de geplande master POT in deze leemte voorzien. Al voor de start van CUNE was daar een intern plan opgesteld voor de ontwikkeling van de opleiding.

De Saxion Hogeschool was meer geïnteresseerd in een binationale bacheloropleiding dan in een masteropleiding POT, niet alleen in verband met de juridische situatie maar ook vanwege haar bekostigingsmodel. Saxion heeft de kostendekkende opzet op masterniveau ondersteund zolang de verwachting bestond dat de hogeschool daarmee samen met de Fachhochschule Osnabrück een *Master of Science* mocht uitreiken. Dit

²² Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover

²³ De opleidingsverantwoordelijken van de FH Osnabrück zagen in tegenstelling tot de externe evaluatoren geen tekortschietende vraag op de arbeidsmarkt voor POT-afgestudeerden in Duitsland.

diploma mag niet door hogescholen worden afgegeven. Kennelijk waren er eerste afspraken gemaakt over een uitzondering in die richting; uiteindelijk gaf de verantwoordelijke instantie (NVAO) echter geen toestemming voor het verlenen van een M.Sc. Daarom heeft Saxion zich uit POT teruggetrokken.

De politieke omstandigheden waren in Nedersaksen ongunstig, omdat de opleiding niet werd ondersteund door het 'optimalisatieconcept voor het hoger onderwijs' van de toenmalige deelstaatregering. Even ongunstig was de politieke situatie in Noordrijn-Westfalen. Het gezondheidsministerie stelde zich destijds restrictief op bij de regulering van opleidingen in de gezondheidsberoepen. Door te participeren als 'onderaannemer' (d.w.z. regelmatige colleges door docenten uit Münster) kon de Fachhochschule Münster toch de aanzet geven tot een sterkere academisering van de gezondheidsberoepen in Noordrijn-Westfalen.

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

SBRM was de enige bachelorstudie in het CUNE-project die ontwikkeld kon worden. Bij de bacheloropleidingen kwam een bijzonder lastige combinatie van problemen aan het licht, namelijk incompatibele studiemodellen en bekostigingsmethoden voor het hoger onderwijs (zie 1.3.1 voor uitgebreidere informatie). De projectgroep SBRM kon vanwege de systeemverschillen geen overeenstemming bereiken over opnamecapaciteit, toelatingscriteria, inschrijving van studenten, studieduur en bekostiging. Een andere belemmering die er nog bij kwam was het verschil in belangen en uitgangsposities.

Saxion was al voor het begin van CUNE gestart met een bachelor SBRM, bedoeld voor oprichters/opvolgers van een bedrijf. De innovatieve didactische benadering is gebaseerd op een zuivere projectstudie, die mogelijk wordt gemaakt door het personeelsstatuut van docenten aan de hogescholen.²⁴ De verschillen tussen de organisatorische status van het personeel van Nederlandse hogescholen en Duitse Fachhochschulen leidden tot een interculturele discussie over het zelfbeeld van de betrokken docenten (lector versus professor).

Volgens de FH Osnabrück hebben de evaluatoren van de ZEvA bij de accreditatie niet gekeken naar het innovatieve concept van de opleiding.

²⁴ Uit een interview met de directie van een Duitse hogeschool: "Docenten hebben het voordeel dat 40 uur per week een beroep op begeleiding kan worden gedaan. Daardoor wordt een zuivere projectstudie zonder curriculaire onderwijs mogelijk."

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

AVP was een interdisciplinair opleidingsconcept op masterniveau (designers en ingenieurs), waarbij een innovatieve aanpak in virtueel *industrial design* werd gevolgd. Het kernprobleem van het project was de koppeling tussen de curriculumontwikkeling en de opbouw van een competentiecentrum dat diensten levert aan kleine en middelgrote ondernemingen. AVP was dan ook het grootste deelproject van CUNE. Deze koppeling van doelstellingen was een gevolg van de uiteenlopende belangen. De Duitse Fachhochschulen wilden een masterprogramma, terwijl Saxion daar geen markt voor zag. Vanuit een algemene interesse in samenwerking op onderzoeksgebied was laatstgenoemde minder geïnteresseerd in de opleiding dan in een binationaal competentiecentrum dat blijvende contacten met het regionale bedrijfsleven moest leggen.

Als gevolg van het veelomvattende concept dat voor een koppeling van opleiding en competentiecentrum nodig was en de moeizame interdisciplinaire en interculturele communicatie tussen de betrokken wetenschappers heeft de overeenkomst tussen de bij het project betrokken partijen geen resultaat opgeleverd. In maart 2006 werd AVP stopgezet.

1.2.2 Oprichting van de EUREGIO University of Applied Sciences

In de op 23 juni 2005 ondertekende samenwerkingsovereenkomst over CUNE wordt de oprichting van de EUREGIO University of Applied Sciences (EUAS) als projectdoel vastgelegd. Op dat moment is er echter al geen sprake meer van institutionele erkenning door de EU, maar wordt er “gestreefd naar duurzame financiering, onder meer uit EU-middelen”²⁵. De EUAS is actief onder het overkoepelende merk ‘Duits-Nederlands Samenwerkingsverband van Hogescholen EMOTIS’. De organisatievorm waarover de samenwerkingspartners het eens zijn geworden, is die van een ‘virtuele hogeschool’ die:²⁶

- uitsluitend gericht moet zijn op praktische samenwerking in de opleidingen;
- “in organisatorisch opzicht een integraal onderdeel blijft van de partnerhogeschool waartoe zij behoort”;

²⁵ Directies hogescholen FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2005): samenwerkingsovereenkomst voor het project CUNE, 23 juni 2005 (niet gepubliceerd), blz. 1.

²⁶ FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2004): aangepaste aanvraag voor de tweede fase van het project CUNE, 13 oktober 2004 (niet gepubliceerd), blz. 8-9.

- voldoet aan de vereisten voor een duurzame structuur als hij is gebaseerd op langlopende overeenkomsten en als kan worden gewaarborgd dat de middelen besteed worden voor het doel waarvoor deze zijn verstrekt.

Het bewijs dat de virtuele hogeschool als organisatievorm voor de EUAS de voorkeur geniet, is te vinden in de EUREGIO-voortgangsverslagen over de jaren 2005 en 2006: “Tot dusverre werd in de eerste fase gestreefd naar de institutioneel ‘meest losse’ variant van een ‘virtuele’ EUREGIO University of Applied Sciences in de zin van een strategische alliantie [...].²⁷ Dezelfde houding tegenover de EUAS blijkt ook uit het EUREGIO-voortgangsverslag over 2006²⁸. Daarin verplichten de projectpartners zich prospectief tot een intensieve doorontwikkeling van de EUAS vanaf maart 2007. Zover is het echter niet gekomen.

Als gevolg van de problemen bij de implementatie van de binationale opleidingen ontbrak het fundament voor de geplande, grensoverschrijdende EUAS. Het enige echte binationale studiemodel dat kon worden gerealiseerd, is de vervolgmaster ISCM. IFM wordt in Duitsland en Nederland afzonderlijk aangeboden, maar bevat in het curriculum binationale componenten. POT is na de binationale ontwikkelingsfase in de nationale accreditatieprocedure gestrand. SBRM en AVP hebben de accreditatieprocedure niet gehaald.

1.3 Belemmeringen voor binationale curriculumontwikkeling

1.3.1 Incompatibiliteiten tussen de hogeronderwijsstelsels

Voor het project CUNE waren de verschillen tussen het Duitse en het Nederlandse stelsel voor hoger onderwijs doorslaggevend. Dat betrof met name de punten: toegang tot het hoger onderwijs, opleidingsstructuur, diploma's, bekostiging van het hoger onderwijs en kwaliteitsbewaking.

1.3.1.1 Toegang tot het hoger onderwijs

Nederland kent geen capaciteitsbeperkingen zoals die in Duitsland gelden via de curriculaire normwaarde (studieplaatsen per professor). In plaats daarvan wordt de personeelscapaciteit aan het werkelijke aantal studenten aangepast. De Nederlandse hogescholen kunnen dus flexibeler reageren dan de Duitse. Bovendien leidt de Duitse

²⁷ FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2006): vijfde voortgangsverslag INTERREG-IIIa over het project CUNE (niet gepubliceerd), blz. 3.

²⁸ FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2007): zesde voortgangsverslag INTERREG-IIIa over het project CUNE (niet gepubliceerd), blz. 3.

capaciteitsverordening (*KapVo*) ertoe dat hogescholen geen ambitie ontwikkelen om meer studenten aan te nemen dan nodig is. Een ander verschil tussen het Nederlandse en het Duitse hogeronderwijsstelsel betreft de toelatingsvoorwaarden voor de studie. Nederlandse hogescholen doen hun best om zogenoemde 'niet-traditionele studenten' binnen te halen, dat wil zeggen mensen die wel over beroepservaring beschikken maar niet in het bezit zijn van een diploma dat toegang geeft tot het hoger onderwijs.²⁹ Studeren zonder de vereiste vooropleiding is in principe ook in Duitsland mogelijk³⁰, maar van deze mogelijkheid maken in de praktijk maar weinig universiteiten en hogescholen gebruik. Vaak zijn de capaciteitsgrenzen bereikt en bovendien hebben studenten zonder de vereiste diploma's speciale begeleiding nodig, wat voor de professoren extra werk betekent.³¹

1.3.1.2 Opleidingsstructuur

De Bologna-hervormingen hebben de opleidingsstructuur van de Nederlandse hogescholen niet wezenlijk veranderd (zie Alesi, Bürger, Kehm, Teichler 2005: 51; Westerheijden et al. 2008). De hogescholen bieden nog steeds vierjarige opleidingen aan, die met de bachelorgraad worden afgesloten en 240 ECTS omvatten. Het eerste studiejaar in de bachelorfase is gereserveerd voor de propedeuse, die zowel didactisch als strategisch een belangrijk onderdeel van de opleiding vormt. In dit eerste studiejaar wordt een gecomprimeerd overzicht van het studieprogramma gegeven. Dat heeft niet alleen een didactisch doel maar dient ook om veelbelovende studenten te selecteren.³²

Hoewel ook in Duitsland vierjarige bacheloropleidingen zijn toegestaan (KMK 2003: 6), bieden de onderwijsinstellingen in de bachelorfase voornamelijk driejarige modellen aan met 180 ECTS (Alesi et al. 2005: 29). Om het verschil in duur tussen de Duitse en de Nederlandse bachelorstudie te compenseren, stelden de Duitse samenwerkingspartners in het CUNE-project voor om de propedeuse voor de Duitse studenten te laten vervallen en daarmee hun studieduur met een jaar te verkorten. Dit plan werd echter afgewezen door Saxion, omdat de propedeuse daar een belangrijk onderdeel van het curriculum vormt.

²⁹ De doorstroming vanuit het beroepsonderwijs naar het hoger onderwijs wordt sterk bevorderd door het doorstroombeleid (zie Wielenga 2006: 38).

³⁰ In Nederland met een mbo-diploma, in Noordrijn-Westfalen en Nedersaksen met een Meisterdiploma of een bewijs van beroepservaring in combinatie met een toelatingsexamen (zie Wielenga 2006: 36-38).

³¹ Volgens Wielenga (2006: 38) weigeren Duitse Fachhochschulen vaak om Nederlandse gegadigden met een beroepsopleiding toe te laten.

³² Leszczensky, Orr, Schwarzenberger, Weitz 2004: 121: De auteurs merken op dat de propedeuse wordt afgesloten met een (veelal) bindend advies over voortzetting van de studie. Sinds de invoering van het duale studiesysteem in Nederland is dat echter niet meer wettelijke verplicht (Alesi, Bürger, Kehm, Teichler 2005: 54). Universiteiten en hogescholen selecteren meestal uit eigenbelang, omdat uitvallers in hogere semesters negatieve financiële gevolgen hebben.

Bij masteropleidingen is het belangrijkste probleem dat Nederlandse hogescholen deze wel mogen aanbieden, maar daarvoor geen bekostiging van de overheid ontvangen. Masterstudies kunnen daarom alleen kostendekkend in het programma worden opgenomen. Als gevolg daarvan is de financiële druk in het masterprogramma zeer hoog. Los daarvan neigen de hogescholen vanwege hun vierjarige bachelormodel eerder naar eenjarige masteropleidingen. Dit om te voorkomen dat de totale studieduur van vijf jaar ofwel 300 ECTS wordt overschreden. De Duitse Fachhochschulen prefereren daarentegen tweejarige modellen. In de deelstaat Noordrijn-Westfalen was zelfs enige tijd een ministerieel besluit van kracht waarin een driejarige bachelorstudie en een tweejarige masterstudie verplicht waren gesteld.

1.3.1.3 Diploma's

De samenwerking tussen Duitse Fachhochschulen en Nederlandse hogescholen wordt bemoeilijkt doordat in Duitsland en Nederland verschillende soorten diploma's worden afgegeven. In het kader van de Bologna-hervorming mogen Duitse Fachhochschulen net als universiteiten bachelor- en masterdiploma's met de toevoeging 'of Science/of Arts' uitreiken. In Nederland is uitreiking van zulke diploma's uitsluitend aan de universiteiten voorbehouden. Nederlandse hogescholen geven daarentegen diploma's af met inhoudelijke toevoegingen (bijvoorbeeld Bachelor of Physiotherapy/Commerce, etc.). In Duitsland is dat alleen mogelijk bij vervolgmasteropleidingen. Saxion was omwille van de profilering sterk geïnteresseerd in uitreiking van een Master of Science (M.Sc.) in samenwerking met een Duitse hogeschool, maar kreeg van de Nederlandse politiek niet de daarvoor benodigde vrijheid.

Voor een *joint degree* als één enkel, gezamenlijk getuigschrift van alle betrokken hogescholen ontbrak in de beginfase van CUNE in Nederland de noodzakelijke rechtszekerheid. Inmiddels is deze tekortkoming hersteld³³. Er was alleen een juridische basis voor meervoudige diploma's, waarbij de studenten meerdere nationale getuigschriften van de partnerhogescholen uitgereikt krijgen. Toch slaagde men er bij het CUNE-project niet in een echte *joint degree* of dubbeldiploma in te voeren, maar alleen – zoals in het geval van ISCM – afzonderlijke Duitse en Nederlandse getuigschriften.

³³ In het Nederlandse recht werd tot 2006 geen rekening gehouden met *joint degrees*. Deze waren formeel niet verboden, maar werden door hogeronderwijsinstellingen deels wel als verboden beschouwd (Bieneveld, Gruszka Zervakis 2006: 6). Ten laatste bij de wijziging van de Nederlandse wetgeving voor het hoger onderwijs in 2006 werd deze tekortkoming hersteld.

1.3.1.4 Bekostiging van het hoger onderwijs

Zowel in Duitsland als in Nederland is inschrijving van studenten een noodzakelijke voorwaarde voor bekostiging van het programma door de overheid. Simultane inschrijving aan meerdere hogescholen (meervoudige inschrijving) is niet mogelijk. Dat was vooral voor Saxion een nadeel. De reden hiervoor is de sterk op concurrentie gerichte overheidsbekostiging van de hogescholen. Zij ontvangen geen institutionele basisbekostiging, maar alleen een bekostiging voor bachelorprogramma's, die uitsluitend wordt vastgesteld op basis van de gerealiseerde onderwijsactiviteiten. De factoren waarmee het bekostigingsmodel rekening houdt, zijn het aantal studenten in de propedeuse (lastengericht) en het aantal afgestudeerden (resultaatgericht), voor zover deze ten minste drie studiejaren onafgebroken aan de hogeschool waren ingeschreven³⁴. Studenten die zich tussentijds bijvoorbeeld voor een buitenlandsemester aan andere hogescholen inschrijven, betekenen dus een financieel verlies.

In het Duitse federale systeem verschilt de bekostiging van het hoger onderwijs per deelstaat. In de regel ontvangen Duitse onderwijsinstellingen wel institutionele basisbekostiging (materiële en personele kosten) (Leszczensky 2003: 4-5). Niettemin is de sturing van het hoger onderwijs in Duitsland prestatiegericht, zij het dat het via indicatoren verstrekte budgetaandeel verhoudingsgewijs kleiner is. In Duitsland wordt rekening gehouden met zowel nieuwe inschrijvingen (lastengericht) als met het aantal afgestudeerden (resultaatgericht). De indicatorgestuurde budgetaandelen zijn in tegenstelling tot het bekostigingssysteem van de Nederlandse hogescholen gemaximeerd en liggen doorgaans tussen 5 en 15 procent. Dit levert uiteenlopende prikkels op: de Nederlandse hogescholen hebben er belang bij om zoveel mogelijk eerstejaarsstudenten binnen te halen, zoveel mogelijk studenten zo snel mogelijk hun diploma te laten behalen en uitvallers en studenten die hun studie aan een andere hogeschool willen voortzetten, zo snel mogelijk te 'verwijderen' (Leszczensky et al. 2004: 123). Duitse Fachhochschulen profiteren daarentegen aanzienlijk minder van nieuwe studenten en hebben meer belang bij een – in het Duitse systeem gebruikelijke – beperking van hun opnamecapaciteit.

In deze context was Saxion vooral geïnteresseerd in het ontwikkelen en aanbieden van bacheloropleidingen, omdat alleen deze opleidingen overheidsbekostiging opleveren. En hoe meer inschrijvingen, des te meer geld ontvangt de school. Masteropleidingen worden daarentegen niet door de overheid bekostigd. De Duitse projectpartners waren

³⁴ Voor de factor 'afgestudeerden' geldt een gedifferentieerd berekeningssysteem, waarbij rekening wordt gehouden met het behalen van het diploma en de studieduur (zie Leszczensky, Orr, Schwarzenberger, Weitz 2004: 121-123).

echter meer geïnteresseerd in het ontwikkelen en implementeren van masteropleidingen. De redenen hiervoor zijn niet zozeer van financiële aard, maar hebben meer te maken met het streven van Duitse Fachhochschulen naar een grotere wetenschappelijkheid. Terwijl bacheloropleidingen het toepassingsgerichte karakter van de Fachhochschulen onderstrepen, zijn masteropleidingen voor professoren aantrekkelijker omdat ze op een hoger reflectieniveau werken.

Alleen de vervolgmaster ISCM kon de lastige spagaat tussen de verschillende systeemgebonden belangen van de CUNE-projectpartners maken. De Duitse en Nederlandse studenten blijven tijdens de hele duur van de studie aan hun eigen hogeschool ingeschreven en kunnen zich aan de partnerhogescholen als gaststudent inschrijven. Deze methode functioneert echter alleen in studiemodellen waarbij geen overheidsbekostiging wordt ontvangen.

Een ander belangrijk verschil is de betekenis van het collegegeld voor de begroting van de hogeschool. Tijdens de looptijd van het CUNE-project verschilde de hoogte van het collegegeld per deelstaat. In Nederland bedroegen de kosten per studiejaar 1500 euro. De deelstaat Nedersaksen had op dat moment nog geen collegegeld ingevoerd; in Noordrijn-Westfalen werd alleen collegegeld geheven van studenten die lang over hun studie doen. Inmiddels heffen ook de Duitse onderwijsinstellingen een bijdrage in de studiekosten: 500 euro per semester per student. Niettemin is de financiële prikkel voor het aantrekken van studenten in Nederland iets groter dan in Duitsland.

1.3.1.5 Accreditatie

Uit het feit dat de vervolgmaster ISCM in een binationale procedure kon worden geaccrediteerd, blijkt dat een grensoverschrijdende externe kwaliteitsbewaking mogelijk is. De procedure werd gezamenlijk uitgevoerd door de accreditatiebureaus ZEvA (Duitsland) en NVAO (Nederland). De hogescholen moesten daartoe een accreditatieaanvraag (voor het hele programma) opstellen en deze naar beide bureaus versturen. Daarna volgde een bezoek ter plaatse door een binationale visitatiecommissie. Slechts een van de drie hogescholen (Fachhochschule Osnabrück) werd bezocht. Wel waren daarbij vertegenwoordigers van alle betrokken hogescholen aanwezig. In die zin is de procedure in overeenstemming met zowel de aanpak zoals aangegeven in de Europese kwaliteitsbewakingsprojecten voor *joint degrees*³⁵ als met de richtlijnen van de Duitse *Akkreditierungsrat* (Accreditatieraad) voor de accreditatie van opleidingen met dubbeldiploma's en *joint degrees*.

³⁵ Dat zijn in de eerste plaats het *Transnational European Evaluation Project II* (ENQA 2006) en de *European Masters New Evaluation Methodology* (EUA 2006).

Er zijn verschillen geconstateerd in de analytische focus van beide bureaus. Terwijl de NVAO meer aandacht had voor de didactische aspecten, richtte de ZEvA zich meer op het kwalificatieniveau van de docenten. Ook zijn er verschillen in de gehanteerde criteria, de lengte van de accreditatiecycli (Nederland 6 jaar, Duitsland 4 jaar) en de kosten van de accreditatie, die doorgaans voor rekening van de hogescholen komen. Opvallend zijn ook de uiteenlopende gevolgen van de accreditatie in beide partnerlanden. Terwijl in Nederland de accreditatie van een programma ook bepalend is voor de overheidsbekostiging van dat programma, ligt deze beslissing in Duitsland deels bij het betrokken deelstaatministerie. Verder is in Nederland geen voorwaardelijke programma-accreditatie mogelijk (Schwarz/Westerheijden 2004: 312). In Duitsland werd daarentegen aan het accreditatiebesluit de voorwaarde verbonden het toelatingscriterium 'beroepservaring' te verhogen van één naar twee jaar. Daardoor ontstonden verschillen in de toelatingscriteria in beide partnerlanden.

1.4 Conclusies uit CUNE

De beoogde effecten van het project CUNE betroffen met name drie niveaus:

- A. *Versterking en uitbreiding van de samenwerking tussen de EMOTIS-hogescholen*
- B. *Verbetering van de beleidsmatige randvoorwaarden waarbinnen in Duitsland en Nederland binationale opleidingen worden verzorgd*
- C. *Bevordering van de werkgelegenheid en verbetering van de economische structuur in de EUREGIO*

De balans van het CUNE-project is op deze punten ambivalent. Dankzij CUNE konden de drie betrokken hogescholen de toekomstige samenwerkingsgebieden in kaart brengen en elkaar goed leren kennen waar het gaat om studieprogramma's en didactische benaderingen. Van de in totaal vijf geplande binationale studiemodellen kon er één – de vervolgmaster ISCM – als volkomen binationaal programma worden uitgevoerd. Daarnaast kon één masterprogramma, IFM, met beperkte binationaliteit worden gerealiseerd. Toch geven de directies van de hogescholen na afloop van het CUNE-project te kennen de samenwerking in het EMOTIS-consortium te willen voortzetten. In de toekomst zal sterker de nadruk komen te liggen op binationale onderzoeksprojecten.

Voor het Bologna-proces heeft het CUNE-project als duidelijke meerwaarde dat het leereffecten mogelijk maakt voor de integratie van de Europese ruimte voor hoger onderwijs. CUNE bracht een veelheid van integratieproblemen aan het licht ten aanzien van studie en onderwijs. Andere actoren in het Europese hoger onderwijs en

hogeronderwijsbeleid kunnen daaruit lering trekken, waardoor ze hun praktijk kunnen verbeteren. De leereffecten betreffen zowel de interculturele communicatie tussen de betrokkenen als de grote verschillen in de bekostiging van het hoger onderwijs en de politieke randvoorwaarden.

Zo werd duidelijk dat de overheidsbekostiging van het hoger onderwijs in Duitsland en Nederland transnationale samenwerking op het gebied van opleidingen bemoeilijkt. Het Nederlandse bekostigingsmodel van de overheid leidt ertoe dat Nederlandse hogescholen veel economischer werken dan de Duitse Fachhochschulen. Saxion was geïnteresseerd in het invoeren van bachelorprogramma's, omdat alleen bacheloropleidingen door de overheid worden bekostigd. Deze bleken echter bijzonder moeilijk te realiseren. Daarom spraken de Duitse projectpartners hun voorkeur uit voor masteropleidingen. Aan het invoeren van masterprogramma's waren voor Saxion weer risico's verbonden, die voortvloeiden uit het bekostigingsstelsel voor het hoger onderwijs. Er ontstonden belangentegenstellingen waarbij de beide Duitse projectpartners het pleit wonnen van hun Nederlandse samenwerkingspartner. Het gevolg daarvan was dat van de in totaal vijf geplande binationale opleidingen er vier masters waren en slechts één een bachelorprogramma. Deze verandering van richting maakte het CUNE-project voor de Saxion Hogeschool minder aantrekkelijk.

De meer servicegerichte onderwijsdienstverlener Saxion beschouwt de EUREGIO-grensstreek als een markt die ontsloten moet worden. De hogeschool bedrijft in de grensregio dan ook offensieve marketing en kan daarbij op veel belangstelling van de Duitse studenten rekenen. Hoewel het collegegeld iets hoger is dan in Duitsland, blijken Duitse studenten zich aangetrokken te voelen door de goede begeleiding, het praktijkgerichte studieprogramma en het didactische concept (projectstudie) in Nederland. De Duitse Fachhochschulen daarentegen willen in het kader van de *academic drift* hun traditioneel sterke, zuivere onderwijsgerichtheid loslaten en zich meer bewegen in de richting van het wetenschappelijke profiel van universiteiten. Dat bleek ook uit het statusbewustzijn van de docenten. Docenten in Nederland zien zichzelf in de eerste plaats als werknemers in een praktijk- en servicegerichte organisatie. Duitse professoren genieten daarentegen grondwettelijke vrijheden op het gebied van onderzoek en onderwijs, waarbij een hoog intrinsiek engagement wordt verwacht. Dit verschil in zelfbeeld tussen Nederlandse en Duitse docenten heeft herhaaldelijk geleid tot communicatieproblemen bij de ontwikkeling van opleidingen.

De beschreven structurele problemen zijn tijdens het CUNE-project herhaaldelijk aan de politiek gemeld. Dit heeft echter noch in Nederland, noch in de Duitse deelstaten Noordrijn-Westfalen en Nedersaksen geleid tot de noodzakelijke harmonisatie in de overheidssturing van het hoger onderwijs. De noodzakelijke terugkoppeling tussen de

CUNE-projectpartners en de politieke instanties moest worden gewaarborgd door een projectcommissie. In deze commissie zaten daarom vertegenwoordigers van het onderwijs en de regio's uit Nederland, Noordrijn-Westfalen en Nedersaksen. De externe sturingsfuncties van deze commissie behelsden zowel de beoordeling van de projectvoortgang en de beschikbaarstelling van middelen voor volgende projectfasen als de waarborging van de noodzakelijke onderwijskundige randvoorwaarden en vrijheden voor de projectactiviteiten.

Over het geheel genomen bleef het CUNE-project achter bij de hoge verwachtingen die er aanvankelijk bestonden. Tijdens het project bleek dat de aan een binationale curriculumontwikkeling verbonden problemen in eerste instantie werden onderschat. Dat kan te maken hebben met de algemene Bologna-euforie en de daarmee gepaard gaande hoge verwachtingen van de hervormingen in het Europese hoger onderwijs. Van 2000 tot 2002, toen het project op de rails werd gezet, was nog niet te voorzien hoe de Bologna-hervormingen in beide partnerlanden zouden verlopen. In 2002 werden de opleidingen aan Nederlandse hogescholen en bloc omgezet in bacheloropleidingen, zonder dat de opleidingsstructuur ingrijpend werd gewijzigd (Alesi et al. 2005: 49). In Duitsland kwam daarentegen pas eind 2003 zekerheid met de richtlijnen van de *Kultusministerkonferenz*, de vergadering van deelstaatministers van onderwijs (idem). De 'weinig uniforme logica van de invoering van getrapte opleidingen' (idem) was dus bij de start van het project nog niet te voorzien.

Mogelijk is dit ook de belangrijkste reden waarom CUNE niet de gehoopte stimulerende effecten had op de economie en de werkgelegenheid in het Duits-Nederlandse grensgebied. De keten van stappen tussen de ontwikkeling en de start van opleidingen en een meetbare positieve breedtewerking op de grensoverschrijdende economische en arbeidsmarktstructuur is echter relatief lang. Dit betekent dat de meetbare effecten van het onderwijsbeleid afhankelijk zijn van diverse externe invloeden en zich ook onder gunstige omstandigheden pas op lange termijn voordoen.

Een haalbaarheidsstudie voorafgaand aan de start van het CUNE-project had kunnen bijdragen tot grotere alertheid op de problemen bij de ontwikkeling en implementatie van *joint degrees*. Ook het financieringssysteem van CUNE kende echter een aantal tekortkomingen: de financiering was sterk procesgericht, dat wil zeggen dat de ontwikkeling werd ondersteund, en niet zozeer de implementatie van de binationale opleidingen. Bovendien waren er geen bindende criteria gedefinieerd voor de resultaten van de te ontwikkelen opleidingen. Gezien het langetermijnbelang van de opleidingen voor de ontwikkeling van de regio hadden in deze criteria ten minste de volgende punten moeten worden opgenomen:

- Minimaal aandeel dat een hogeschool bijdraagt aan de realisatie van een opleiding (in een netwerk van drie hogescholen bijvoorbeeld een derde van de ECTS in een fysiek verblijf in het buitenland, of ten minste een vol semester).
- Minimaal aandeel in activiteiten die gericht zijn op het verwerven van interculturele competenties (d.w.z. talencursussen in de nationale talen, inleiding in de algemene nationale en vakkencultuur van de partnerlanden en aanbod van buitenlandstages).
- Adequate documentatie van de interculturele meerwaarde van het studieprogramma door uitreiking van een passend diploma (d.w.z. ten minste een meervoudig diploma, maar liefst een *joint degree*).

Vermoedelijk is de projectleiding bij de kwaliteitscontrole van de opleidingen (bij gebrek aan kennis van het hogeronderwijsstelsel) afgegaan op de accreditatie. Dat is een probleem, omdat er geen criteria zijn voor de beoordeling van de interculturele meerwaarde van studieprogramma's. En juist deze interculturele meerwaarde vormt de basis voor de langetermijnvoordelen die het project oplevert voor de ontwikkeling van de regio.

2 **Joint degrees als element van de Bologna-hervormingen**

Het project CUNE diende niet alleen een bijdrage te leveren aan de versterking van de Duits-Nederlandse economische ruimte, maar ook kansen en belemmeringen voor de lopende Bologna-hervorming te verduidelijken. In deze context worden sinds 1999 in heel Europa de opleidingsstructuren omgevormd tot een gemeenschappelijk *three cycle-model*.³⁶ Dit model bestaat uit de drie academische opleidingsniveaus bachelor, master en doctor. In de bachelor- en masterstudie zijn al zeven jaar initiatieven gaande ter bevordering van *joint degrees*, dat wil zeggen opleidingen die door onderwijsinstellingen in samenwerking met internationale partners worden aangeboden. In het volgende hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de stand van de ontwikkelingen op dit specifieke terrein van het Bologna-proces. Het hoofdstuk heeft daarmee tot doel de projectactiviteiten van CUNE in een bredere Europese context te plaatsen.

2.1 **Europese aspiraties en verwachtingen**

Joint degrees zijn aan de orde gekomen bij alle Bologna-conferenties sinds Praag in 2001 en bij vier internationale studiebijeenkomsten van de Bologna Follow-Up Group³⁷. De geagendeerde doelstellingen van het hogeronderwijsbeleid waren met name mobiliteitsbevordering (*Bologna action line 4*), Europese samenwerking op het gebied van kwaliteitsbewaking (*Bologna action line 5*), invoering van een 'Europese dimensie' in het hoger onderwijs (*Bologna action line 6*) en bevordering van de attractiviteit en het concurrentievermogen van de toekomstige ruimte voor hoger onderwijs (*Bologna action line 9*) (Ministry of Education and Science in Sweden 2002: 4). *Joint degrees* moeten een bijzondere bijdrage leveren aan het realiseren van convergentie tussen de stelsels voor hoger onderwijs van de Bologna-landen. Dit door de onderwijsinstellingen zelf ontwikkelde en geïmplementeerde *bottom up*-instrument beoogt het begrip tussen de culturen te versterken en de instellingen in de Bologna-landen dichterbij te brengen (Rauhvargers, Tauch 2002: 28).

Tegelijkertijd moeten *joint degrees* een tastbare interculturele meerwaarde opleveren voor de belanghebbenden in het hoger onderwijs. Studenten verwachten als gevolg

³⁶ Zie voor meer informatie de officiële Bologna-website:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

³⁷ De Bologna Follow-Up Group houdt zich onder meer bezig met het voorbereiden van de ministerconferenties over de monitoring van het Bologna-proces, die om de twee jaar worden gehouden. Zie voor meer informatie over de Bologna-conferenties EUA 2003: 55-56; EUA 2005: 17; EUA 2007: 30-31. Een lijst met seminars en de betreffende referenties zijn opgenomen in de bijlage.

van de invoering van *joint degrees* een efficiënt buitenlandverblijf zonder verlenging van de studietijd, geflankeerd door een aanbod van (taal)ondersteuning. *Joint degrees* moeten hun een geschikte omgeving bieden om zowel vakinhoudelijke als algemene interculturele competenties te verwerven en zodoende aantrekkelijk voor de arbeidsmarkt te zijn.

De studieprogramma's moeten in de concurrentiestrijd om studenten de onderwijsinstellingen een voordeel opleveren dat niet tot de Bologna-landen beperkt blijft. Internationale netwerken kunnen op universiteiten en hogescholen organisatorische innovaties verspreiden, het studieaanbod optimaliseren en de competenties van het personeel ontwikkelen. Daarnaast bieden projecten voor de invoering van *joint degree*-opleidingen de mogelijkheid een beroep te doen op subsidie van de overheid.

2.2 Interpretatie

Het begrip *joint degree* is meerduidig.³⁸ De naam slaat zowel op een getuigschrift dat door de betrokken onderwijsinstellingen gezamenlijk wordt uitgereikt als op een gezamenlijk aangeboden studieprogramma. Om te waarborgen dat de inhoud overeenkomt met wat op het etiket staat, moeten *joint degrees* worden onderscheiden van andere vormen van internationale samenwerking zoals franchise-opleidingen, transnationale samenwerking bij de curriculumontwikkeling en de zuivere studentenuitwisseling. De criteria voor een echte *joint degree* zijn dat de betrokken instellingen het curriculum gezamenlijk ontwikkelen, elk hun eigen onderwijscapaciteit voor het studieprogramma beschikbaar stellen en een geïnstitutionaliseerde studentenuitwisseling organiseren. Bij de andere genoemde samenwerkingsvormen komen deze kenmerken wel afzonderlijk voor, maar niet in deze combinatie.

Bij een *franchiseopleiding* belast een instelling voor hoger onderwijs een andere onderwijsinstelling met de uitvoering van haar studieprogramma. De 'onderaannemer' leidt de studenten op en ontvangt daarvoor doorgaans ook collegegeld, terwijl het examen door de franchisegever wordt afgenomen³⁹. De reden daarvan is dat de 'onderaannemers' dikwijls niet bevoegd zijn om de betreffende titel te verlenen. Toch willen ze dit diploma in hun portefeuille hebben, om een goede concurrentiepositie te

³⁸ In het Nederlands bestaat er net zomin als in het Duits een uniforme benaming voor opleidingen die door hogeronderwijsinstellingen uit verschillende landen gezamenlijk worden aangeboden. Begrippen die (in Duitsland) voorkomen naast *joint degree* zijn 'opleidingen met dubbeldiploma' (BMBF, Greisler 2008), 'transnationale opleidingen' (ZEvA, Reuke 2008: 1) en 'geïntegreerde internationale opleidingen' (DAAD, Schmeken 2008: 1).

³⁹ Een voorbeeld daarvan is het franchisemodel van de Nederlandse hogescholen, die vaker een samenwerkingsverband aangaan met Britse hogescholen (Rauhvargers/Tauch 2002: 34).

verwerven. Een voorbeeld uit het CUNE-project is de franchiseopleiding Facility Management van de Saxion Hogeschool.

In dit model is dus geen sprake van een gezamenlijke curriculumontwikkeling, maar van een transfer. Mobiliteit van studenten is niet nodig, omdat de colleges uitsluitend worden gegeven aan de instelling die als 'onderaannemer' optreedt. Voor een *joint degree* is het daarentegen essentieel dat de betrokken onderwijsinstellingen hun studenten verplichte mobiliteitsfasen aanbieden met een curriculuminhoud die past in een samenhangende thematische studie, zonder dat de studie langer duurt. De enige echte *joint degree* in het kader van het CUNE-project was in dit verband de vervolgmaster International Supply Chain Management.

2.3 Typologie

2.3.1 Aanbodstructuur

Joint degrees onderscheiden zich van gewone studieprogramma's door hun aanbodstructuur. Zij worden verzorgd door ten minste twee instellingen voor hoger onderwijs uit verschillende landen. Doordat het programma door meerdere instellingen gezamenlijk wordt aangeboden, wordt de hiervoor beschreven verplichte, wederzijdse studentenuitwisseling mogelijk zonder dat de studie langer duurt⁴⁰. In dat kader dienen zich twee fundamentele modellen aan (zie Ministero dell' Istruzione dell' Università della Ricerca 2003: 1-2). De modellen verschillen waar het gaat om de zelfstandigheid van het studieprogramma. In het 'synchronisatiemodel' biedt elke van de partnerinstellingen complete studieprogramma's aan met curricula die in bepaalde fasen van de studie op elkaar worden afgestemd. Er bestaan dan ook meerdere opleidingen, waardoor een flexibele studentenmobiliteit mogelijk wordt. In CUNE werd met een dergelijk model geëxperimenteerd in de opleiding IFM (zie 1.2.1). In het *rotatiemodel*, dat in de CUNE-opleiding ISCM werd gerealiseerd, worden daarentegen door elk van de partnerinstellingen alleen onderdelen aangeboden van één enkel, coherent studieprogramma (zie 1.2.1).

⁴⁰ Essentiële factoren daarbij zijn op elkaar afgestemde curricula en automatische erkenning van studieprestaties door alle hogeronderwijsinstellingen in het netwerk van aanbieders.

Tabel 2 *Joint degree-modellen*

	Synchronisatiemodel	Rotatiemodel
Studieorganisatie	In elk partnerland is een zelfstandige opleiding gerealiseerd. Bepaalde studieperioden (tot het hele curriculum) worden met het oog op de studentenuitwisseling op elkaar afgestemd	In de betrokken partnerlanden is er geen zelfstandig studieprogramma. De afzonderlijke onderdelen die door de partnerinstellingen worden aangeboden, worden samengevoegd tot een samenhangend studieprogramma.
Mobiliteit	Afhankelijk van de aanbodstructuur is een flexibele keuze van het buitenlandverblijf mogelijk. Studenten vormen geen gezamenlijke groep. Het studieverblijf hoeft – met name in grotere consortia – niet in alle partnerlanden plaats te vinden.	De onderwijsinstellingen waar tijdens het buitenlandverblijf een studie wordt gevolgd, worden vooraf vastgelegd. Studenten van een cohort roteren ten minste in bepaalde studiefasen in een gezamenlijke groep tussen de instellingen. Het studieverblijf vindt in alle partnerlanden plaats.

Bron: Zdebel 2008

De uiteenlopende logica van de modellen leidt tot uiteenlopende voorwaarden voor de grootte van de netwerken van aanbieders en voor de flexibiliteit van de mobiliteitsfasen. Zo functioneerden bijvoorbeeld in het Joint Masters Project van de EUA de grotere netwerken van aanbieders (>10 instellingen) volgens het synchronisatiemodel, terwijl de kleinere netwerken (<6-7 instellingen) meestal werkten volgens het rotatiemodel (EUA 2004: 15). In het synchronisatiemodel zijn grotere netwerken mogelijk dan in het rotatiemodel, omdat de studenten niet noodzakelijkerwijs alle partnerinstellingen bezoeken. Binnen grotere consortia van aanbieders kunnen de studenten flexibele mobiliteitsopties aangeboden krijgen. In het rotatiemodel wordt daarentegen het aantal samenwerkende onderwijsinstellingen praktisch begrensd door de studieduur⁴¹.

In het algemeen is een zekere formalisering van het netwerk van aanbieders noodzakelijk. Het Duitse accreditatiesysteem verlangt als minimumnorm een overeenkomst voor een gezamenlijk onderwijsprogramma tussen de betrokken onderwijsinstellingen – doorgaans een schriftelijke partnerschapsovereenkomst in de vorm van een akte (zie *Akkreditierungsrat* 2004: 2; Friedrich 2006b: 8-9; Ministry of Education and Science in Sweden 2002a: 5). In het ideale geval bevat dit document een financieringsstrategie en financieringstoezeggingen van de betrokken instellingen,

⁴¹ De praktische begrenzing in het rotatiemodel vloeit voort uit de minimale lengte van de individuele mobiliteitsfasen. De studenten moeten ten minste één volledige onderwijscyclus in het buitenland volgen.

waarmee het gezamenlijke studieprogramma op lange termijn wordt veiliggesteld. De formalisering van de aanbodstructuur moet worden gezien in samenhang met de ontwikkelingsstatus van het programma. Zo kon bij het Joint Masters Project van de EUA worden vastgesteld dat de netwerken vaak klein en informeel beginnen, en geleidelijk aan groter worden en een formeler karakter krijgen (EUA 2005: 15). Op lange termijn kan een dergelijk streven naar formalisering uitmonden in een internationaal consortium, zoals bijvoorbeeld binnen het CUNE-project werd beoogd met de EUREGIO University of Applied Sciences of zoals werd gerealiseerd in de vorm van de Bodenseehochschule⁴².

Een ander belangrijk punt op structureel niveau is in hoeverre bepaalde institutionele vereisten (wijzen van inschrijving, heffing van collegegeld, onderwijsrapportage, kwaliteitsbewaking en financiële verslaglegging) en administratieve werkzaamheden (ondersteuning van studenten voor en tijdens de mobiliteitsfasen, marketing, informatie en administratie) geharmoniseerd en gecentraliseerd zijn. De ervaring leert dat centralisatie van de institutionele regelingen en de ondersteuning gunstig is, omdat de studenten uit verschillende herkomstlanden zo een coherent studieprogramma kan worden geboden. Dit wordt echter deels bemoeilijkt door verschillen in nationale richtlijnen in de Bologna-landen.⁴³

Op het gebied van kwaliteitsbewaking bestaan er bindende voorschriften. Daartoe is een aantal proefprojecten uitgevoerd (zie 2.4). Deze volgen de opvatting dat voor kwaliteitsbewaking in *joint degrees* een gecentraliseerde aanpak nodig is. Zowel bij interne als bij externe kwaliteitsbewakingsprocedures zouden daarom niet de geïsoleerde onderdelen van de verschillende onderwijsinstellingen moeten worden beoordeeld, maar het studieprogramma als geheel (zie ENQA 2006: 6, 24; EUA 2006: 11). Bij accreditatieprocedures moet dus elk van de op nationaal niveau verantwoordelijke accreditatiebureaus in samenwerking met een internationale visitatiecommissie één enkele accreditatieprocedure uitvoeren. In CUNE is de opleiding ISCM in een dergelijke procedure geaccrediteerd (zie 1.2.1). Samen met de maatregelen voor interne kwaliteitsbewaking vormt dit de basis voor de erkenning van alle studieprestaties binnen het netwerk van aanbieders, en van diploma's binnen de betrokken nationale onderwijsstelsels.

Elke extra mobiliteitsfase verhoogt de belasting voor zowel de studenten als de betrokken onderwijsinstellingen. Een sterke fragmentatie van de studie zou daarom niet zinvol zijn.

⁴² Zie voor meer informatie www.bodenseehochschule.com.

⁴³ Onduidelijk is waarom in de stimuleringsactiviteiten wel onderscheid tussen beide modellen wordt gemaakt, maar aan dit onderscheid geen consequenties worden verbonden. In principe zal het rotatiemodel aanzienlijk hogere eisen stellen aan bijvoorbeeld de centralisatie van het institutionele kader omdat er slechts één enkel studieprogramma is. In het synchronisatiemodel komen daarentegen meerdere opleidingen naast elkaar voor. Deze kunnen elk afzonderlijk aan een nationaal onderwijsstelsel worden toegerekend. Daarvoor is alleen een harmonisatie van de studietijdvakken vereist.

2.3.2 Studiemodel

Voor de opleidingsstructuur van *joint degrees* gelden de Bologna-richtlijnen van de bachelor-masterstructuur⁴⁴. Er wordt onderscheid gemaakt tussen toepassingsgerichte en onderzoeksgerichte programma's. Voor Duitsland is op masterniveau het onderscheid tussen consecutieve, niet-consecutieve en vervolgoopleidingen van belang. Uit de beschikbare studies blijkt dat *joint degree*-programma's vaker voorkomen op masterniveau dan op bachelorniveau. De studieduur bedraagt gemiddeld 40 maanden voor bacheloropleidingen en 22 maanden voor masteropleidingen.⁴⁵ Gemeten in ECTS-punten kan worden uitgegaan van de mogelijke bachelor-mastercombinaties 180-120, 210-90 en 240-60⁴⁶.

Kenmerkend voor *joint degrees* is de vorm van het getuigschrift. Daarin moet in combinatie met het *Diploma Supplement*⁴⁷ de interculturele meerwaarde van het programma tot uitdrukking komen. Op internationaal niveau worden daarvoor de volgende soorten getuigschriften aanbevolen (UNESCO, Raad van Europa 2004:4):

- a) gezamenlijk getuigschrift naast een of meer nationale getuigschriften van de betrokken onderwijsinstellingen;
- b) gezamenlijk door alle aanbiedende onderwijsinstellingen uitgereikt getuigschrift zonder nationale getuigschriften;
- c) een of meer nationale getuigschriften als enige officiële bevestiging van de verworven kwalificatie.

Deze aanbeveling is bewust breed geformuleerd om de vormgeving van de programma's niet overmatig te reguleren. Optie b betreft de zogenoemde 'echte' *joint degree* als zelfstandig, gezamenlijk getuigschrift. Uitgaande van de meest recente gegevens komt deze vorm zelden voor, dat wil zeggen in minder dan een vijfde van alle programma's. Gebruikelijker is uitreiking van meerdere nationale getuigschriften door de betrokken onderwijsinstellingen (zie Rauhvargers, Tauch 2002: 31; Maiworm 2006: 16-17; Schmeken 2008: 26). In CUNE kon geen van beide gerealiseerd worden.

⁴⁴ In de marge werd ook gesproken over de vroegere doctoraalstructuur en de *joint doctoral programmes* (Ministerio dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca 2003: 4). De oudere doctoraalstructuur wordt steeds vaker vervangen door bachelor/master-modellen. De *joint doctoral programmes* zijn daarentegen tot dusverre van ondergeschikte betekenis.

⁴⁵ Maiworm 2006: 3-6. De gegevens in deze studie zijn niet representatief. Er zijn verhoudingsgewijs veel programma's met partnerland Duitsland vertegenwoordigd. De genoemde gemiddelden zijn dus vermoedelijk een gevolg van het feit dat op bachelorniveau meer drie- dan vierjarige programma's en op masterniveau meer twee- dan eenjarige opleidingen in het onderzoek zijn betrokken.

⁴⁶ Bij het *European Credit Transfer System* (ECTS) wordt voor de berekening van de studielast van colleges, modules, semesters en studieprogramma's een uniforme grondslag gehanteerd. 30 ECTS-punten staan gewoonlijk voor één semester. Een aantal van 300 ECTS mag tot aan het masterdiploma meestal niet worden overschreden (met uitzondering van bijvoorbeeld de studie geneeskunde).

Daarom ontvangen de afgestudeerden alleen het getuigschrift van de instelling waar ze waren ingeschreven (zie 1.3.1).

Voor *joint degrees* is het essentieel dat een minimum aan transparantie en vergelijkbaarheid wordt gewaarborgd. Enerzijds moet worden gegarandeerd dat de afgestudeerden een kwalificatieniveau bezitten dat in de partnerlanden wordt erkend als zijnde in overeenstemming met het soort diploma. Anderzijds moeten studenten uit verschillende herkomstlanden een studieprogramma aangeboden krijgen dat hun kansen biedt op de Europese arbeidsmarkt of in de wetenschap. ECTS en *Diploma Supplement* zijn in dit verband belangrijke en wijdverbreide instrumenten⁴⁸. De formele bepalingen voor de organisatie van de opleiding en de werving van studenten zijn daarentegen minder vaak geharmoniseerd: de meeste programma's hebben geen gemeenschappelijk studie- en examenreglement (Maiworm 2006: 18)⁴⁹. De toelatingscriteria zijn slechts in de helft van de gevallen in alle herkomstlanden uniform – ongeacht het feit dat de door de overheid vastgestelde toelatingsvoorwaarden voor het hoger onderwijs in de deelnemende landen deels verschillend zijn (EUA 2004: 19; Maiworm 2006: 18).

2.3.3 Curriculum

Joint Degrees zijn er in principe in elke studierichting. Tot de top drie behoren de economische wetenschappen, technische wetenschappen en rechtswetenschappen (Rauhvargers, Tauch 2002: 31; Maiworm 2006: 5; HRK 2007: 17). Het Joint Masters Project liet een trend zien naar een interdisciplinaire inhoud en specialisatie in bepaalde beroepsprofielen (EUA 2004: 16). Deze trend kon ook in CUNE worden vastgesteld. Naast de buitenlandverblijven vormt de inhoud van de studie de basis voor de interculturele meerwaarde van het programma. Het interculturele karakter van de studie-inhoud moet worden gerealiseerd door middel van een gezamenlijke curriculumontwikkeling door de betrokken onderwijsinstellingen. Referentiepunten daarvoor zijn de *Dublin Descriptors* en het door de Europese Commissie in het kader van haar Socrates-programma ondersteunde Tuning-project. De *Dublin Descriptors* definiëren als internationaal aanvaarde richtlijn een competentieniveau voor afgestudeerden van bachelor- en masteropleidingen (Westerheijden & Leegwater

⁴⁷ Het *Diploma Supplement* is een in het kader van de Bologna-hervormingen ingevoerd bijkomend document waarin de competenties van de afgestudeerden zijn vermeld. In *joint degrees* is het belangrijk dat het *Diploma Supplement* de interculturele meerwaarde van het programma verduidelijkt.

⁴⁸ Dit geldt voor alle programma's in het *Joint Masters Project* (EUA 2004: 15) en voor alle door de DAAD gefinancierde programma's (Schmeken 2008). Volgens twee onderzoeken onder *joint degree*-studieprogramma's (Rauhvargers, Tauch 2002: 36 en Maiworm 2006: 18) zijn ECTS en *Diploma Supplement* ten minste in het merendeel van de programma's opgenomen.

⁴⁹ Dit geldt ook voor de programma's die door de DAAD worden gefinancierd (Schmeken 2008: 32-33).

2003; NVAO 2003: 16). In het door een aantal Europese onderwijsinstellingen uitgevoerde Tuning-project werd daarentegen een internationale norm ontwikkeld voor het definiëren van onderwijsdoelstellingen (*learning outcomes*) en vakinhoudelijke en algemene competenties (*subject-specific and generic competences*) voor diverse studierichtingen.⁵⁰

Bij de gezamenlijke curriculumontwikkeling stelt de uiteenlopende logica van het synchronisatiemodel en het rotatiemodel verschillende eisen aan de complementariteit van de inhoudelijke competenties van de partnerinstellingen. In het synchronisatiemodel moeten de competenties in de te harmoniseren studiefasen vergelijkbaar zijn. Anders zijn de studenten minder gemotiveerd om studieperioden door te brengen aan minder competente instellingen dan de eigen universiteit of hogeschool. Het rotatiemodel maakt daarentegen in het ideale geval een bundeling van complementaire competenties mogelijk, doordat de instellingen zich toeleggen op bepaalde studieperioden waarin ze de hele internationale studentencohort opleiden. Daarom moeten curricula in het synchronisatiemodel alleen in de mobiliteitsvensters worden geharmoniseerd. In het rotatiemodel moeten de instellingen daarentegen een uniform curriculum aanbieden, zoals dat in de CUNE-opleiding ISCM werd geïmplementeerd.

Voor de curricula in *joint degrees* zijn vooral van belang een algemene en vakinhoudelijke interculturele inhoud, een algemeen en vakinhoudelijk talenaanbod bij de voorbereiding en begeleiding van het buitenlandverblijf en eventueel verplichte stages of ondersteuning bij het zoeken van een stageplaats in het buitenland. Wat de taal betreft bleek uit de beschikbare studies dat de meeste cursussen worden gegeven in de nationale talen van de betrokken instellingen en in het Engels als derde taal. De bij de evaluatie van het CUNE-project ondervraagde studenten waren over het geheel genomen minder geïnteresseerd in de nationale talen dan in onderwijs in het Engels. Onderricht in de nationale talen krijgt daarentegen bijzondere nadruk bij de Deutsch-Französische Hochschule (zie 4.2). De binationale studieprogramma's van deze instelling bevatten verplicht een algemeen en een vakinhoudelijk talenaanbod in de talen van de beide partnerlanden, en buitenlandstages.

⁵⁰ Gonzàles, Wagenaar 2005: 6. De vakgebieden zijn *Business Administration, Chemistry, Earth Sciences (Geology), Education Sciences, History, Mathematics* en *Physics*.

2.4 Ervaringen uit Europese implementatie-initiatieven

Sinds 2001 wordt het invoeren van *joint degree*-opleidingen in de Europese ruimte voor hoger onderwijs door verschillende initiatieven geforceerd. Concreet gaat het daarbij om het realiseren van studiebijeenkomsten, stimuleringsprogramma's en begeleidende studies en het geven van een aanzet tot kwaliteitsbewaking van *joint degrees*. De belangrijkste actoren zijn de Europese Unie (EU), de European University Association (EUA), het European Network in Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en het European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA). Inmiddels is een reeks bevindingen en aanbevelingen over *joint degrees* in de Europese ruimte voor hoger onderwijs beschikbaar. Deze worden hierna beschreven.

2.4.1 Studies en proefprojecten

Aan het begin van het Bologna-proces waren de verwachtingen voor *joint degrees* vrij hoog gespannen. Empirische studies en proefprojecten hebben er vervolgens toe bijgedragen dat deze verwachtingen een realistischer basis kregen. Zo werd bij de in 2007 in Londen gehouden Bologna-conferentie vastgesteld dat het gewenste stimulerende effect van *joint degrees* op de studentenmobiliteit in de Europese ruimte voor hoger onderwijs voorlopig niet te verwachten is. Bovendien zou het door de grote inzet van middelen en de bescheiden aantallen deelnemers⁵¹ onwaarschijnlijk zijn dat in de toekomst grotere cohorten van studenten in dergelijke programma's worden opgeleid. Om dat te veranderen zouden de onderwijsinstellingen over meer financieringsbronnen moeten beschikken (EUA 2007: 30-31). In het algemeen vormen *joint degrees* in de Europese context dus nog steeds een avant-garde⁵².

De studies en proefprojecten die zijn uitgevoerd op het gebied van *joint degrees* in de Europese ruimte voor hoger onderwijs, hebben verschillende problemen bij de uitvoering aan het licht gebracht. Deze problemen ontstaan vooral doordat de programma's niet duidelijk aan een nationaal onderwijsstelsel kunnen worden toegerekend (zie 2.5 voor meer informatie).

⁵¹ Het referentiepunt is de studie van Maiworm 2006: 6. Het (niet-representatieve) onderzoek onder *joint degree*-studieprogramma's in de Bologna-landen kwam uit op een gemiddeld aantal studenten van 24 (mediaan).

⁵² Aan Duitse instellingen voor hoger onderwijs maken *joint degree*-opleidingen 2,2% uit van de in totaal ongeveer 12.000 opleidingen (HRK 2007: 16). In 2007/2008 subsidieerde de DAAD 97 samenwerkingsverbanden tussen instellingen voor hoger onderwijs uit 35 landen (Schmeken 2008: 9). ERASMUS Mundus subsidieert in 2008 in totaal 103 masterprogramma's (Wuttig 2008: 13). Volgens een in 2006 gehouden enquête onder vertegenwoordigers van de Bologna Follow-Up Group behoren Frankrijk met deelname aan 550 programma's en Italië met 310 programma's tot de meest actieve Europese landen op het gebied van *joint degrees* (Bienefeld, Gruszka, Zervakis 2006: 3).

2.4.2 Publicaties met aanbevelingen

Sinds het begin van het Bologna-proces is op het gebied van *joint degrees* in juridisch opzicht een aantal stappen vooruit gezet in de Bologna-landen. Een internationale mijlpaal werd bereikt met de *Recommendations on the Recognition of Joint Degrees* van de UNESCO/Raad van Europa, die op 9 juni 2004 als aanvulling in de *Lisbon Recognition Convention*⁵³ werden opgenomen. Deze aanbevelingen dienen als internationale definitiebasis voor de aanpassing van de nationale wetgevingen, waarin in de beginfase van het Bologna-proces onvoldoende rekening met *joint degrees* was gehouden. Nationale beleidsmakers in het onderwijs wordt daarin geadviseerd juridische belemmeringen voor de ontwikkeling van *joint degrees* uit de weg te ruimen en zoveel mogelijk vrijheid op het gebied van opleidingsstructuren en soorten diploma's te waarborgen.

Een nieuwe stap werd gezet met de *10 Golden Rules for New Joint Master Programmes*, die in 2004 door de *European University Association* (EUA) werden uitgegeven in aansluiting op haar *Joint Masters Project* (EUA 2004: 23). Daarin worden de in het EUA-proefproject opgedane ervaringen gebundeld. Bovendien staan er empirisch onderbouwde aanbevelingen in voor onderwijsinstellingen die de ontwikkeling van *joint degrees* overwegen. In nationaal verband werden de *10 Golden Rules* in februari 2005 door de Duitse Hochschulrektorenkonferenz, HRK (vereniging van Duitse hogeronderwijsinstellingen) overgenomen in haar *Empfehlungen der HRK zur Entwicklung von Doppeldiplomen und gemeinsamen Abschlüssen* (HRK 2005: 6). Voor de economische wetenschappen is er een eigen internationaal consortium, het *Consortium for International Double Degrees* (CIDDD), dat aanbevelingen voor de ontwikkeling heeft uitgegeven (Schüle 2006). Bovendien heeft elke internationale studiebijeenkomst over *joint degrees* eigen aanbevelingen opgeleverd. De *10 Golden Rules* van de EUA zijn tot op heden echter de belangrijkste. Deze zijn niet juridisch bindend, maar hebben gezien de autoriteit van de uitgevende actor wel het karakter van een richtlijn.

Tegelijkertijd werd er vooruitgang geboekt op het gebied van de internationale kwaliteitsbewaking. Het Joint Masters Project van de EUA heeft met de *European Masters New Evaluation Methodology* (EMNEM) een aanzet gegeven tot interne kwaliteitsbewaking in *joint degree*-opleidingen (zie EUA 2006: 4). De aanzet tot externe kwaliteitsbewaking werd door het European Network in Quality Assurance in Higher Education (ENQA) uitgewerkt in het Transnational European Evaluation Project II en is in eerste instantie van belang voor accreditaties van opleidingen, die in de meeste

Bologna-landen verplicht zijn als procedure voor de externe kwaliteitsbewaking (Schwarz, Westerheijden 2004). Internationaal gezien is er op het gebied van de te volgen procedures bij accreditaties van opleidingen vooruitgang geboekt met de *Principles for accreditation procedures regarding joint programmes* (Rauhvargers, Tauch 2004: 36-37) van de federatie van Europese accreditatiebureaus in het hoger onderwijs, het European Consortium for Accreditation (ECA), en in Duitsland met de richtlijnen van de Akkreditierungsrat inzake de accreditatie van opleidingen met dubbeldiploma's en *joint degrees* (Akkreditierungsrat 2004).

2.4.3 Stimuleringsprogramma's

Verder geven specifieke stimuleringsprogramma's op internationaal en nationaal niveau gerichte impulsen aan de ontwikkeling van de studieprogramma's. De belangrijkste internationale speler is de Europese Unie. Voor *joint degrees* zijn in eerste instantie haar stimuleringsprogramma's ERASMUS en ERASMUS Mundus van belang. Binnen deze programma's kan een ombuiging van het stimuleringsbeleid worden vastgesteld. ERASMUS ondersteunt sinds 1995 niet alleen de mobiliteit van studenten, maar ook lossere internationale samenwerkingsverbanden op het gebied van curriculumontwikkeling die zich richten op bestaande programma's (Wuttig 2008: 4, 8-10). In 2004 heeft met de oprichting van ERASMUS Mundus een heroriëntering van dit stimuleringsbeleid plaatsgevonden. Dit programma stimuleert de hervorming van geïntegreerde masteropleidingen die worden aangeboden door een consortium van ten minste drie hogeronderwijsinstellingen uit verschillende landen. ERASMUS Mundus staat ook open voor deelname van instellingen en studenten uit niet-Bologna-landen (idem: 12).

In het nationale stimuleringsprogramma van de Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD ("Geïntegreerde Internationale Opleidingen met Dubbeldiploma") kan eveneens een geleidelijke openstelling voor een grotere groep steunlanden worden vastgesteld (Schmeken 2008: 13). Sinds 1999 financiert dit programma de ontwikkelingskosten van studieprogramma's en de mobiliteitskosten van studenten en docenten. Een andere steun verlenende instelling is de Deutsch-Französische Hochschule (DFH-UFA). Deze instelling ondersteunt als bilaterale koepelorganisatie opleidingen die worden aangeboden door instellingen voor hoger onderwijs uit de partnerlanden Duitsland en Frankrijk en optioneel uit andere partnerlanden. De Deutsch-Französische Hochschule is van bijzonder belang, omdat

⁵³ Deze internationale conventie regelt de erkenning van nationale hogeronderwijsdiploma's in Europees verband (UNESCO/Raad van Europa 2004).

haar subsidiecriteria relatief duidelijk de interculturele meerwaarde voor de studenten definiëren⁵⁴.

De genoemde programma's verschillen van elkaar waar het gaat om het stimuleringsbeleid. Terwijl ERASMUS Mundus als internationaal stimuleringsprogramma multilaterale samenwerkingsverbanden van ten minste drie partnerinstellingen uit verschillende landen ondersteunt, stimuleren de DAAD en de DFH-UFA ook binationale samenwerkingsverbanden. In principe worden *joint degrees* in alle studierichtingen ondersteund. De opleidingsstructuur moet overeenkomen met de uit twee cycli bestaande bachelor- en masterstudie, waarbij ERASMUS Mundus zich uitsluitend op masteropleidingen richt. De DAAD en de DFH-UFA leggen de nadruk op gezamenlijke studie- en examenregelingen voor studenten uit verschillende herkomstlanden. Als einddiploma moeten de studenten meerdere nationale getuigschriften van de betrokken onderwijsinstellingen (d.w.z. een meervoudig diploma) uitgereikt krijgen, of een *joint degree* als zelfstandig getuigschrift van alle betrokken instellingen.

De verplichte mobiliteit van studenten en deels ook van docenten wordt bepaald door de vorm van het netwerk van aanbieders. In de subsidiecriteria van ERASMUS Mundus wordt daar speciaal de nadruk op gelegd, omdat ze voorzien in een verblijf van studenten in ten minste drie landen en in mobiliteit van docenten. De programma's van de DAAD en de DFH-UFA vereisen slechts regelmatige mobiliteit van studenten tussen ten minste twee partnerinstellingen. Bij deze programma's wordt er wel op gelet dat de studenten het studieprogramma in een gezamenlijke, binationaal gemengde groep doorlopen. Hoe lang de studieperiodes in het buitenland in verhouding tot de studieduur moeten zijn, is niet uniform vastgesteld. ERASMUS Mundus geeft daarvoor geen criteria. De DAAD bepaalt dat bij bilaterale samenwerkingsverbanden "ongeveer de helft van de studieperiode" aan de partnerinstelling moet worden doorgebracht. De DFH-UFA spreekt daarentegen van "evenwichtig verdeelde verplichte studieverblijven in het buitenland".

⁵⁴ Meer informatie over de subsidiecriteria van de Deutsch-Französische Hochschule is te vinden op: <http://www.dfh-ufa.org/1161+M54a708de802.html> (bekeken op 25 juni 2008 om 18:47).

De DFH-UFA is van mening dat de interculturele meerwaarde voor de studenten gezocht moet worden in algemene en vakinhoudelijke competenties in het Duits en het Frans en in het "vertrouwd raken met een andere wetenschaps-, en arbeidscultuur en een andere levenswijze". Om deze voordelen te waarborgen, moeten de gesubsidieerde programma's een vakinhoudelijke, taalkundige en organisatorische voorbereiding op het verblijf in het buitenland en verplichte buitenlandstages bieden, en afgestudeerden ondersteunen bij hun wetenschappelijke ontwikkeling en hun toetreding tot de Duits-Franse arbeidsmarkt.

2.5 Belemmeringen bij de implementatie

Uit de studies en proefprojecten blijkt dat er diverse belemmeringen zijn bij de implementatie van *joint degrees* in de Europese ruimte voor hoger onderwijs. De ervaring met het *Joint Masters Project* van de EUA leert dat de problemen niet zozeer een gevolg zijn van inadequate activiteiten van de netwerken van aanbieders, als wel van incompatibiliteiten tussen de Europese stelsels voor hoger onderwijs (EUA 2004: 13). Bij *joint degrees* doet zich dan ook het probleem voor dat er in de Europese ruimte voor hoger onderwijs nog steeds gebrek aan harmonisatie is. Gezien de verschillen tussen de nationale stelsels voor overheidssturing van het hoger onderwijs moeten er passende oplossingen gevonden worden om de belangen van de partnerinstellingen met elkaar in evenwicht te brengen.

2.5.1 Bekostiging en accreditatie

Joint degrees vergen een aanzienlijk grotere inzet van middelen dan nationale studieprogramma's. Zo zijn de ontwikkelings- en bedrijfskosten en de mobiliteitskosten voor de studenten hoger. De ontwikkelingskosten kunnen deels nog door stimuleringsprogramma's worden opgevangen⁵⁵. Op langere termijn moeten *joint degree*-opleidingen echter op eigen benen staan. Dat kan tot problemen leiden omdat in de nationale bekostigingsstelsels voor het hoger onderwijs in de Bologna-landen de studiefinanciering (per type hoger onderwijs) niet uniform geregeld is (Zgaga 2004: 3). Een goed praktijkvoorbeeld in dit verband was het INTERREG-IIIa-project CUNE. Daar strandde een groot deel van de geplande binationale studieprogramma's onder meer als gevolg van de verschillen in overheidsbekostiging, waardoor de concurrentiepositie van Nederlandse hogescholen op het gebied van de werving van beginnende studenten verschilt van die van hun Duitse partnerhogescholen (zie 4.1).

Om voor overheidsbekostiging in aanmerking te komen moet er in principe aan twee voorwaarden worden voldaan: het diploma moet officieel erkend zijn en de studenten moeten aan de instelling zijn ingeschreven. Officiële erkenning van het diploma vormt soms een probleem, omdat in de Bologna-landen verschillende opleidingsstructuren en diploma's geïmplementeerd zijn en er bovendien in sommige landen geen juridische basis is voor het uitreiken van adequate soorten getuigschriften (echte *joint degrees* en

⁵⁵ In ERASMUS Mundus worden opleidingen geselecteerd die voor een periode van vijf jaar elk 15.000 euro per jaar ontvangen. Na deze periode kan een nieuwe aanvraag worden ingediend.

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

De DAAD subsidieert *joint degrees* in een getrapte procedure. De maximale subsidie bedraagt in het voorbereidende jaar 10.000 euro, in de vierjarige proefperiode 50.000 euro en in de afsluitende consolidatiefase 50.000 euro per jaar gedurende maximaal drie jaar.

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

meervoudige diploma's) (zie 2.5.2). Inschrijving vormt een probleem omdat sommige bekostigingsstelsels mobiliteitsfasen van studenten negatief sanctioneren. Inschrijving aan meer dan één hogeronderwijsinstelling is in de regel niet mogelijk (Rauhvargers/Tauch 2002: 38; EUA 2004: 13). Ook de door de studenten te betalen financiële bijdrage is niet overal gelijk. In sommige landen hoeft in bepaalde gevallen geen collegegeld te worden betaald. Ook de verhouding tussen de overheidsbekostiging en de bijdrage van de studenten verschilt aanzienlijk.

De aantallen studenten in *joint degrees* zijn relatief klein. Enerzijds komt dat door de capaciteitsbeperkingen die in enkele Bologna-landen gelden. Er doen zich echter ook algemene problemen voor bij het werven van studenten, zoals het geval is in de CUNE-opleiding ISCM (zie 1.2.1)⁵⁶. Er zijn aanwijzingen dat de belangstelling van studenten vrij gering is en dat het lastig is om geïnteresseerde studenten te vinden die over de juiste kwalificaties beschikken. In sommige gevallen hebben studenten uit niet-EU-landen problemen met hun visum, terwijl het stimuleringsbeleid zich in toenemende mate juist op hen richt. De mobiliteitskosten van de studenten worden niet in alle gevallen door een studiebeurs of studiefinanciering gedekt.

Wat de kwaliteitsbewaking van *joint degrees* betreft levert vooral de accreditatieprocedure een probleem op. Deze procedure brengt onzekerheden met zich mee, die echter op pragmatische wijze opgelost kunnen worden⁵⁷. Bovendien is op dit terrein vooruitgang geboekt met proefprojecten en bindende voorschriften. Wat nog ontbreekt zijn bindende criteria voor de beoordeling van de interculturele meerwaarde van de programma's (Friedrich 2006a: 6). Belangrijker is echter dat de accreditatiebureaus niet alleen beoordelen of een inhoudelijke minimumstandaard is gewaarborgd, maar ook of de opleidingsstructuren in overeenstemming zijn met de nationale richtlijnen. De gevolgen die worden verbonden aan accreditatie lopen uiteen en zijn van invloed op het interne beleid van de programma's en op de overheidsbekostiging daarvan.

Een goed voorbeeld daarvan zijn de toelatingscriteria in de CUNE-opleiding ISCM. Het opleidingsconcept voorzag in uniforme criteria in beide partnerlanden. Deze opzet strandde echter in de accreditatieprocedure. Het probleem lag in de uiteenlopende gevolgen die de accreditatieprocedures in beide partnerlanden hebben. Terwijl in Duitsland een voorwaardelijke accreditatie mogelijk is (aan accreditatie van de ISCM-opleiding was in Duitsland de voorwaarde verbonden dat het toelatingscriterium 'beroepservaring' werd verhoogd van één naar twee jaar), bestaat deze mogelijkheid in Nederland niet (d.w.z. ja/nee-beslissing zonder voorwaarden).

⁵⁶ Soortgelijke wervingsproblemen worden ook gesignaleerd in de ERASMUS Mundus-opleidingen.

In het algemeen leidt de noodzakelijke accreditatie vaak tot een zekere starheid bij het opzetten van opleidingsstructuren, omdat het uitblijven van accreditatie wegens vormgebreken de overheidsbesteding in gevaar brengt. In de toekomst valt echter te verwachten dat bij een afname van het aantal accreditaties van studieprogramma's en een toename van het aantal accreditaties en audits van hogescholen als geheel en hun kwaliteitsmanagementsystemen (zoals het geval is bij systeemaccreditatie in Duitsland) de interne kwaliteitsbewakingsprocedures sterker in de belangstelling komen te staan. Op dit terrein zijn de problemen momenteel minder acuut.

Op al deze probleemgebieden zou het echter moeten uitmaken welk *joint degree*-model wordt ingevoerd. Het synchronisatiemodel lijkt minder ontwikkeling te vergen, maar al met al meer middelen. In dit model worden meerdere opleidingen aangeboden, die dus ook meer capaciteit bedienen dan één enkele opleiding. Daar staat tegenover dat het aanbod van de afzonderlijke onderwijsinstellingen als zodanig kan worden beschouwd als een zelfstandig programma dat gemakkelijker aan de nationale structuur kan worden aangepast (ook al doet dat afbreuk aan de homogeniteit van het totale programma). Het in CUNE beoogde rotatiemodel lijkt daarentegen meer ontwikkeling en minder middelen te vergen. Er wordt slechts één enkel studieprogramma aangeboden, dat door participatie van meerdere onderwijsinstellingen uit verschillende nationale contexten de incompatibiliteiten van nationale richtlijnen intern moet harmoniseren.

2.5.2 Inrichting van de opleiding

De problemen bij de officiële studiemodellen van *joint degrees* liggen in incompatibele opleidingsstructuren en soorten diploma's en in het ontbreken van een juridische basis voor de uitreiking en erkenning van adequate getuigschriften. In de Bologna-landen is de duur van bachelor- en masteropleidingen geïmplementeerd volgens een 'weinig uniforme logica' (Alesi, Bürger, Kehm; Teichler 2005: 6, 19-20). Bij bachelor-mastermodellen varieert het aantal ECTS-punten tussen 180-120, 210-90 en 240-60 en daarnaast is er nog een aantal speciale modellen. Er kan dan ook niet van worden uitgegaan dat de onderwijsinstellingen in de Bologna-landen gelijksoortige studiemodellen hanteren. In sommige stelsels hebben de universiteiten en hogescholen een zekere speelruimte⁵⁸, maar met het oog op de werving van studenten

⁵⁷ Zie Reuke 2008 over de te volgen procedures in het Duitse accreditatiesysteem.

⁵⁸ Volgens de richtlijnen van de Duitse *Kultusministerkonferenz* [conferentie van ministers van cultuur en onderwijs] (KMK 2003: 6) kan zowel aan Fachhochschulen als aan universiteiten van het volledige scala van mogelijkheden gebruik worden gemaakt. Voor Nederland geldt dit niet. Hier zijn bacheloropleidingen aan hogescholen als vierjarige modellen ingevoerd en aan universiteiten als driejarige modellen (Alesi, Bürger, Kehm, Teichler 2005: 51).

rond de instelling houden ze gewoonlijk vast aan de modellen die in het herkomstland gebruikelijk zijn. In die zin zijn de incompatibiliteiten in het bachelorprogramma van CUNE eerder een specifiek probleem (zie 1.3).

Ook de diploma's die door onderwijsinstellingen in de Bologna-landen mogen worden uitgereikt, zijn deels verschillend. Zo werd in Duitsland de strikte scheiding tussen universiteiten en Fachhochschulen door het Bologna-proces opgeheven. Voortaan kunnen beide vormen van hoger onderwijs onderzoeksgerichte en toepassingsgerichte opleidingen in het bachelor- en masterprogramma aanbieden. De gebruikelijke diplomabenoamingen zijn Bachelor/Master of Science, of Arts, of Law, of Engineering en vervolgdiplooma's (MBA). In Nederland zijn de ontwikkelingen anders verlopen. De functies van universiteiten en hogescholen zijn hier duidelijker van elkaar gescheiden. Terwijl Nederlandse universiteiten dezelfde soorten diploma's uitreiken als Duitse universiteiten en Fachhochschulen, bieden hogescholen gewoonlijk praktijkgerichte bachelormodellen met inhoudelijke toevoegingen aan (Bachelor of Physiotherapy/Commerce, etc.).

Een ander probleem is de erkenning van getuigschriften voor *joint degree*-programma's van meerdere onderwijsinstellingen gezamenlijk. Officiële erkenning van een 'echte' *joint degree* als zelfstandig getuigschrift van de verantwoordelijke universiteiten of hogescholen was lange tijd een probleem, omdat de wetgeving op het gebied van het hoger onderwijs in de Bologna-landen niet in deze mogelijkheid voorzag. Als alternatief verleenden de instellingen diplomatypes die geen problemen opleverden (Rauhvargers, Tauch 2002: 36-40; EUA 2004: 13). Op dit moment zijn de juridische problemen vermoedelijk niet meer zo acuut. Volgens een in 2006 gehouden enquête onder de Bologna Follow-Up Group en het *Stocktaking Report* over de in 2007 in Londen georganiseerde Bologna-conferentie doen zich in de meeste Bologna-landen geen juridische problemen meer voor wat betreft de erkenning van de diploma's (Bienefeld, Gruzka, Zervakis 2006: 3-4; BFUG 2007: 35).

2.5.3 Inhoud van de studie

Wat de inhoud van de studie betreft is niet zozeer de ontwikkeling van de inhoud een probleem, maar meer het kader waarbinnen de curriculumontwikkeling plaatsvindt. Probleemgebieden zijn de niet-uniforme methode waarmee de studielast van de programma's in ECTS-punten worden uitgedrukt en de deels verschillende vertaling van onderwijsdoelen (*learning outcomes*) in competentiebegrippen (*subject-specific and generic competences*). Een praktisch probleem vormt de overlapping van de studie-inhoud, die de efficiëntie van het buitenlandverblijf ondermijnt (EUA 2004: 15).

Ook de aan een gezamenlijke curriculumontwikkeling verbonden logistieke inspanning mag niet worden onderschat.

3 Algemene conclusies

Zoals in de vorige hoofdstukken is gebleken, is er inmiddels heel wat kennis opgedaan over kansen en belemmeringen voor *joint degree*-opleidingen in de Europese ruimte voor hoger onderwijs. De resultaten van het CUNE-project voegen aan de bestaande ervaringen nieuwe aspecten toe en bieden daarnaast andere onderwijsinstellingen met vergelijkbare plannen een waardevolle mogelijkheid om uit de opgedane praktijkervaring lering te trekken. Al met al resulteert dit in de volgende aanbevelingen voor de ontwikkeling en implementatie van *joint degree*-opleidingen.

3.1 Aanbevelingen voor de bevordering van *joint degrees*

Joint degree-opleidingen bieden studenten veel individuele voordelen, omdat ze enerzijds zonder noemenswaardige verlenging van de studieduur in het buitenland kunnen studeren en anderzijds met de daar opgedane interculturele ervaring hun kansen op de arbeidsmarkt vergroten. Als instrument ter bevordering van de mobiliteit in Europa is het effect van *joint degrees* echter niet erg duurzaam. De breedtewerking van deze studieprogramma's is vrij gering omdat ze een grote inzet van middelen vergen en de gemiddelde aantallen studenten beperkt zijn. De ontwikkeling van ideeën voor een minder verfijnd en zo mogelijk laagdrempeliger aanbod dient te worden versterkt. Tegelijkertijd moet echter ook worden geconstateerd dat de grote inzet van middelen bij *joint degrees* in belangrijke mate het gevolg is van politieke belemmeringen en van de grote verschillen die er nog steeds bestaan tussen de nationale hogeronderwijsstelsels. Het overwinnen van deze obstakels vergt veel tijd en energie van de actoren in de universiteiten en hogescholen. Een verdere harmonisatie van de Europese ruimte voor hoger onderwijs is dan ook dringend nodig, willen *joint degrees* een positief effect hebben.

Aan internationale projecten voor de ontwikkeling van opleidingen mogen niet meteen al overkoepelende doelstellingen (van economisch beleid) worden gekoppeld. De internationale ontwikkeling en uitvoering van studieprogramma's is als zelfstandig project bij de huidige implementatiestatus van de Bologna-hervormingen voldoende ambitieus. In ieder geval mogen systeemoverschrijdende voordelen pas op lange termijn worden verwacht.

Als een project tot een bepaalde regio beperkt is, moet het voor alle hogeronderwijsinstellingen in de betreffende regio bereikbaar zijn. Dit vergroot het aantal opties voor de aanbodstructuur van de opleidingen, waardoor de kans stijgt dat ze gerealiseerd kunnen worden.

Als een project voor de ontwikkeling van opleidingen in een bepaalde regio beoogt op lange termijn voordelen op te leveren voor het regionale, structurele en economische beleid, dan dient onafhankelijk van de betrokken instellingen een haalbaarheidsstudie te worden gedaan naar de vraag of dit project op voldoende belangstelling van studenten kan rekenen. De studenten in de CUNE-opleidingen blijken aanzienlijk meer geïnteresseerd in de internationale aspecten van hun studie dan in de regionaal-binationale componenten daarvan.

De ondersteuning van projecten voor de transnationale ontwikkeling en uitvoering van opleidingen dient outcome-gericht te zijn, omdat er anders weinig prikkels zouden bestaan om te komen tot sterke netwerken en een redelijk evenwicht tussen de belangen in het netwerk van aanbieders. Als referentiepunt voor het opstellen van de subsidiemodaliteiten kan gebruik worden gemaakt van de specifieke stimuleringsprogramma's ERASMUS Mundus, en de programma's van de Deutscher Akademischer Austauschdienst en de Deutsch-Französische Hochschule (zie 4.2). Deze bestaan uit meervoudig getrapte subsidiefasen, waarvoor afzonderlijke projecten via een aanbestedingsprocedure in aanmerking kunnen komen.

Bij de ondersteuning dient rekening te worden gehouden met vastgelegde kwaliteitscriteria, die precies aangeven waaruit de interculturele meerwaarde van de programma's vergeleken met nationale studieprogramma's moet bestaan. Bij accreditatieprocedures wordt de interculturele meerwaarde gewoonlijk niet beoordeeld, omdat in het algemeen criteria daarvoor ontbreken. Als referentiepunten bij het opstellen van criteria kan gebruik worden gemaakt van de activiteiten die in Europees verband plaatsvinden (zie 2). Een formele kwaliteitsmaatstaf is ook altijd afhankelijk van de bredere politieke doelstellingen van de subsidiebron en dient daar dan ook altijd specifiek op gericht te zijn.

Projecten met een groter budget vergen een op maat gesneden controle en actuele strategische sturingsbeslissingen. In de projectdocumenten moeten altijd de meest recente realistische projectdoelen zijn opgenomen.

3.2 Aanbevelingen voor de ontwikkeling en implementatie van *joint degrees*

Met name projecten die gericht zijn op de transnationale implementatie van meerdere opleidingen vergen draagvlak op politiek niveau. Als dit draagvlak ook maar in één partnerland ontbreekt, kan dat gevolgen hebben voor de flexibiliteit in de ontwikkeling van studiemodellen. Er dient met name gebruik te worden gemaakt van de door

experimenteerclausules in de nationale wetgevingen op het hoger onderwijs gecreëerde speelruimte zolang er geen flexibilisering van structurele randvoorwaarden door het nationale onderwijsbeleid te verwachten valt.

In het netwerk van aanbieders moet worden vastgesteld hoeveel economische speelruimte de onderwijsinstellingen krijgen en welke minimale bijdrage de individuele instellingen aan een studieprogramma willen leveren. Extra zekerheid voor de toekomst kan worden verkregen door het meest waarschijnlijke worstcasescenario vast te stellen of een *logframe* te maken met duidelijk omschreven kritische voorwaarden die een partner ertoe zouden kunnen bewegen zich uit het project terug te trekken.

Internationale projecten voor de ontwikkeling van opleidingen moeten in een haalbaarheidsstudie eerst een mogelijk kader van realiseerbare – dat wil zeggen financierbare – studiemodellen vaststellen voordat ze met de inhoudelijke ontwikkeling beginnen. Weliswaar is dit in ideëel opzicht in tegenspraak met een inhoudelijke benadering van het curriculum en het studiemodel, maar gezien de problemen bij de internationale ontwikkeling van opleidingen moet toch deze pragmatische weg worden gevolgd.

Bij de curriculumontwikkeling moet altijd rekening worden gehouden met de eisen die door de nationale kwaliteitsbewakingssystemen aan de voltooide opleiding worden gesteld. Deze eisen bieden samen met hulpbronnen zoals Tuning en de *Dublin Descriptors* een kader voor de ontwikkeling van de opleidingen (zie 2.4).

De docenten voor de internationaal ontwikkelde opleidingen moeten elkaar als gelijkwaardige partners zien (wat betreft beslissingsbevoegdheid, status en kwalificatieniveau), zodat er een wederzijdse vertrouwensbasis kan ontstaan.

De bij de ontwikkeling van opleidingen betrokken onderwijsinstellingen moeten een open discussie voeren over de voor- en nadelen van verschillende soorten diploma's (enkelvoudig nationaal getuigschrift, meervoudig diploma, *joint degree*) zowel voor potentiële afgestudeerden als in het strategisch belang van de instellingen. Een echte *joint degree* als zelfstandig, gezamenlijk getuigschrift is op sommige punten (acceptatie op de arbeidsmarkt, waarde van het diploma als etiket voor de instelling) niet zonder meer de beste oplossing. Wordt de functie van het *Diploma Supplement* serieus genomen, dan is de discussie over de vorm van het getuigschrift minder dwingend omdat de interculturele meerwaarde van de opleiding ook door middel van een uitgebreid *Diploma Supplement* kan worden gedocumenteerd.

Als de partnerinstellingen met betrekking tot individuele opleidingen niet overtuigd zijn van de complementariteit van hun competenties en belangen, dan verdient eerder een *joint degree*-opleiding in het synchronisatiemodel aanbeveling (zie 2.3.1). Dit type

opleiding vergt verhoudingsgewijs een grote inzet van middelen, maar lijkt minder riskant en opent op termijn de mogelijkheid de samenwerking uit te breiden. De onderlinge afhankelijkheid die met een *joint degree* in het rotatiemodel wordt gecreëerd, is aanzienlijk groter.

4 Bijlage

4.1 Vergelijkend overzicht van de hogeronderwijsstelsels in Nederland en Duitsland⁵⁹

4.1.1 Overzicht Nederland

Sturing door de overheid

Sturingsfilosofie	Sinds 1985 beleidsnota is de basisfilosofie van de overheidssturing van het hoger onderwijs, dat onderwijsinstellingen een grote mate van autonomie krijgen (Jongbloed 2005). Combinatie van egalitaire traditie wat betreft de toegang tot het hoger onderwijs (toegang tot het hoger onderwijs is door de overheid verleend recht) en elementen van concurrentie: initiatiefrecht tot het creëren van studieplaatsen ligt bij de instelling, geen normering van student-stafratio's, bekostiging van het hoger onderwijs grotendeels per student. Landelijke coördinatie en capaciteitsplanning tot 2003 door landelijke commissie (Adviescommissie Onderwijs, ACO), functie momenteel tijdelijk uitgeoefend door het ministerie.
Differentiatie naar type hoger onderwijs	Universiteiten en hogescholen. Sinds 1992 gemeenschappelijk wettelijk kader (WHW), maar gescheiden toewijzing van middelen door de overheid.
Rol van wetten	Vastlegging toelatingscriteria en -procedures in de WHW. Vaststelling bekostigingsmodellen voor het hoger onderwijs via parlementair besluit, wettelijke vastlegging van één landelijk bedrag voor collegegeld, studiefinanciering via extra wet (Wet Studiefinanciering).
Rol van overheidsactoren	Centrale rol Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), sterke betrokkenheid van het parlement bij besluitvorming over het hoger onderwijs. Belangrijke besluiten om de vier jaar genomen via algemeen ontwikkelingsplan voor het hele hoger onderwijs (lange tijd genaamd Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan, HOOP) in overleg tussen alle betrokkenen (wetenschapsorganisaties en vertegenwoordigers van onderwijsinstellingen, studenten en werkgevers) en onder leiding van het ministerie.
Rol van profielvorming als richtsnoer	Streven naar coördinatie van profielvorming via ACO (zie boven) en in regie tussen universiteiten en hogescholen onderling. Idee van profielvorming leidend bij initiatiefrecht van onderwijsinstellingen voor een conceptionele en curriculaire inrichting van opleidingen, versterkt via accreditatiesysteem dat grote handelingsvrijheid laat. Door de overheid opgezette stimuleringsprogramma's voor beleidsvernieuwingen zoals op dit moment de selectie van studenten.

Toegang tot het hoger onderwijs

Feiten: percentage leeftijdsgroep	56 procent (Net entry rates 2004 Tertiary Education Type A, OECD <i>Education at a Glance</i> 2006) ca. een derde van de studenten aan universiteiten, twee derde aan hogescholen.
-----------------------------------	--

⁵⁹ Dit is een beschrijving van de situatie in de beide landen op een moment dat van belang was voor de uitvoering van CUNE. Het overzicht is een bewerkte versie van het internationaal vergelijkend onderzoek: Nickel et al. (2007); *Universitätszugang und -finanzierung. Empfehlungen zur Weiterentwicklung der österreichischen Hochschulsteuerung*. In: Badelt, Christoph/Wulz, Heribert/Wegscheider, Wolfhart (Hg.): *Hochschulzugang in Österreich*. Graz.

Sturingsfilosofie	<p>Toegang tot het hoger onderwijs door de overheid gegarandeerd recht met vrije keuze van studieplaats voor schoolverlaters met de vereiste kwalificaties. Sterke segmentering door gescheiden onderwijstrajecten voor universiteiten/hogescholen met vroege 'streaming' van de scholieren. Studiekeuze aan universiteiten beperkt door 'profielen' in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (sinds 1999). Bij meer aanmeldingen dan beschikbare plaatsen beperking van de instroom (in de praktijk landelijk slechts in enkele studies aan universiteiten, lokaal door de instelling vrij te bepalen).</p> <p>Toelating tot het hoger onderwijs landelijk geregeld in WHW.</p>
Criteria	<p>vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) voor universiteiten, havo (hoger algemeen voortgezet onderwijs) of mbo (middelbaar beroepsonderwijs) voor hogescholen. Sinds 1999 beperking studiekeuze aan universiteiten door een viertal vwo-profielen (Cultuur en Maatschappij, Economie en Maatschappij, Natuur en Gezondheid en Natuur en Techniek). Daarnaast aanvullende criteria per studierichting, alleen gebruikelijk in enkele hogeschoolopleidingen (kunst, muziek).</p>
Procedure	<p>Aanmelding voor en toewijzing van een studieplaats altijd via de IB-Groep, die bij meer aanmeldingen landelijk dan beschikbare plaatsen landelijke numerus clausus (NC, ook wel numerus fixus) instelt. Lokale NC's kunnen door de instellingen zelf worden ingevoerd, maar alleen wanneer het aantal aanmeldingen van studenten meer dan 25 procent hoger ligt dan in het voorgaande jaar. Ook biedt het bekostigingsstelsel sterke prikkels om dat niet onnodig te doen. Een landelijke NC (opleidingsfixus) komt alleen voor bij universitaire, een lokale NC (instellingsfixus) ook bij hogeschoolopleidingen (landelijke NC met name bij medische opleidingen en psychologie). Beide worden ingesteld door de overheid (deels onder invloed van het beroepsveld en rekening houdend met de situatie op de arbeidsmarkt).</p> <p>Bij landelijke NC-opleidingen traditioneel volgens lotingsprocedure met weging van gemiddeld eindcijfer, sinds 1999 aangevuld met contingenten voor eigen selectieprocedures van de instellingen zelf en voor een vrije keuze van de instelling door de beste studenten.</p>
Belangrijke hervormingen	<p>Sinds 2004/2005 proefprojecten ter versterking van de selectie door onderwijsinstellingen (Onbegrensd Talent, selectie aan de poort, topmasterprogramma's), wetswijziging in voorbereiding voor 2006 maar omstreden en uiteindelijk ingetrokken.</p>

Bekostiging van het hoger onderwijs

Feiten	<p>Directe en indirecte uitgaven voor het tertiair onderwijs uit publieke en private bronnen (A+B): 1,5 procent van het BBP (OECD landelijk gemiddelde 1,4 procent) ca. twee derde van de bekostiging van het hoger onderwijs komt rechtstreeks van het ministerie.</p>
Sturingsfilosofie overheidsbekostiging van het hoger onderwijs	<p>Hoofddoel is een vraaggerichte bekostiging van het hoger onderwijs, die tot op heden echter onvoldoende is gerealiseerd. Daarin komt verandering met de geplande ingrijpende hervorming van de bekostiging van het hoger onderwijs (zie Actuele hervormingen) (Jongbloed 2005).</p> <p>Lumpsumfinanciering van het hoger onderwijs met voor universiteiten een onderzoeksdeel (twee derde) en een onderwijsdeel (een derde) en voor hogescholen alleen onderwijsbekostiging. Extra prikkels voor de werving van studenten via collegegeld dat rechtstreeks naar de instellingen gaat (Kaiser, Vossensteyn & Koelman 2001). Via het</p>

	<p>onderzoeksdeel worden feitelijk traditionele ongelijkheden op basis van de personeelsbezetting gecontinueerd (Jongbloed 2005).</p> <p>Voor universiteiten aanvullende onderzoeksbekostiging via Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, NWO, die salarissen van onderzoekers binnen en buiten de universiteiten rechtstreeks betaalt en projectgelden verstrekt op concurrentiebasis. Daarnaast gaan er gelden uit contractonderzoek en -onderwijs naar de instellingen (Kaiser et al. 2001).</p>
Streefdoelen/toewijzing van middelen aan de hand van indicatoren	<p>Indicatorgebaseerde toewijzing van middelen, gescheiden modellen voor universiteiten en hogescholen.</p> <p>Onderwijsbekostiging universiteiten. Sinds 2000 'prestatiegericht bekostigingsmodel' (PBM): 37 procent van de onderwijsbekostiging wordt op historische basis gecontinueerd, 50 procent op basis van de uitgereikte diploma's en 13 procent op basis van de nieuw ingeschreven beginnende studenten. Het model omvat drie niveaus van onderwijsbekostiging: 1. laag (sociale en geesteswetenschappen), 2. hoog (technische en natuurwetenschappen) en 3. medische opleidingen. Sinds 2002 aparte berekening voor beginnende studenten en afgestudeerden in bachelor- en masteropleidingen; evenredige verdeling van de bekostiging over deze opleidingen (verhouding 2:1). Verhouding tussen de drie bekostigingsgroepen (2:3:6). Extra overheids gelden voor tweejarige onderzoeksmasters op contractbasis.</p> <p>Bekostiging hogescholen: grotendeels gebaseerd op aantallen afgestudeerden en werkelijke studieduur, dus ook resultaatgericht. Alleen bachelor.</p>
Vraaggericht/Op basis van aantal studenten	<p>De onderwijsbekostiging omvat traditioneel een significant 'per-studentelement', gekoppeld aan zowel het aantal nieuwe inschrijvingen als het aantal afgestudeerden (prikkel voor werving en stimulering). Sinds overschakeling naar bachelor en master (2002) gebaseerd op afgestudeerde bachelors en masters.</p>
Collegegeld als financieringsinstrument	<p>Collegegeld van 1495 euro per student per jaar (2005/2006) dat door de instelling mag worden behouden (geen differentiatie naar type hoger onderwijs, studierichting en bachelor/master), vormt een prikkel voor het werven van studenten.</p>
Belangrijke hervormingen	<p>Rond 2005 werd op voorstel van het Ministerie van Onderwijs een debat gevoerd over een ingrijpende hervorming van de toegang tot het hoger onderwijs in de richting van 'meer flexibiliteit, meer keuzevrijheid, meer kwaliteit' (MOCenW 2004b). Het ligt onder meer in de bedoeling de bekostiging van het hoger onderwijs in de bachelorfase voor universiteiten en hogescholen te integreren en de vraaggerichtheid met name in de masterfase verder te versterken, ook met het oog op internationale studentenmobiliteit en in samenhang met de besproken differentiatie van collegegeld in de masterfase (zie Studiefinanciering). (Boezeroy 2003, MOCenW 2004a, 2004b).</p>

Studiefinanciering

Sturingsfilosofie	<p>Gematigd collegegeld dat voor iedereen gelijk is.</p> <p>Door de overheid verstrekte, ouderonafhankelijke basisstudiefinanciering voor iedereen, maar met prestatieprikkels. Extra bijdrage naar sociale behoefte; daarnaast een lening (voor studenten aan hogeschool tot en met bachelor, voor studenten aan universiteit tot masterniveau).</p>
Collegegeld	<p>Collegegeld van 1495 euro per persoon per jaar (2005/2006), dat door de instelling mag worden behouden (geen differentiatie naar type</p>

	hoger onderwijs, studierichting en bachelor/master).
Financieringsinstrumenten (leningen, studiebeurzen)	<p>Door de overheid verstrekte studiefinanciering wordt afgehandeld door de Informatie Beheer Groep en bestaat uit drie componenten:</p> <p>1) Basisbeurs als lening voor de nominale duur van de opleiding, die in een beurs kan worden omgezet wanneer de student voldoet aan de prestatiecriteria (50 procent van de in het eerste jaar te verwerven punten en het behalen van het complete diploma binnen tien jaar). Dit laatste criterium is ingevoerd om rekening te houden met de toenemende tendens naar deeltijdarbeid en andere activiteiten naast de studie.</p> <p>2) Inkomensafhankelijke (gebaseerd op het inkomen van de ouders) extra bijdrage (aanvullende beurs), ontvangen door ca. 30 procent van de studenten;</p> <p>3) Aanvullende vrijwillige lening (rentedragende lening) met gesubsidieerde rente (Kaiser et al. 2001, Vossensteyn 2005).</p> <p>Hoogte van de drie componenten (2005/2006) (gedifferentieerd naar thuiswonend/uitwonend): basisbijdrage € 75,70/€ 233,08; aanvullende bijdrage € 221,37/€ 241,43; vrijwillige lening € 258,69/€ 258,69.</p> <p>Na het behalen van het bachelordiploma hebben afgestudeerden de keuze om de lening en de studiebeurs in een gift te laten omzetten en te gaan werken (definitief) of de lening te laten doorlopen en ook voor de masterfase een beroep op studiefinanciering te doen. Leeftijdsgrens: 30 jaar bij de start van de master, daarna geen onderbreking meer mogelijk.</p>
Actuele hervormingen	Politieke discussie over gedifferentieerd collegegeld in de masterfase (o.a. in samenhang met zgn. 'topmaster'-programma's, dus over het algemeen onderzoekgerichte, internationaal concurrerende excellente opleidingen).

Planning van capaciteit en aanbod

Feiten: grootte van het systeem (instellingen, studenten)	14 universiteiten (185.000 studenten), 44 hogescholen (350.000 studenten) (NUFFIC 2005)
Sturingsfilosofie	Universiteiten plannen decentraal nieuwe opleidingen (initiatiefrecht), landelijke afstemming in een centrale commissie volgens criteria zoals landelijke behoeftenplanning, 'overconcurrentie' van het aanbod en een redelijke mate van differentiatie (zgn. 'macrodoelmatigheid'). Aldus 'goedgekeurde' programma's worden opgenomen in een landelijk register (CROHO) en door de overheid bekostigd (volgens het hierboven beschreven systeem). Deze goedkeuring gebeurt onafhankelijk van de accreditatie, waarbij alleen de kwaliteit wordt getoetst. Het kan gaan om zowel kwalitatief hoogwaardige programma's waaraan landelijk geen behoefte is en die daarom niet worden bekostigd, als om programma's die bij de accreditatie zijn 'gestrand' maar toch worden bekostigd omdat ze landelijk in een behoefte voorzien (bv. lerarenopleiding waarbij de gebrekkige kwaliteit onderwerp is van een nationaal debat).
Procedure	Tot 2003 werd het omstreden onderzoek naar de macrodoelmatigheid uitgevoerd door de bij wet ingestelde Adviescommissie Opleidingen (ACO), in opdracht van de overheid. Sindsdien is de functie bij het ministerie 'geparkeerd' (Huisman 2005, Huisman, Beerkens & Goedegebuure 2003).

4.1.2 Overzicht Duitsland

Sturing door de overheid

Sturingsfilosofie	<p>Toegang tot het hoger onderwijs wordt beschouwd als door de overheid verleend grondrecht.</p> <p>Het onderwijsfederalisme is kenmerkend voor de sturing van het hoger onderwijs, de bekostiging van het hoger onderwijs is een taak van de deelstaten (uitgezonderd financiering van onderzoek en bouw van universiteiten en hogescholen, waarin de federale overheid participeert, en studiefinanciering). Geen federale sturing van de capaciteitsplanning, maar federale normering van de student-stafratio's. Geen rechtstreekse financiële compensatie tussen deelstaten voor studentenstromen.</p>
Differentiatie naar type hoger onderwijs	Voor universiteiten en Fachhochschulen geldt in de regel een gemeenschappelijk wettelijk kader, maar modellen voor bekostiging zijn in een aantal deelstaten nog gescheiden.
Rol van wetten	Dominante rol van wetgeving op federaal en deelstaatniveau voor normering van begeleidingsverhoudingen en criteria en procedures voor de toegang tot het hoger onderwijs.
Rol van overheidsactoren	Deelstaatsministeries spelen cruciale rol bij bekostiging van het hoger onderwijs; ministerie en onderwijsinstellingen zijn 'onderhandelingspartners'. Deelstaatsparlementen verlenen formeel goedkeuring aan de begroting voor het hoger onderwijs, maar spelen feitelijk geen belangrijke rol bij de sturing.
Rol van profielvorming als uitgangspunt	Profielvorming de laatste tijd belangrijk politiek uitgangspunt, maar in strijd met federale capaciteitsverordening (<i>KapVO</i>). Deels toepassing van nieuwe procedures voor de toegang tot het hoger onderwijs, streefdoelen en indicatorgebaseerde toewijzing van middelen daarvoor.
Actuele hervormingen	<p><i>KapVO</i> komt steeds meer onder druk te staan als gevolg van hervormingen zoals overschakeling naar bachelor en master. Over alternatieven wordt gediscussieerd.</p> <p>Volgens een in 2006 door de Bondsregering genomen besluit over de hervorming van het federalisme moeten de bevoegdheden van de federale overheid op het gebied van het hoger onderwijs drastisch worden beperkt en moet de federale <i>Hochschulrahmengesetz</i> (HRG, kaderwet op het hoger onderwijs) worden afgeschaft. Daarmee vervalt ook het deelstaatoverschrijdende kader voor de toegang tot het hoger onderwijs. In plaats daarvan worden dan alle beslissingen uitsluitend op het niveau van de deelstaten genomen.</p>

Toegang tot het hoger onderwijs

Feiten: percentage leeftijdsgroep	37 procent (Net entry rates 2004 Tertiary Education Type A) + 16 procent type B (OECD Education at a Glance 2006)
Sturingsfilosofie	<p>Toegang tot het hoger onderwijs door de overheid gegarandeerd recht met vrije keuze van studieplaats en studierichting voor schoolverlaters met de vereiste kwalificaties. Toegangsbeperkingen alleen volgens grondwettelijke, sterk gereguleerde procedures zoals capaciteitsverordening (<i>KapVO</i>) en curriculaire normen (CNW). Bij meer aanmeldingen dan beschikbare plaatsen beperking van de instroom.</p> <p>Toegang tot het hoger onderwijs (nog) op federaal niveau geregeld in</p>

	het <i>Hochschulrahmengesetz</i> (HRG). Tot nu toe limitatieve, sinds zomer 2004 open lijst van toegangs-/toelatingscriteria.
Criteria	<i>Abitur</i> (vergelijkbaar met vwo-diploma) voor universiteiten, <i>Fachgebundene Hochschulreife</i> (vakgebonden toelatingsdiploma voor het hoger onderwijs) voor alle opleidingen aan Fachhochschulen en vakgerichte universitaire opleidingen, <i>Fachhochschulreife</i> (toelatingsdiploma voor hogescholen) voor Fachhochschulen. Traditioneel geen vakspecifieke toelatingscriteria (uitzondering: kunst, architectuur, muziek en sport), geen tests.
Procedure	Rechtstreekse aanmelding bij de onderwijsinstellingen voor studies met of zonder lokale numerus clausus (NC), aanmelding voor en toewijzing van een studieplaats via de Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen, ZVS (Centraal Orgaan voor de Plaatsing van Studenten) bij opleidingen met federale NC (momenteel op federaal niveau alleen biologie, psychologie, farmacie en medische vakken). Federale NC momenteel bij ca. 3 procent van de opleidingen, lokale NC bij 43 procent.
Actuele hervormingen	De in de zomer van 2004 aangebrachte zevende wijziging van de HRG en successieve aanpassingen van de deelstaatwetgevingen op het gebied van het hoger onderwijs hebben het keuzerecht van de onderwijsinstellingen en de beste schoolverlaters versterkt, zowel voor opleidingen met federale als met lokale NC (andere criteria naast examencijfer mogelijk, groter deel van de plaatsen toegewezen op basis van prestatie in plaats van wachttijd of woonplaats). Er is een proces gaande waarbij de schoolperiode tot aan het <i>Abitur</i> in bijna alle deelstaten van dertien naar twaalf jaar wordt verkort.

Bekostiging van het hoger onderwijs

Feiten	Directe en indirecte uitgaven voor het tertiair onderwijs uit publieke en private bronnen (A+B): 1,1 procent van het bruto binnenlands product (BBP) (OECD landelijk gemiddelde 1,4 procent)
Sturingsfilosofie	Uitgaande van economische overwegingen momenteel overgang naar lumpsumfinanciering. In de meeste deelstaten wordt het grootste deel van de overheidsbekostiging van het hoger onderwijs, de salarissen van het personeel, nog steeds rechtstreeks door de overheid betaald; slechts een klein deel wordt bekostigd aan de hand van formules of streefdoelen (uitzonderingen zijn Brandenburg, Hessen en Rijnland-Pfalz). Hiervan wordt gebruikgemaakt om specifieke aanvullende accenten in het hogeronderwijsbeleid aan te brengen. Overheidsbekostiging van onderzoek vindt grotendeels gescheiden plaats via de <i>Deutsche Forschungsgesellschaft, DFG</i> (Duitse Onderzoeksmaatschappij). Tot dusverre (vrijwel) geen gebruikmaking van collegegeld als sturings- of financieringsinstrument (zie Actuele hervormingen).
Streefdoelen/toewijzing van middelen aan de hand van indicatoren	Verschillende combinaties van streefdoelen en indicatorgebaseerde toewijzing van middelen in de deelstaten, maar meestal geringe bedragen (zie boven). Indicatorgebaseerde toewijzing bevat zowel prestatiegerichte als lastengerichte componenten.
Vraaggericht/Op basis van aantal studenten	Traditioneel van geringe betekenis door aanbodgerichte <i>KapVo</i> en rechtstreeks door de overheid bekostigde personeelskosten. Deels per-student-componenten in het formulegerichte onderdeel van de

	modellen voor middelentoe wijzing.
Colleg egeld als financieringsinstrument	Sinds de uitspraak van het <i>Bundesverfassungsgericht</i> , <i>BVG</i> (constitutioneel gerechtshof) van januari 2005 is heffing van colleg egeld door de deelstaten mogelijk. Een aantal deelstaten wil een colleg egeld van 500 euro per semester invoeren, dat in de meeste gevallen rechtstreeks aan de onderwijsinstellingen ten goede moet komen. Wel moeten daaruit ook sociale maatregelen en reserves voor niet-ontvangen colleg egelden worden gefinancierd.

Studiefinanciering

Sturingsfilosofie	Tot dusverre: kosteloze toegang tot het hoger onderwijs als sturingsfilosofie voor een uitbreiding van de vorming en sociale rechtvaardigheid; daarnaast overheidsbijdrage in de kosten van levensonderhoud voor studenten uit de lagere inkomensgroepen (<i>Bundesausbildungsförderung</i> , <i>BAföG</i> [vergelijkbaar met Nederlandse Wet Studiefinanciering]). <i>BAföG</i> na eerste twee semesters over te hevelen naar het buitenland.
Colleg egeld	Sinds de uitspraak van het <i>Bundesverfassungsgericht</i> van januari 2005 mogen deelstaten ook voor reguliere opleidingen colleg egeld heffen of de heffing aan de instellingen overlaten. Zeven deelstaten hebben besloten het colleg egeld vanaf het wintersemester 2006/2007, het zomersemester 2007 of het wintersemester 2007/2008 op brede schaal (maar deels alleen voor beginnende studenten) in te voeren (Beieren, Baden-Württemberg, Hamburg, Noordrijn-Westfalen, Nedersaksen en Hessen – stand per november 2007). De invoering is omstre den en is in één geval – in de deelstaat Hessen – alweer ingetrokken of – zoals in de deelstaat Hamburg – aangepast. Colleg egeld voor vervolgmastropedingen en studenten die lang over hun studie doen is daarentegen algemeen aanvaard.
Financieringsinstrumenten (leningen, studiebeurzen)	Leningen- en studiebeurzenstelsels voor het colleg egeld zijn in ontwikkeling; leningen van maximaal 650 euro per maand landelijk via <i>Kreditanstalt für Wiederaufbau</i> , <i>KfW</i> (Kredietinstelling voor Wederopbouw), daarnaast initiatieven van deelstaten, instellingen voor hoger onderwijs en particulieren. Bovendien bestaat nog steeds de door de overheid verstrekte studiefinanciering <i>BAföG</i> , een combinatie van een studiebeurs en een gesubsidieerde lening; het maximumbedrag (585 euro) is nauwelijks toereikend voor de kosten van levensonderhoud. Totaalbedrag van de lening beperkt tot een maximum van 10.000 euro. 16 Procent van de studenten ontvangt <i>BAföG</i> , 25 procent in de loop van hun studie eenmaal. Kan na twee semesters studeren in Duitsland worden meegenomen naar het buitenland (BMBF 2006/Vossensteyn 2004). Door overheid en kerken ondersteunde projecten kennen in beperkte mate studiebeurzen toe aan hoogbegaafden. Daarin is echter geen lening begrepen.

Planning van capaciteit en aanbod

Feiten: grootte van het systeem (instellingen, studenten)	261 hogeronderwijsinstellingen (leden van de <i>Hochschulrektorenkonferenz</i>), 1.963.108 studenten (Statistisches Bundesamt, 2004/2005), waarvan ca. twee derde aan universiteiten, een derde aan Fachhochschulen.
Sturingsfilosofie	Aanbodgericht. Capaciteitsplanning per deelstaat, niet voor heel Duitsland.

	Federale normering van de begeleidingsverhoudingen ter waarborging van gelijke kansen bij de toegang tot het hoger onderwijs en een maximale benutting van de beschikbare (personeels)capaciteit van de onderwijsinstellingen.
Procedure	Deelstaatplanning via onderwijsontwikkelingsplannen en streefdoelen, deels ook goedkeuring van individuele opleidingen. Staatsverdrag inzake de toewijzing van studieplaatsen, capaciteitsverordeningen (<i>KapVO</i>) van de deelstaten en curriculaire normen (<i>CNW</i>) voor de benutting van de beschikbare capaciteit.

4.2 Vergelijking van subsidiecriteria

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

Dimensie	Subsidiecriteria ERASMUS Mundus (2004-2008) ⁶⁰	Subsidiecriteria DAAD 2008 (Schmeken 2008: 10)	Subsidiecriteria DFH 2008 ⁶¹
Netwerk-structuur	"Instellingen uit drie landen werken samen in een geïntegreerd masterprogramma"	(Uit de context van de beschrijving blijkt dat ten minste één Duitse en één buitenlandse onderwijsinstelling in het programma samenwerken.)	(Uit de context van de beschrijving blijkt dat ten minste één Duitse en één Franse onderwijsinstelling in het programma samenwerken.)
Formalisering	-	-	-
Integratieniveau	-	"gemeenschappelijke studie- en toetsingsregelingen en examens"	"tussen de partnerinstellingen afgestemd, evenwichtig en complementair curriculum met gemeenschappelijke studie- en toetsingsregelingen"
Mobiliteit	"uitwisseling van studenten en docenten"	"ongeveer de helft van de studieperiode aan de partnerinstelling" "studenten vormen gezamenlijke groep"	"opleiding in twee of drie nationale onderwijsstelsels met hun landspecifieke hogeronderwijs-, wetenschaps- en vakken culturen, en werk, onderwijs- en leermethoden" "evenwichtige, verplichte studieverblijven in de partnerlanden, in de regel in een gezamenlijke studentengroep" "begeleiding van de

⁶⁰ http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/univ/index_de.html
Bekeken op 13 december 2007 om 14:33.

⁶¹ <http://www.dfh-ufa.org/1161+M54a708de802.html>
Bekeken op 25 juni 2008 om 18:47.

			studenten, met name tijdens hun verblijf in het partnerland"
Studierichting	alle studierichtingen	-	-
Transparantie en vergelijkbaarheid	60-120 ECTS	-	-
Soort diploma	Dubbeldiploma, meervoudig diploma of <i>joint degree</i>	Dubbeldiploma of <i>joint degree</i>	"behalen van twee of drie gelijkwaardige, landelijk erkende hogeronderwijsdiploma's binnen de landelijk vastgelegde studieduur"
Inter-culturele meerwaarde	-	"interculturele meerwaarde"	<p>"verwerven van zowel algemene als vakinhoudelijke taalvaardigheden ten minste in beide partnertalen Duits en Frans"</p> <p>"verplichte stages in het partnerland"</p> <p>"vakinhoudelijke, taalkundige en organisatorisch-praktische voorbereiding op het verblijf in het partnerland"</p> <p>"vertrouwd raken met een andere wetenschaps- en arbeidscultuur en een andere levenswijze"</p> <p>"ondersteuning van de studenten en afgestudeerden bij hun wetenschappelijke ontwikkeling en bij hun toetreding tot de Franse of de Duitse arbeidsmarkt"</p>

4.3 Kerngegevens van het INTERREG-III A-project CUNE

Samenwerkingspartners	FH Osnabrück FH Münster Saxion Hogeschool Enschede
Financieringsbron	Gemengde financiering bestaande uit: 50% INTERREG IIIA 10% door elk van de (deelstaat)ministeries In totaal 20% door de betrokken hogescholen
Budget	Aan het begin van het project in totaal 2,1 miljoen euro; in de loop van het project verminderd tot 1,6 miljoen euro. Het grootste deel van het budget was gereserveerd voor personeelskosten.
Looptijd	Initiatiefase van het project begonnen in 2002. Project officieel van start in 2004. Project officieel geëindigd medio 2008.
Projectdoelen	Experimenteren met en realiseren van een binationale hogeschool als koepelmerk tussen de projectpartners. Modelmatige ontwikkeling en inrichting van vijf binationale opleidingen.
Projectresultaten	Eén studiemodel kon volgens het beoogde binationale profiel worden gerealiseerd. Een andere opleiding werd nationaal geïmplementeerd met binationale componenten. De ontwikkeling van drie opleidingen is wegens ongunstige randvoorwaarden stopgezet. Vanwege structurele problemen bij de opleidingen ontbrak de basis voor de binationale hogeschool.

4.4 Bronnen en documenten

4.4.1 Bronnen voor de evaluatie van CUNE en de vergelijking van de hogeronderwijsstelsels in Nederland en Duitsland

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

FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2004): Herziening aanvraag betreffende de tweede projectfase van het project CUNE, 13 oktober 2004 (niet gepubliceerd), blz. 8-9.

FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2006): Vijfde voortgangsverslag INTERREG-IIIa betreffende het project CUNE (niet gepubliceerd), blz. 3.

FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2007): Zesde voortgangsverslag INTERREG-IIIa betreffende het project CUNE (niet gepubliceerd), blz. 3.

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

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

Directies FH Osnabrück, FH Münster, Saxion Hogeschool (2005): Samenwerkingsovereenkomst voor het project CUNE, 23 juni 2005 (niet gepubliceerd), blz. 1.

Jongbloed, Ben (2005): Higher Education Funding in the Netherlands: Recent Developments. <http://www.unesco.org/iau/newsletters/iaunew11-1-en.pdf>, opgevraagd op 31 augustus 2006 (Vol. 11, no. 1, pp. 9). Parijs: 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, Torsten (2008): Evaluatieverslag CUNE-project. Definitieve versie van 10 juli 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. Parijs.

Vossensteyn, Hans (2005): The effects of student financing in the Netherlands, hoofdstuk voor een Italiaans boek over de invloed van studiefinancieringsbeleid op studenten en toegang tot hoger onderwijs, 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 Wetenschap.

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 Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Proefschrift. Enschede: CHEPS/Universiteit Twente.

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

4.4.2 Documenten over het Bologna-proces

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 Proefprojecten voor de implementatie van *joint degrees*

Gonzàles, 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

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

4.4.4 Studies en statistische gegevens over *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 Rapporten betreffende seminars over het hogeronderwijsbeleid

DAAD, HRK [Hg.] (2006): Official Bologna Seminar. Berlijn, 21-22 september 2006. *Joint Degrees – A Hallmark of the European Higher Education Area?* Conferentieverlag en relevante documenten.

<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. Berlijn.

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, Berlijn.

<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. Berlijn.

<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 maart 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. Studie in opdracht van DAAD en 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 Aanbevelingen over de ontwikkeling van *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 Documenten en literatuur over kwaliteitsbewaking

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. 29^e jaargang, nr. 2.

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

Nederlands- 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.