

Flexibel, modular, durchlässig

Der Mainzer FlexiMaster als Antwort auf die Bedürfnisse berufstätiger Studierender

BEATE HÖRR

PAULA JULIANE HILKER

Kurz zusammengefasst ...

Obgleich die Corona-Pandemie einen deutlichen Schub in der Flexibilisierung von Studienformaten bewirkte, zeigen sich diese bislang noch unzureichend auf die Realitäten Berufstätiger ausgerichtet, insbesondere im Hinblick auf deren plurale Lebenslagen und -phasen. Der alleinige Ruf nach Online-Formaten als Allheilmittel für die Flexibilisierung greift dabei zu kurz. Auch die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie die Öffnung der Hochschulen durch mehr Möglichkeiten der individuellen Anerkennung und Anrechnung sind Teil dieser Wahrheit, ebenso die didaktischen Gestaltungsprinzipien und die konsequente Kompetenzorientierung, auch hinsichtlich geeigneter Prüfungsformen. Das innovative Modell des Mainzer „FlexiMasters“ will diesen Anspruch einlösen und sich den Bedürfnissen arbeitender Studierender anpassen, ohne dabei Gefahr zu laufen Qualitätsstandards auszuhöhlen.

Schlagerworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Berufsbegleitender Master, Flexibilität, Anerkennung, Anrechnung

1 Was Berufstätige von hochschulischer Weiterbildung brauchen

Die Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Gesellschaftlicher Wandel, technologische Innovationen und sich beschleunigende Arbeitsprozesse führen dazu, dass lebenslanges Lernen und kontinuierliche Qualifizierung notwendig sind. Bildungsbiografien verlaufen zunehmend nicht-linear.

Der klassische Weg – Schulabschluss, Studium, Beruf – ist mittlerweile nicht mehr die Regel und auch diese traditionellen Studierenden¹ sind aus finanziellen Gründen gezwungen, während des Studiums zu arbeiten. Bei einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aus dem Jahr 2021 gaben etwa 63 % der Studierenden an in Deutschland neben ihrem Studium zu arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu sichern, wobei die Mehrheit der Studierenden auf eine Kombination aus Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), elterlicher Unterstützung und eigenem Einkommen angewiesen ist (Kroher et al., 2023, S. 9f).

Vor diesem Hintergrund sind Hochschulen generell gefordert angemessene Antworten auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Studium und Arbeit zu liefern. Wie können Studienangebote insgesamt passgenauer und vor allem flexibler gestaltet werden? Häufig sind Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung Vorreiter, wenn es um zukunftsfähige Formate geht. So sind etwa derzeit sogenannte Microcredentials vor allem auf europäischer Ebene in aller Munde, ein für die wissenschaftliche Weiterbildung „alter Hut“, bietet sie doch schon seit Jahrzehnten, wenngleich unter anderen Namen, kurze und kleinteilige Formate an (Zertifikate, Kontaktstudien etc.), die genau diesen Lebensrealitäten zu entsprechen versuchen.

Besonders für Vollzeitbeschäftigte mit komplexen Alltagsrealitäten ist der Zugang zu Hochschulbildung mit zahlreichen Hürden verbunden. Studienformate müssten sich diesen Realitäten anpassen – in zeitlicher, organisatorischer und struktureller Hinsicht. Flexibilisierung wird damit zu einem strategischen Prinzip: Studienangebote sollten kleinteiliger und damit vereinbar mit beruflichen und privaten Verpflichtungen sein, ohne dabei an akademischer Substanz zu verlieren. Dazu zählen modular aufgebaute Studiengänge, eine flexible zeitliche

¹ Zur begrifflichen Abgrenzung: „Nicht-traditionelle Studierende“ sind gegenüber traditioneller Studierender nach enger Definition solche ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die über den dritten Bildungsweg ein Studium aufnehmen (Isensee & Wolter, 2017, S. 13–23).

Organisation sowie Prüfungsformate, die an individuelle Kontexte anschließen. Solche Studienangebote ermöglichen es den Lernenden, ihr eigenes Tempo zu wählen und Inhalte gezielt mit ihren beruflichen oder persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen – ganz im Sinne eines Lernens, das „der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 9).

Statt Weiterbildung „von der Stange“ sind individuelle Studienverläufe zu konfigurieren. Hochschulen, die auf diese Vielfalt angemessen reagieren, schaffen Zugänge über formale Bildungswege hinaus und gestalten Studienangebote, die auch informelles und non-formales Lernen sowie verschiedene Lebensrealitäten berücksichtigen (HRK, 2022b, S. 5–6). In diesem Zusammenhang spielen Anerkennung und Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen eine zentrale Rolle. Dabei wird zwischen beiden Verfahren differenziert, da sie jeweils auf unterschiedliche Kontexte der Kompetenzentwicklung Bezug nehmen: Anerkennung bezieht sich auf an Hochschulen im In- oder Ausland erbrachte Leistungen, während Anrechnung auf außerhalb von Hochschulen erworbene Kompetenzen in formalen, non-formalen oder informellen Kontexten abzielt (HRK, 2022a, S. 4).

Beide Verfahren ermöglichen es, an vorhandenes Wissen möglichst nahtlos anzuknüpfen, Regelstudienzeiten zu verkürzen und individuelle Übergänge zu gestalten. Mit Blick auf Berufstätige und deren plurale Lebenslagen gewinnt insbesondere die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an Bedeutung. Sie erlaubt es, beruflich erworbenes Wissen systematisch in den akademischen Kontext zu überführen und dadurch individuelle Bildungsbiografien stärker zu berücksichtigen. Strukturell trägt also insbesondere die Anrechnung somit in besonderem Maße dazu bei, die bislang getrennten Bildungsbereiche – hochschulische und berufliche Bildung – durchlässiger zu gestalten und Übergänge zwischen beiden Sektoren zu erleichtern.

Hochschulen, die Verfahren der Anrechnung regelhaft in ihre Studiengestaltung integrieren, fördern nicht nur den Studienerfolg, sondern auch die Motivation und Identifikation der Studierenden mit dem Lernprozess (HRK, 2022b, S. 16). Damit dieser Anspruch erfüllt werden kann, braucht es Verfahren der Anrechnung, die auch Kompetenzen sichtbar machen, die zentral außerhalb formaler Bildungsprozesse erworben wurden. Gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung stoßen solche Ansätze jedoch nach wie vor auf strukturelle und organisatorische Hürden. Zugleich zeigt sich, dass viele Weiterbildungsangebote in erster Linie auf Lernprozesse nach einer ersten Bildungsphase ausgerichtet sind, während lebenslanges Lernen weiter reicht: Es zielt auf horizontale und vertikale Übergänge in einem vernetzten Bildungssystem und geht damit deutlich über institutionell geregelte Weiterbildung hinaus (Maschwitz & Hanft, 2012, S. 114).

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Kontext einer Öffnung der Hochschulen besondere Bedeutung, da sie Bildungsbiografien flexibilisiert und Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung erleichtert. Auch auf bildungspolitischer Ebene wird diese Öffnung thematisiert. Seit Beginn des Bologna-Prozesses gilt insbesondere die Anerkennung hochschulisch erworbener Qualifikationen als zentrales Element des Europäischen Hochschulraums, während zugleich die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen seit Jahren politisch forciert wird. Beide Verfahren werden dabei als wesentliche Instrumente verstanden, um Studierendenmobilität zu fördern, lebensbegleitendes Lernen zu unterstützen und die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen zu erhöhen. Ziel ist es, flexiblere Lernwege zu ermöglichen, heterogene Bildungsbiografien besser zu berücksichtigen und dadurch Chancengerechtigkeit im Bildungszugang zu verbessern (Langenkämper, Reichert & Wiese, 2025, S. 8). Eine hochschulische Umsetzung dieser Prinzipien zeigt sich insbesondere dort, wo außerhochschulisch erworbene Qualifikationen systematisch einbezogen und nach entsprechender Äquivalenzprüfung als gleichwertig angerechnet und entsprechend berücksichtigt werden.

Ein Beispiel für die konsequente Umsetzung dieser Anforderungen ist der weiterbildende Masterstudiengang „Coaching – Training – Beratung, Prozessbegleitung von Personen, Teams und Organisationen“ („FlexiMaster“), der vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) gemeinsam mit dem zuständigen Fachbereich (Institut für Erziehungswissenschaft/Erwachsenen- und Weiterbildung) entwickelt wurde und seit dem WS 2024/25 angeboten wird. Das Programm steht exemplarisch für ein Weiterbildungsmodell, das strukturelle Barrieren abbaut und auf die zunehmende Vielfalt individueller Bildungswege reagiert.

Die hierbei zugrunde liegenden Prinzipien – Modularisierung, berufsorientierte Inhalte und individuelle Studiengestaltung, zeitliche und finanzielle Flexibilität – spiegeln genau jene Anforderungen wider, die zuvor als zentrale Leitlinien für eine zukunftsfähige wissenschaftliche Weiterbildung benannt wurden. Der FlexiMaster zeigt, wie Studienangebote so gestaltet werden können, dass sie nicht nur Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie ermöglichen, sondern zugleich auch Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung fördern. Damit beantwortet er die Frage, wie Hochschulen Studienformate entwickeln können, die den realen Bildungsbiografien von Berufstätigen gerecht werden.

Dabei kann der FlexiMaster an Erfahrungen aus dem Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (2011–2017) anknüpfen. An über 100 Hochschulen deutschlandweit sind in diesem Wettbewerb insgesamt

77 Projekte entstanden, über 370 wissenschaftliche Weiterbildungsangebote wurden entwickelt – darunter berufsbegleitende Bachelor- und Masterprogramme, Zertifikatsformate und Brückenkurse, die vielfach modular aufgebaut und flexibel gestaltbar sind (vgl. DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium 2018–2025; MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken 2020–2025; GWK – Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, o. J.). Der Wettbewerb hat damit wichtige Impulse für die Etablierung berufsorientierter und durchlässiger Studienstrukturen gegeben, die auch im FlexiMaster zentrale Leitlinien darstellen. Allerdings blieb die Verstetigungsquote der Projekte weit hinter den Erwartungen zurück – ein Aspekt, der die besondere Bedeutung der nachhaltigen Implementierung im Fall des FlexiMasters hervorhebt.

Besonders hervorzuheben ist die Rolle des FlexiMaster im Hinblick auf die Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die enge Verzahnung mit beruflichen Praxisfeldern sowie die Orientierung an Standards von Berufsverbänden erhöhen zusätzlich die Anschlussfähigkeit und gesellschaftliche Sichtbarkeit des Abschlusses – auch über den Hochschulkontext hinaus. Die in den FlexiMaster integrierten Certificate of Advanced Studies (CAS) sind so gestaltet, dass sie mindestens den in den korrespondierenden Berufsverbänden etablierten Standards entsprechen. So kann etwa mit der abgeschlossenen Coaching-Weiterbildung die individuelle Zertifizierung in den gängigsten Coaching-Verbänden beantragt werden, und die Weiterbildung in Personenbezogener Beratung orientiert sich an den Standards der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GiBeT).

Der FlexiMaster verdeutlicht somit in besonderer Weise, wie sich die im ersten Kapitel formulierten Forderungen nach Flexibilisierung, Modularisierung, beruflicher Anschlussfähigkeit sowie der systematischen Berücksichtigung individueller Bildungsbiografien in ein konkretes Studienangebot übersetzen lassen. In Kapitel 3.3 dieses Artikels wird darauf aufbauend nochmals ausführlich auf die praktische Umsetzung von Anerkennung und Anrechnung eingegangen und dargestellt, wie diese Verfahren im FlexiMaster realisiert werden.

2 Durchlässigkeit gestalten: Anerkennung und Anrechnung als Schlüssel für flexible Bildungswege

Die Frage, wie bereits erworbene Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar und wirksam gemacht werden können, zählt zu den zentralen Herausforderungen eines durchlässigen Bildungssystems. Verfahren der Anerken-

nung und Anrechnung spielen dabei eine Schlüsselrolle – nicht nur mit Blick auf die Öffnung des Hochschulzugangs, sondern auch im Hinblick auf Studienverkürzung, Motivation und Wertschätzung individueller Bildungswege. Ihre Umsetzung erfordert jedoch klare Begriffe, rechtliche Orientierung, gemeinsame Standards und praxistaugliche Modelle.

2.1 Begriffliche Grundlagen

Die Auseinandersetzung mit Anerkennung und Anrechnung als zentralen Instrumenten zur Gestaltung durchlässiger Bildungswege erfordert zunächst eine begriffliche Klärung. Denn der Umgang mit diesen Verfahren ist keineswegs einheitlich – weder innerhalb der Hochschulen noch im Austausch mit externen Partnerinstitutionen. Unterschiedliche Definitionen und Verständnisse dieser zentralen Begriffe können in der Praxis zu Irritationen führen, etwa zwischen Fakultäten, Verwaltungsstellen oder im Kontakt mit externen Bildungsträgern. Damit Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren wirksam und rechtssicher umgesetzt werden können, sind daher vorgelagerte organisationale Klärungsprozesse notwendig. Dazu zählen unter anderem die Homogenisierung zentraler Begriffe, die Verständigung über rechtsverbindliche Vorgaben und gegebenenfalls die Ausgestaltung eigener hochschulischer Rahmenbedingungen (Sturm, 2020, S. 422). Die begrifflichen Grundlagen dieses Beitrags orientieren sich an den Definitionen und Differenzierungen, wie sie im Praxishandbuch des Projekts *„MODUS Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“* entwickelt wurden. Das von der Hochschulkonferenz (HRK) getragene und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt wurde am 30. Juni 2025 abgeschlossen und stellt eine aktuelle, praxisorientierte Grundlage für die hochschulische Weiterentwicklung entsprechender Verfahren dar (Langenkämper et al., 2025).

2.1.1 Anerkennung hochschulischer Leistungen

Bevor die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen betrachtet wird, soll zunächst auf die Anerkennung hochschulischer Leistungen eingegangen werden – also die Anerkennung hochschulischer Leistungspunkte (LP) oder „Credit Points“ (CP), die im Rahmen des European Credit Transfer System (ECTS) als vorgängige Studienleistungen erworben wurden. Ziel ist es, diese Leistungen qualitätsgesichert in das aktuelle Studium zu integrieren, ohne sie erneut prüfen zu müssen (Langenkämper et al., 2025, S. 13). Dahinter steht der bildungspolitische Gedanke, dass bereits nachgewiesene Kompetenzen nicht doppelt erbracht werden müssen. Anerkennung fördert dadurch nicht nur die Effizienz des Studiums, sondern auch die Mobilität und Durchlässigkeit im Hochschulsystem (Langenkämper et al., 2025, S. 8, 13). Grundlage hierfür ist die „Lissabon-Konvention“, die das Prinzip des „wesentlichen Unterschieds“ verankert: Anerkennung darf nur dann verweigert werden, wenn ein substanzieller Unterschied

zwischen der extern erbrachten und der vorgesehenen Studienleistung besteht. Die Nachweispflicht liegt dabei bei der Hochschule (Langenkämper et al., 2025, S. 15). Orientierung bieten die fünf etablierten Prüfkriterien: Qualität, Niveau, Lernergebnisse, Workload und Profil der Leistung (Langenkämper et al., 2025, S. 15). Diese finden sich auch in der Anerkennungssatzung der JGU wieder. Dort wird u. a. festgelegt, unter welchen Bedingungen kein wesentlicher Unterschied hinsichtlich dieser Kriterien vorliegt (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 2). Auch die organisatorische Ausgestaltung spielt eine wichtige Rolle: Anerkennungsverfahren sollen rechtssicher, konsistent, transparent und effizient sein – mit klaren Zuständigkeiten, nachvollziehbaren Prozessen und unterstützender Beratung (Langenkämper et al., 2025, S. 18).

Insgesamt stellt die Anerkennung ein zentrales Instrument dar, um bereits erworbene akademische Kompetenzen sichtbar zu machen und individuelle Bildungswege zu unterstützen – erfordert von den Hochschulen aber auch eine strukturierte, sorgfältige Umsetzung.

2.1.2 Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen: Perspektiven für den FlexiMaster

Insbesondere für weiterbildende Studiengänge wie den FlexiMaster, der sich an beruflich Qualifizierte richtet, stellt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ein zentrales Instrument dar. Sie ermöglicht es, bereits vorhandenes Wissen aus beruflichen Bildungskontexten auf ein Hochschulstudium anzurechnen und somit Studienzeiten zu verkürzen und individuelle Bildungswege zu würdigen (Langenkämper et al., 2025, S. 43). Grundidee der Anrechnung ist, dass Kompetenzen, die sich mit einer hochschulischen Leistung decken (Äquivalenzprinzip), nicht erneut erbracht werden müssen. Die anrechnende Hochschule behandelt diese Leistungen so, als wären sie an der eigenen Hochschule erbracht worden (Langenkämper et al., 2025, S. 43). Dies gilt für formale Abschlüsse der beruflichen Aus- und Weiterbildung, für non-formale Weiterbildungen von Fachgesellschaften oder Unternehmen sowie für informell durch Berufspraxis oder ehrenamtliches Engagement erworbene Kompetenzen (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 3 Abs. 1).

Das Recht auf individuelle Anrechnung verpflichtet Hochschulen dazu, Einzelfallprüfungen durchzuführen und dabei Kompetenzen aus unterschiedlichsten Bildungszusammenhängen – formal, non-formal und informell – zu berücksichtigen. Dies eröffnet vor allem nicht-traditionellen Studierenden die Chance, ihre Lernerfahrungen anrechnen zu lassen (Langenkämper et al., 2025, S. 60). Allerdings sind individuelle Verfahren für die Hochschulen mit einem erhöhten Aufwand verbunden: Antragstellende müssen geeignete Nachweise vorlegen, häufig müssen seitens der Hochschule Nachfragen gestellt werden, weil die vorgelegten Nachweise nicht detailliert genug sind, um eine Äquivalenzprüfung vornehmen zu

können. Insbesondere wenn die erworbenen Nachweise schon älter sind, ist es Studieninteressierten häufig unmöglich noch ergänzende Unterlagen einzuholen. Die prüfenden Stellen der Hochschulen benötigen detailliertes Fachwissen zu Prüfungsordnungen und weiteren Rechtsquellen, Qualifikationsrahmen und Kompetenzfeststellung (Langenkämper et al., 2025, S. 60, S. 70).

Die Prüfung erfolgt anhand klar definierter Kriterien. Die Teil-Rahmenprüfungsordnung der JGU (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 4) nennt hierzu etwa insbesondere das Niveau, die Lernergebnisse bzw. Lernziele, den Workload sowie das fachliche Profil. Zur Bewertung können der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), Prüfungszeugnisse, Ausbildungspläne, Reflexionen und weitere geeignete Unterlagen herangezogen werden. Die Anrechnung soll möglichst auf Modulebene erfolgen, eine Anrechnung einzelner Lehrveranstaltungen ist jedoch ebenfalls möglich. Bei vergleichbaren Notensystemen werden auch die Noten übernommen (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021, § 4).

Zentrales Prüfprinzip ist die Gleichwertigkeit der Lernergebnisse – also das Vorliegen einer nachweisbaren Übereinstimmung von Inhalt und Anforderungsniveau (s.o. Äquivalenzprinzip). Es wird nicht die vollständige Gleichartigkeit verlangt, sondern der vergleichbare Wert von Kompetenzen aus unterschiedlichen Bildungskontexten anerkannt (Langenkämper et al., 2025, S. 65).

Mit dem praktizierten Recht auf Anrechnung wird ein zentraler Beitrag zur Öffnung der Hochschule und zur Förderung lebenslangen Lernens geleistet. Gerade im FlexiMaster, der die unterschiedlichsten Berufsgruppen mit verschiedenen Bildungsbiographien explizit anspricht, wird so ein Studienverlauf ermöglicht, der an die Lebens- und Arbeitswelt des Einzelnen anschließt und individuelle Vorerfahrungen systematisch berücksichtigt (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2021; Langenkämper et al., 2025, S. 43).

Beobachtungen zeigen, dass die Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten zwischen Hochschulen sehr unterschiedlich ausfällt: Während öffentliche Hochschulen hierbei eher zurückhaltend agieren, nutzen private Hochschulen die rechtlichen Spielräume teils extensiv (Hanft, Brinkmann, Gierke & Müskens, 2014, S. 1). Dass insbesondere Einrichtungen, die privatrechtlich organisiert sind und gewinnorientiert arbeiten, ein starkes Interesse daran haben, möglichst viele Leistungen anzurechnen, liegt nahe. Es ist anzunehmen, dass dies im Sinne von Attraktivität und Kundenbindung geschieht, um insbesondere berufserfahrene Studieninteressierte gezielt anzusprechen.

Welche Belege im Anrechnungsverfahren einzureichen sind, hängt im Wesentlichen von der Art des Kompetenzerwerbs,

der gewählten Form des Verfahrens (individuell oder pauschal) sowie vom Bildungskontext ab, in dem die Kompetenzen erworben wurden. Als typische Nachweise können u. a. Abschluss- und Prüfungszeugnisse, Arbeitszeugnisse, Zertifikate, Kursbeschreibungen oder Inhaltsangaben, Lern- und Arbeitsmaterialien, Beurteilungen, Stellenbeschreibungen oder auch Arbeitsproben (insbesondere bei selbstständigen Tätigkeiten) herangezogen werden (Langenkämper et al., 2025, S. 54, 59).

Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen können sowohl individuell als auch pauschal angerechnet werden, wobei beide Verfahren miteinander kombinierbar sind (Langenkämper et al., 2025, S. 59).

Pauschale Anrechnungsverfahren:

Bei pauschalen Verfahren erfolgt die Anrechnung meist auf Grundlage formaler Bildungsgänge, insbesondere beruflicher Aus- und Weiterbildungen. Möglich ist aber auch die pauschale Anrechnung einschlägiger Berufserfahrungen, wie etwa im Zusammenhang mit der sogenannten Bachelor-Master-Lücke. Hierbei ersetzt der Nachweis über bestimmte Fortbildungen oder berufliche Tätigkeiten automatisch festgelegte Studienteile (Module oder ECTS). Von pauschaler Anrechnung spricht man dann, wenn für eine homogene Bewerbergruppe mit identischem Nachweis bestimmte Leistungen pauschal angerechnet werden (Hanft et al., 2014, S. 4f.; KMK, 2002, S. 2; Damm, 2018, S. 26). Pauschale Anrechnung findet sich vor allem in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen oder Vollzeitprogrammen für beruflich Qualifizierte. Ihre Qualitätssicherung ist unterschiedlich ausgeprägt, hängt aber häufig mit öffentlich geförderten Modellprojekten wie „ANKOM, INNOPUNKT oder Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ zusammen, die Verfahren und Standards für eine verbesserte Anrechnungspraxis entwickelt haben (Hanft et al., 2014, S. III).

Individuelle Anrechnungsverfahren:

Individuelle Verfahren kommen insbesondere dann zum Einsatz, wenn wenige Anträge erwartet werden, die eingebrachten Vorleistungen sehr heterogen sind oder sich nicht in formalisierten Nachweisen darstellen lassen, etwa bei beruflich erworbenen Fähigkeiten oder Kompetenzen aus ehrenamtlichem Engagement. Hier erfolgt die Gleichwertigkeitsprüfung für jede Bewerberin bzw. jeden Bewerber gesondert. Die Entscheidung wird anhand zuvor entwickelter Referenzsysteme getroffen, wobei die Erfahrungen aus Einzelfällen die Verfahren stetig weiterentwickeln (Damm, 2018, S. 25; Langenkämper et al., 2025, S. 60). Solche individuellen Verfahren finden sich vor allem in weiterbildenden Masterstudiengängen und beruhen häufig auf strukturierten Portfolios, in denen Nachweise systematisch dokumentiert und bewertet werden. Sie gelten als qualitativ hochwertig, sind jedoch sowohl für die Antragstellenden als auch für die prüfenden Lehrenden mit hohem zeitlichem Aufwand verbunden. Herausforderungen

bestehen insbesondere in der Entwicklung klar strukturierter Portfolios, die auch ohne umfangreiche Vorkenntnisse nachvollziehbar sind. Modellprojekte – vor allem im Kontext der Validierung informell erworbener Kompetenzen – tragen dazu bei, wirksame und transparente Portfolioverfahren zu etablieren (Hanft et al., 2014, S. III). Die individuelle Anrechnung ist stets eine Einzelfallentscheidung, bei der einzelne Module auf Grundlage einschlägiger Nachweise angerechnet werden. Da sie nur für einzelne Studierende gilt, hat sie keine curricularen Konsequenzen für den gesamten Studiengang. Sie ermöglicht jedoch die Berücksichtigung sehr individueller Bildungsbiografien und Lernwege, verlangt aber zugleich von allen Beteiligten ein hohes Maß an Expertise und Auseinandersetzung mit Lernergebnissen und Kompetenzrahmen (Hanft et al., 2014, S. 4; Langenkämper et al., 2025, S. 70).

Kombinierte Anrechnungsverfahren:

Kombinierte Anrechnungsverfahren verbinden pauschale und individuelle Elemente miteinander und eröffnen so die Möglichkeit, das Anrechnungspotenzial von Studierenden gezielt auszuschöpfen. Sie sind insbesondere für Hochschulen interessant, die sich mit speziellen Angeboten an „nicht-traditionelle“, beruflich qualifizierte Studierende wenden. Die Entscheidung für ein kombiniertes Verfahren kann dabei als strategische Ausrichtung verstanden werden, da durch die Verbindung beider Ansätze individuelle Kompetenzen berücksichtigt und gleichzeitig die Effizienz pauschalisierter Verfahren genutzt werden können. Damit erhöhen kombinierte Verfahren die Attraktivität eines Studiengangs für die Zielgruppe der Berufstätigen und ermöglichen eine ressourcenschonendere Durchführung im Vergleich zu rein individuellen Verfahren (Martens, Dietrich & Wolfgramm, o. J., S. 10).

Insgesamt zeigt sich, dass Verfahren der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen einen zentralen Beitrag zur Öffnung der Hochschulen und zur Förderung lebenslangen Lernens leisten. Gerade im Kontext weiterbildender Studiengänge wie dem FlexiMaster wird deutlich, wie entscheidend es ist, beruflich erworbene Qualifikationen systematisch einzubeziehen, um Studienzeiten zu verkürzen, individuelle Bildungsbiografien zu würdigen und Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erleichtern. Während pauschale Anrechnungsverfahren vor allem für größere, homogene Gruppen geeignet sind und die institutionelle Etablierung fördern können, ermöglichen individuelle Verfahren die differenzierte Anrechnung sehr spezifischer Lernwege. Der FlexiMaster verbindet beide Ansätze und verdeutlicht so, wie sich Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen praktisch umsetzen lässt. Damit dient er nicht nur als Beispiel für die erfolgreiche Implementierung von Anrechnungsprozessen, sondern auch als Modell für eine zukunftsgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung.

2.2 Rechtliche Grundlagen: Mehrstufige Regulierung zwischen Anspruch und Umsetzung

Die rechtlichen Rahmenbedingungen von Anerkennung und Anrechnung sind komplex und in verschiedenen Ebenen verankert. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, dass trotz bildungspolitischer Zielsetzungen auf europäischer Ebene bislang keine einheitlich verbindlichen Regelungen existieren, die automatisch in nationales Recht überführt werden müssen (Sturm, 2020, S. 426f.). Zwar fordern die Bologna-Nachfolgekonferenzen seit 2003 die systematische Anerkennung und Anrechnung früher erworbener Kompetenzen und sehen diese als integralen Bestandteil hochschulischer Praxis (Sturm, 2020, S. 422), jedoch wurde diese Forderung bislang nur zögerlich umgesetzt. Auf europäischer Ebene bildet die Lissabon-Konvention den wichtigsten Bezugspunkt. Sie wurde 2007 in deutsches Recht überführt und verpflichtet Hochschulen, Anerkennungsverfahren nach klaren Prinzipien wie Transparenz, Mitwirkungspflicht, Informationspflicht und angemessenen Fristen durchzuführen (Langenkämper et al., 2025, S. 13–15). Besonders hervorzuheben ist der Grundsatz der Beweislastumkehr, der vorsieht, dass Hochschulen einen wesentlichen Unterschied nachweisen müssen, wenn sie eine Anerkennung ablehnen möchten – ein Paradigmenwechsel gegenüber früheren Regelungen. Trotz dieser supranationalen Rahmung existieren weder auf europäischer noch auf nationaler Ebene rechtsverbindliche Vorgaben zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. In Deutschland liegt die Verantwortung für konkrete Umsetzungsregelungen bei den Bundesländern – eine Folge der Kulturhoheit gemäß Art. 30 und 70 GG (Sturm, 2020, S. 426). In der Folge finden sich die relevanten Bestimmungen in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen. Diese unterscheiden sich nicht nur terminologisch, sondern auch hinsichtlich der Ausgestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren teilweise erheblich (Langenkämper et al., 2025, S. 44–45), was zu einer Wettbewerbsverzerrung insbesondere im Bereich zahlungspflichtiger Weiterbildungsstudiengänge führt.

Für Rheinland-Pfalz bildet im Hochschulgesetz insbesondere der § 65 (HochSchG RLP in der Fassung vom 17.06.2025) die Grundlage zur Öffnung der Hochschulen. Er sieht für beruflich qualifizierte mit entsprechender Ausbildung (z. B. Meisterprüfung oder Fachwirtausbildung) den direkten Hochschulzugang vor: „Personen, die eine berufliche Weiterqualifikation durch eine Meisterprüfung oder eine vergleichbare Prüfung abgeschlossen haben, erhalten damit eine unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung für das Studium an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und an Universitäten“ (HochSchG RLP § 65 (2) Satz 3). Die zugehörige Landesverordnung vom 9. Dezember 2010 legt detailliert fest, welche außerhochschulischen Abschlüsse als gleichwertig mit einem Hochschulzugang gelten. Diese Regelung bildet insbesondere für den FlexiMaster die Voraussetzung zur Teilnahme, da sich

das Studienangebot bewusst an nicht-traditionelle Studierende richtet.

Auch überregionale Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bilden einen zentralen Orientierungsrahmen. So betont die KMK seit 2002, dass Hochschulen außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen können, wenn diese inhaltlich und vom Niveau her gleichwertig sind. Diese Kompetenzanerkennung soll laut KMK bis zu 50 % des Studiums umfassen können. Gleichzeitig weist die KMK darauf hin, dass die Entscheidung über Umfang und Art der Anrechnung der jeweiligen Hochschule obliegt, was die Umsetzung in der Praxis mitunter erschwert (KMK 2002, 2008,; Sturm, 2020, S. 427f.). Ein weiteres zentrales Element im rechtlichen Gefüge stellt der Studienakkreditierungsstaatsvertrag von 2017 dar, der unter anderem Qualitätsanforderungen für Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren vorgibt. Diese orientieren sich an strukturellen Vorgaben wie dem Nachweis von Lernergebnissen, der Festlegung transparenter Verfahren und einer klaren Zuständigkeitsregelung (Langenkämper et al., 2025, S. 43f.).

Insgesamt zeigt sich: Trotz europäischer und nationaler Impulse bleibt die Umsetzung in Deutschland stark von den föderalen Strukturen geprägt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen setzen grundsätzlich auf Öffnung, überlassen aber die Ausgestaltung weitgehend den einzelnen Hochschulen. Für Modelle wie den FlexiMaster bedeutet dies die Notwendigkeit, institutionelle Strategien und verlässliche Verfahren zur Umsetzung dieser Spielräume zu entwickeln – ein Prozess, der nicht nur juristisches Know-how, sondern auch bildungspolitische Gestaltungsbereitschaft erfordert.

2.3 Herausforderungen und Empfehlungen

Die Umsetzung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren ist für Hochschulen mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Dabei ist zwischen der Anerkennung hochschulisch erbrachter Leistungen – häufig im Ausland – und der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu unterscheiden. Beide Verfahren verfolgen unterschiedliche Zielrichtungen, stehen jedoch vor vergleichbaren strukturellen Problemen.

Ein zentrales Problem betrifft die Verankerung von Anrechnungsverfahren in Hochschulen. Untersuchungen zeigen, dass insbesondere grundständige Studiengänge Schwierigkeiten haben, entsprechende Verfahren zu implementieren. Das Wissen um Anrechnungsmöglichkeiten ist oftmals nur auf wenige Stellen – etwa Prüfungsämter oder einzelne Studiengänge – begrenzt und kaum institutionell verbreitet. Es fehlt an breiter Akzeptanz innerhalb der Fakultäten, und nicht selten geht Unwissenheit mit Ablehnung einher. Zudem mangelt es an personellen und organisatorischen Ressourcen, um Verfahren konsequent umzusetzen oder Studierende aktiv über ihre

Möglichkeiten zu informieren. Empfohlen wird daher die Einrichtung spezieller Strukturen wie Anrechnungszentren oder Durchlässigkeitsbeauftragte sowie hochschulübergreifende Netzwerke, die einen Austausch fördern und Wissen systematisch verbreiten (Hanft et al., 2014, S. III).

Ein weiterer Aspekt betrifft den Entwicklungs- und Durchführungsaufwand der Verfahren. Während die individuelle Anrechnung im Vergleich weniger aufwändig in der Entwicklung ist, erfordert die pauschale Anrechnung aufgrund ihrer Standardisierung einen erheblich höheren Vorbereitungsaufwand. Dafür sind die Durchführungsprozesse bei pauschalen Verfahren deutlich effizienter, da die Entscheidungen nicht in jedem Einzelfall durch Lehrende getroffen werden müssen, sondern weitgehend durch die Hochschulverwaltung standardisiert umgesetzt werden können (Martens et al., o. J., S. 13).

Auch der Umgang mit Noten stellt Hochschulen vor Herausforderungen. Noten spielen für Studierende eine zentrale Rolle, da sie unmittelbar in die Abschlussnote einfließen und für die weitere akademische oder berufliche Laufbahn relevant sind. Bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen erschweren jedoch unterschiedliche Benotungssysteme und kulturelle Traditionen die Vergleichbarkeit. Ähnliche Probleme ergeben sich auch bei der Anrechnung, wenn es um die Übertragung von Bewertungen aus beruflichen oder außerhochschulischen Bildungskontexten geht. Um hier Transparenz und Gerechtigkeit zu gewährleisten, sollten Hochschulen klare Verfahrensregeln entwickeln, diese in Prüfungsordnungen und Satzungen verankern und die angewendeten Methoden offen kommunizieren (Langenkämper et al., 2025, S. 81).

Eine weitere Herausforderung ist die Feststellung von Gleichwertigkeit. Für die Anrechnung ist entscheidend, dass außerhochschulisch erworbene Kompetenzen den Lernergebnissen eines Hochschulmoduls vergleichbar sind. Diese Gleichwertigkeitsprüfung ist komplex, da sie Informationen aus unterschiedlichen Bildungs- und Erfahrungsbereichen erfassen und systematisch bewerten muss. Je nach Verfahren – individuell, pauschal oder kombiniert – verläuft dieser Vergleich unterschiedlich, erfordert jedoch in jedem Fall eine hohe Fachkompetenz seitens der Prüfenden (Langenkämper et al., 2025, S. 65).

Besonders schwierig gestaltet sich die Darstellung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Da für diese Lernprozesse oft keine schriftlichen Nachweise oder lernergebnisorientierten Beschreibungen vorliegen, ist es für Antragstellende anspruchsvoll, ihre Erfahrungen sichtbar und prüfbar zu machen. Hochschulen stehen damit vor der Aufgabe, geeignete Verfahren zu entwickeln, um auch solche Kompetenzen angemessen berücksichtigen zu können (Langenkämper et al., 2025, S. 61).

Eine aktuelle Studie zur pauschalen Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Rahmen des Projekts

MODUS macht deutlich, dass insbesondere private Hochschulen pauschale Anrechnungsverfahren in hohem Maße einsetzen, um berufserfahrene Studieninteressierte gezielt anzusprechen (Nickel & Thiele, 2025). Sie nutzen standardisierte Verfahren verstärkt als strategisches Instrument zur Öffnung des Hochschulzugangs. Ein Beispiel dafür ist die FOM-Hochschule, die allein im Studienjahr 2023/24 rund 10.000 Anrechnungsanträge bearbeitete – davon etwa 70 Prozent im Rahmen pauschaler Verfahren (Nickel & Thiele, 2025, S. 31). Pauschalierte Anrechnungsverfahren sind insgesamt betrachtet bislang die Ausnahme. Laut der Studie „konnten auf diesem Wege 54 Hochschulen mit pauschalen Anrechnungsverfahren ermittelt werden, was gemessen an der Gesamtzahl von 428 deutschen Hochschulen zu dem Zeitpunkt (DESTATIS 2024) einem Anteil von 12,6 Prozent entspricht“ (Nickel & Thiele, 2025, S. 4, zit. nach DESTATIS 2024).

Als zentrale Hemmnisse bei der Einführung pauschaler Anrechnungsverfahren gelten hochschulintern insbesondere bestehende Vorbehalte einzelner Akteur:innen – insbesondere im professoralen Bereich. Hier bestehen häufig Zweifel an der Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen oder an der Studierfähigkeit beruflich qualifizierter Personen. Hinzu kommen bürokratische und organisatorische Hürden, etwa bei der Darstellung von Anrechnungen in Zeugnissen oder bei der Umsetzung durch Prüfungsämter. Auch der erhebliche Ressourceneinsatz, insbesondere in der Einführungsphase, wird als belastend wahrgenommen (Nickel & Thiele, 2025, S. 86). Gleichzeitig verweist die Studie auf das erhebliche Potenzial pauschaler Anrechnungsverfahren zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Um dieses besser zu nutzen, sprechen sich die Autorinnen für eine strategische Verankerung innerhalb der Hochschulen, eine verbesserte Äquivalenzprüfung und den gezielten Ausbau von Kooperationen mit externen Bildungsträgern aus (Nickel & Thiele, 2025).

Um Anerkennung und Anrechnung erfolgreich zu gestalten, müssen verschiedene Ebenen ineinandergreifen. Hochschulinterne Akteur:innen sollten sich auf ein gemeinsames Konzept verständigen, das durch kontinuierliche Kommunikation zwischen den administrativen und wissenschaftlichen Ebenen getragen wird. Dieses Konzept muss zugleich nach außen klar und transparent kommuniziert werden, um Hürden für Studierende abzubauen. Darüber hinaus gilt eine Vertrauenskultur innerhalb und zwischen Hochschulen als wesentliche Voraussetzung für ein qualitätsgesichertes System. Kooperationen können helfen, Ressourcen zu bündeln und kollegiale Beratung zu etablieren (HRK, 2022b, S. 62–63).

Auch die Rolle der Bildungspolitik ist von zentraler Bedeutung. Bund und Länder sollten die Förderung von Anerkennung und Anrechnung gezielt in ihrer Ressourcenverteilung und Gesetzgebung berücksichtigen. Dazu gehört auch die

Harmonisierung landesspezifischer Vorgaben, die bislang zu einer erheblichen Fragmentierung führt. Schließlich ist es notwendig, dass auch außerhochschulische Bildungsakteur:innen in den Austausch einbezogen werden, um gegenseitige Verständigung und standardisierte Verfahren zu ermöglichen.

Langfristig kann ein Wandel in den Einstellungen dazu beitragen, dass Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, stärker wertgeschätzt werden. Ein solcher kultureller Wandel ist unverzichtbar, um die tatsächliche Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und lebenslanges Lernen institutionell zu verankern (HRK, 2022b, S. 63).

3 Umsetzung in der Praxis: Der Mainzer FlexiMaster – zwischen Individualität und Standardisierung

Im FlexiMaster steht die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als zentrales Instrument im Sinne des „Recognition of Prior Learning“ im Einklang mit dem Anspruch auf lebenslanges Lernen und der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten. Zugleich wird jedoch klar die Bedeutung der Studienqualität betont: Pauschale Anrechnungsverfahren – wie sie einerseits zur Profilbildung und Attraktivität eines weiterbildenden Masters beitragen können – sollten nicht unbegrenzt und ohne begleitende Evaluation eingesetzt werden.

Hochschulen verfolgen den Anspruch, ihren Absolvent:innen ein gemeinsames Fundament an wissenschaftlicher Qualifikation, Reflexionsfähigkeit und methodischer Kompetenz zu vermitteln. Würden pauschale Anrechnungsverfahren in zu großem Umfang eingesetzt, bestünde die Gefahr, die Kohärenz des Curriculums zu untergraben, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen einzuschränken und langfristig auch die Reputation der Hochschule zu schwächen. Daher ist es erforderlich, pauschale Anrechnungen klar zu begrenzen, regelmäßig kritisch zu evaluieren und stets im Spannungsfeld zwischen der Öffnung der Hochschule einerseits und der Sicherung der akademischen Qualität andererseits auszubalancieren.

Vor diesem Hintergrund wurde der FlexiMaster mit dem Ziel konzipiert, wissenschaftliche Weiterbildung an die Anforderungen einer vielfältigen und dynamischen Lern- und Lebensrealität anzupassen. Im Mittelpunkt steht ein Studienmodell, das individuelle Bildungsbiografien berücksichtigt und den Weiterbildungsstudierenden eine größtmögliche Gestaltungsfreiheit im Studienverlauf ermöglicht. Anrechnung und Anerkennung, also die Prüfung von Äquivalenzen im Sinne des „Recognition of Prior Learning“, spielen im Mainzer FlexiMaster eine zentrale Rolle, da jede anerkannte bzw. angerechnete Leistung den Studierenden Zeit und Kosten im Studienverlauf erspart (UNESCO IIEP, 2022, S. 32).

3.1 Zugangswege und rechtliche Grundlagen

Im FlexiMaster-Studiengang bestehen unterschiedliche Zugangswege für beruflich Qualifizierte. Personen mit allgemeiner Hochschulreife, aber auch ohne Hochschulabschluss, können zugelassen werden, wenn sie eine mindestens dreijährige einschlägige Berufserfahrung nachweisen und ein Auswahlverfahren (Eignungsprüfung und Gespräch) erfolgreich absolvieren. Auch Personen ohne Abitur können unter bestimmten Voraussetzungen Zugang zum Studium erhalten. Grundlage hierfür ist § 65 Abs. 2 des Hochschulgesetzes Rheinland-Pfalz vom 23.09.2020 in der Fassung vom 17.06.2025 sowie die Landesverordnung über den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Personen vom 9. Dezember 2010. Wer eine qualifizierte Berufsausbildung mit der Note 2,5 oder besser abgeschlossen hat oder über einen Meister-, Fachwirt- oder vergleichbaren Abschluss verfügt, kann mit drei Jahren einschlägiger Berufserfahrung einen Antrag auf Hochschulzugang stellen. Nach positiver Prüfung erhalten diese Personen die Berechtigung zum Hochschulzugang und nehmen anschließend an einer Eignungsprüfung teil. Diese Eignungsprüfung dient gemäß § 35 (2) HochSchG RLP dem Nachweis, dass die beruflich erworbenen Kompetenzen in ihrer Qualifikation einem abgeschlossenen grundständigen Studium gleichwertig sind. Sie umfasst sowohl die Bewertung der Berufs- und Weiterbildungsbiografie als auch ein Auswahlgespräch, in dem studienrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und persönliche Eignung eingeschätzt werden (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2024).

3.2 Modularisierung und Stackability im FlexiMaster

Neben den vielfältigen Zugangswegen ist der Aufbau des Studiums entscheidend dafür, ob wissenschaftliche Weiterbildung tatsächlich mit den Lebens- und Lernrealitäten berufstätiger Studierender vereinbar ist. Die Struktur eines Studiengangs wird so zu einem zentralen Gestaltungsfaktor für Flexibilität, Durchlässigkeit und Studienerfolg.

Im FlexiMaster bildet die Modularisierung die Grundlage für ein studierbares, flexibles und zugleich anspruchsvolles Studienangebot. Die Studienstruktur folgt einem klaren Baukastenprinzip: Studierende können einzelne Module oder Zertifikatsprogramme (Certificates of Advanced Studies, CAS) absolvieren, die später zu einem Masterabschluss kombiniert werden können. Dieses Studium der kleinen Schritte – auch als „stackability“ bezeichnet – ermöglicht eine individuelle Studienplanung, die eng an den persönlichen und beruflichen Gegebenheiten der Studierenden ausgerichtet werden kann (Gabriel, 2023, S. 23). Die Flexibilität zeigt sich nicht nur in der modularen Zusammensetzung, sondern auch in der zeitlichen Organisation. Der Studienverlauf kann in sechs, acht oder zehn Semestern absolviert werden – ohne dass für eine Verlängerung zusätzliche Kosten entstehen. Ein fester Start- oder Endzeitpunkt ist nicht vorgeschrieben, was eine hohe Anpassungsfähigkeit an individuelle Zeitressourcen gewährleistet. Gerade

für Berufstätige, die neben der Arbeit studieren, ist diese zeitliche Elastizität ein zentrales Kriterium für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben.

Die didaktische Gestaltung des Curriculums orientiert sich am Konzept der „Flexible Learning Pathways“. Studierende entscheiden eigenständig über das Tempo und die Abfolge ihrer Module (Gabriel, 2023, S. 23 – 25). Gleichzeitig wird sichergestellt, dass die wissenschaftliche Qualität nicht hinter die Flexibilität zurücktritt: Reflexionsphasen, praxisorientierte Anwendungsformen und strukturierte Studienverlaufgespräche sichern die notwendige Tiefe und fördern die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, durch die Wahlpflichtmodule individuelle Schwerpunkte zu setzen. Diese Module eröffnen den Erwerb spezifischer Zertifikate in den Bereichen Coaching, Organisationsentwicklung oder Train the Trainer (siehe Abb. 1). Damit können Studierende ihr Studium an berufliche Ziele und Interessen anpassen, ohne auf eine fundierte wissenschaftliche Vertiefung zu verzichten.

Ein zentrales Element dieser Struktur sind die Certificate of Advanced Studies (CAS). Im FlexiMaster werden aktuell vier CAS angeboten:

- ▶ Personenbezogene Beratung professionalisieren – Qualifizierung zum/zur Berater:in
- ▶ Organisationsentwicklung: systemisch und agil – Qualifizierung zum/zur systemischen Organisationsentwickler:in
- ▶ Qualifizierung zum/zur Coach:in
- ▶ Train the Trainer: Lehren und Lernen

Diese CAS können einzeln absolviert werden und sind als eigenständige Weiterbildungsangebote anerkannt. Viele Studierende gelangen zunächst über diese Zertifikatsprogramme in den FlexiMaster und lassen sich ihre erbrachten Leistungen im Rahmen des Masterstudiums anerkennen.

Das Baukastensystem erlaubt somit eine schrittweise Studiengestaltung: Zunächst wird ein CAS absolviert, später kann dieses in den Master eingebracht werden. Damit verbinden sich Anerkennung hochschulischer Vorleistungen mit der Möglichkeit, zusätzlich außerhochschulische Kompetenzen anrechnen zu lassen. Gerade diese Kombination unterstreicht die Flexibilität des Studienmodells und verdeutlicht, warum Anerkennung und Anrechnung im FlexiMaster nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern im Sinne einer ganzheitlichen Öffnung der Hochschule zusammenwirken.

3.3 Anerkennung und Anrechnung: Kombination als Schlüsselprinzip

Im FlexiMaster kommt eine Kombination aus pauschalen und individuellen Verfahren zur Anwendung – mit einem klaren Schwerpunkt auf der individuellen Prüfung. Während Anerkennung die Einbeziehung bereits hochschulisch erbrachter Leistungen (z. B. CAS) ermöglicht, eröffnet die Anrechnung die Möglichkeit, außerhochschulisch erworbene Qualifikationen (z. B. Ausbildung der Ausbilder Schein (AdA-Schein), berufliche Weiterbildungen, non-formale Kompetenzen) in das Studium einzubringen.

Die Wahl dieses kombinierten Verfahrens ist kein Zufall, sondern Ausdruck einer bewussten strategischen Entscheidung. Zum einen orientiert es sich an den Bedürfnissen der Ziel-

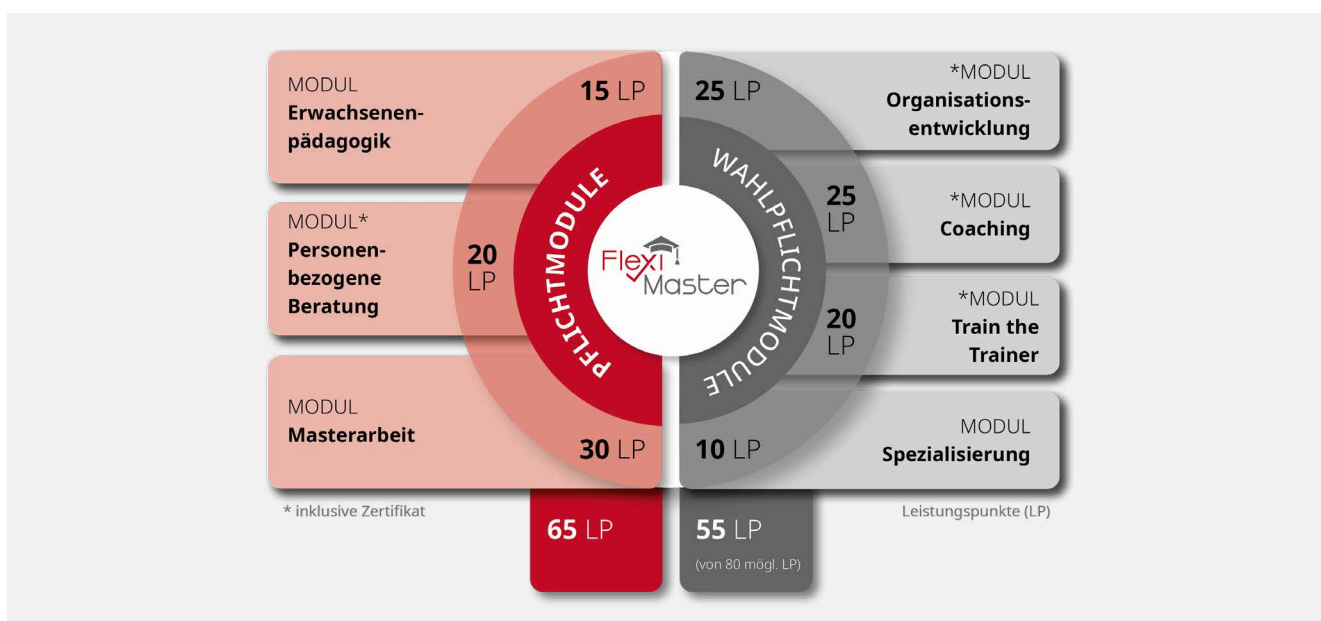


Abb. 1: Struktur des FlexiMasters – Pflicht- und Wahlpflichtmodule mit Zuordnung der LP (Darstellung entnommen aus Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2025)

gruppe: Beruflich Qualifizierte verfügen in der Regel über sehr unterschiedliche Bildungsbiografien. Einige bringen standardisierte Qualifikationen wie den AdA-Schein oder andere Fortbildungsabschlüsse mit, die sich über pauschale Verfahren schnell und effizient berücksichtigen lassen. Andere verfügen über individuell erworbene, teils sehr spezifische Kompetenzen aus Berufspraxis, non-formaler Weiterbildung oder ehrenamtlichen Tätigkeiten. Diese lassen sich nur über individuelle Prüfverfahren systematisch und gerecht in das Studium einbeziehen. Gerade für diese heterogene Zielgruppe erweist sich die Kombination beider Ansätze als besonders geeignet.

Zum anderen bringt die individuelle Prüfung zentrale Vorteile mit sich, die auch in Kapitel 2.1.2 deutlich wurden. Im Mittelpunkt steht das Prinzip der Gleichwertigkeit: Kompetenzen müssen nicht identisch sein, sondern im Wert und Anspruchsniveau mit den vorgesehenen Studienleistungen übereinstimmen. So wird sichergestellt, dass Studierende weder über- noch unterfordert sind und dass die akademische Qualität des Studiums gewahrt bleibt. Zudem erlaubt die individuelle Prüfung, auch solche Kompetenzen sichtbar zu machen, die in non-formalen oder informellen Lernprozessen erworben wurden – etwa durch langjährige Berufspraxis. Hier sind klassische Nachweise wie Prüfungszeugnisse oft nicht vorhanden.

Beispiel aus der Praxis: Ein Praxisfall verdeutlicht, wie Anerkennung und Anrechnung im FlexiMaster ineinandergreifen. Eine Bewerbende mit Hochschulzugangsberechtigung und bereits abgeschlossenem Erststudium bringt zusätzlich außerhochschulische Qualifikationen und Weiterbildungsleistungen ein. So liegt der AdA-Schein (Ausbildung der Ausbilder) vor, eine bundesweit standardisierte Qualifikation nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Diese wird typischerweise von Industrie- und Handelskammern oder Handwerkskammern vergeben und bescheinigt die berufs- und arbeitspädagogische Eignung. Zu den Inhalten zählen unter anderem rechtliche Rahmenbedingungen der Berufsausbildung, Planung und Organisation von Lernprozessen sowie methodisch-didaktische und kommunikative Kompetenzen. Aufgrund der klaren Struktur und der bundesweit einheitlichen Standards eignet sich der AdA-Schein besonders gut für pauschale Anrechnungsverfahren. Im FlexiMaster wird er mit 15 von 20 LP im Modul Train the Trainer angerechnet. Die verbleibenden 5 LP müssen über eine Modulprüfung nachgewiesen werden.

Darüber hinaus hat die Bewerbende das Certificate of Advanced Studies (CAS) „Qualifizierung zum Coach“ absolviert. Da es sich hierbei um eine hochschulische Weiterbildungsleistung handelt, wird dieses CAS im FlexiMaster mit 15 von 20 LP anerkannt, sodass zusätzlich eine Modulprüfung im Umfang von 5 LP zu erbringen ist. Ein weiteres Zertifikat, das CAS „Orga-

nisationsentwicklung: systemisch und agil“, konnte ebenfalls in das Studium eingebracht werden. Hier wurden 20 von 25 LP anerkannt, sodass für die restlichen 5 LP noch eine ergänzende Prüfungsleistung erforderlich ist. Insgesamt ergibt sich für diesen Fall die Anrechnung von 15 LP sowie die Anerkennung von 35 LP, also zusammen 50 LP, die bereits vor Beginn des Masterstudiums abgedeckt sind. Offene Leistungen bestehen noch im Umfang von 15 LP in den genannten Modulen, die im weiteren Studienverlauf zu erbringen sind.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass auch für Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung beide Verfahren – Anerkennung und Anrechnung – gleichermaßen relevant sind. Standardisierte außerhochschulische Qualifikationen wie der AdA-Schein können über pauschale Verfahren effizient berücksichtigt werden, während hochschulische Zertifikate wie die CAS im Rahmen der Anerkennung in den Studiengang integriert werden. Damit entsteht eine flexible und faire Lösung, die sowohl die unterschiedlichen Bildungsbiografien würdigt, als auch die Qualität und Passung des Masterstudiums sicherstellt.

So verbindet der FlexiMaster die Vorteile beider Verfahren und macht sie für die Zielgruppe praktisch nutzbar: Einerseits ermöglicht die pauschale Anrechnung die schnelle Bearbeitung wiederkehrender Profile, andererseits sichert die individuelle Prüfung die Qualität und Passung im Einzelfall. Effizienz und Fairness greifen dadurch ineinander – eine Kombination, die den Studiengang für seine heterogene Zielgruppe besonders attraktiv macht.

3.4 Herausforderungen

Die Umsetzung kombinierter Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren im FlexiMaster ist mit Chancen, aber auch Herausforderungen verbunden. Wie bereits in Kapitel 2.3 gezeigt, besteht eine zentrale Schwierigkeit in der Feststellung der Gleichwertigkeit zwischen hochschulischen und außerhochschulischen Lernergebnissen. Insbesondere die Nachweise non-formaler oder informeller Kompetenzen stellen Antragstellende wie auch Prüfende vor erhebliche Schwierigkeiten (Langenkämper et al., 2025, S. 61).

Hinzu kommt der hohe Prüfungs- und Beratungsaufwand: Jede individuelle Anrechnung erfordert detaillierte Fachkenntnisse, rechtliche Sicherheit und transparente Kommunikation. Dies bindet personelle und zeitliche Ressourcen, die an Hochschulen oft knapp sind (Hanft et al., 2014, S. III). Zugleich ist der administrative Aufwand hoch, da Anerkennungen und Anrechnungen rechtssicher dokumentiert und in die Prüfungsverwaltung integriert werden müssen.

Für den FlexiMaster bedeutet dies, dass die gewählte Kombination von Verfahren zwar einen erheblichen Mehrwert für

die Studierenden schafft, jedoch dauerhaft eine institutionelle Verankerung, Ressourcen und Expertise erfordert. Gleichzeitig zeigen die positiven Beispiele aus der Praxis, dass diese Investitionen lohnend sind, da sie die Attraktivität des Studiengangs erhöhen, die Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen fördern und lebenslanges Lernen praktisch umsetzen.

4 Perspektiven und Transferpotenzial – Der FlexiMaster als Modell für eine zukunftsfähige Hochschulweiterbildung

Die vorangegangenen Kapitel haben zentrale strukturelle, rechtliche und didaktische Elemente des FlexiMasters beleuchtet – von der Öffnung der Zugänge über individuelle Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren bis hin zum modularen Aufbau des Curriculums. Auf dieser Grundlage lässt sich die Frage stellen, welche übergreifenden Impulse dieses Studienmodell für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung liefern kann. Der FlexiMaster steht exemplarisch für ein Weiterbildungsmodell, das zentrale Anforderungen einer sich wandelnden Bildungslandschaft aufgreift und in ein stimmiges Gesamtkonzept überführt. Die Verbindung von struktureller Flexibilität, didaktischer Fundierung und institutioneller Offenheit macht ihn zu einem echten Reform-Modell, das über den Standort Mainz hinaus Wirkung entfalten kann. Die zugrunde liegenden Prinzipien – Modularisierung, berufsorientierte Inhalte und individuelle Studiengestaltung, zeitliche und finanzielle Flexibilität – sind adaptierbar und lassen sich an verschiedene hochschulische Kontexte übertragen.

Insgesamt wird deutlich: Flexibilisierung sollte nicht als Ausnahme, sondern als regelhaftes Gestaltungsprinzip für zukunftsfähige Studienmodelle verstanden werden. Der Mainzer FlexiMaster zeigt, dass Hochschulen mit klarem Konzept, institutioneller Offenheit und didaktischer Verantwortung tragfähige Antworten auf die Herausforderungen des lebenslangen Lernens geben können. Als transferfähiges Modell liefert er wichtige Impulse für die strategische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt – und weist den Weg in ein Hochschulweiterbildungssystem, das die beruflichen und familiären Realitäten der Weiterbildungsstudierenden ernst nimmt und deren Teilnahme an Programmen strukturell ermöglicht.

Damit verbindet sich mit dem FlexiMaster nicht nur ein erfolgreiches Studienformat, sondern auch ein hochschulstrategisches Lernmodell, das zeigt: Durchlässigkeit, Anerkennung, Modularisierung und Flexibilität sind keine „Add-ons“, sondern integrale Bestandteile zukunftsweisender Hochschulpraxis.

Literatur

- Damm, C. (2018). *Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ergebnisse einer zweiseitigen empirischen Studie. Forschungsbericht unter Mitarbeit von Olaf Dörner und Johannes Fromme*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität (Beiträge zur Weiterbildungsforschung, Bd. 1). Abgerufen am 08. September 2025 von <https://journals.ub.ovgu.de/index.php/Weiterbildungsforschung/article/view/553/528>
- DESTATIS (2024). *Hochschulen nach Hochschularten*. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (2018–2025). *Offene Hochschulen. Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von <https://offene-hochschulen.de/>
- Gabriel, H. (2023). In *Zukunft à la carte. upgrade. Das Magazin für Wissen und Weiterdenken der Universität für Weiterbildung Krems*, 3(4), 23–25.
- GWK – Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (o. J.). *Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von <http://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/wettbewerb-aufstieg-durch-bildung/>
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W.B. & Müskens, W. (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement. Abgerufen am 05. September 2025 von <https://uol.de/fileadmin/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf>
- Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz (HochSchG) vom 23.09.2020 in der Fassung vom 17.06.2025. Abgerufen am 22. Oktober 2025 von <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-HSchulGRP2020rahmen>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022a). *Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen. Entschließung der 33. Mitgliederversammlung der HRK am 10. Mai 2022 in Leipzig*. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/2022-05-10_HRK-MV-Entschliessung_Anerkennung_und_Anrechnung_an_Hochschulen.pdf

- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2022b). *Anerkennung und Anrechnung: Herausforderungen und Perspektiven. Ergebnisse aus der Zukunftswerkstatt*. Berlin, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/Ergebnisse_der_ZW_Qualitaetskriterien_WEB_25_05_22.pdf
- Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 13–23. <https://doi.org/10.25656/01:15685>
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.) (2021). Teil-Rahmenprüfungsordnung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und Studienabschlüssen sowie für die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Qualifikationen (Anerkennungssatzung) vom 02. Juli 2015. (*Veröffentlichungsblatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*, Nr. 08/2015, S.401). Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/Anerkennungssatzung_aktuell.pdf
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.) (2024). *Ordnung des Fachbereichs 02 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz für die Prüfung im Masterstudiengang Coaching-Training-Beratung. Prozessbegleitung von Personen, Teams und Organisationen*. Veröffentlichungsblatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 07.08.2024 (8), 912–947.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen am 22. Oktober 2025 von https://www.bmfrtr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel, den 21.11.2001 KOM(2001) 678 endgültig. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>
- Langenkämper, L., Reichert, J. & Wiese, M. (2025). *Praxishandbuch Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen*. Berlin, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/MODUS_Praxisbuch.pdf
- Martens, J., Diettrich, A. & Wolfgramm, K. (o. J.). *Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen*. Rostock: Universität Rostock. Abgerufen am 08. September 2025 von https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Anrechnung_31_03_2014.pdf
- Maschwitz, A. & Hanft, A. (2012). Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 113–124.
- MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen (2020–2025). *Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von <https://www.hrk-modus.de/themen/weiterbildung/>
- MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen (2023). *Anerkennungssatzung und Kommission für fachbereichsübergreifende Angelegenheiten der Anerkennung und Anrechnung*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von <https://www.hrk-modus.de/ressourcen/good-practice-datenbank/anerkennungssatzung-und-kommission-fuer-fachbereichsuebergreifende-angelegenheiten-der-anerkennung-und-anrechnung-169/>
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2025). Entwicklung, Wirkungsweisen und Potenziale pauschaler Anrechnungsverfahren. Empirische Analyse und Praxisempfehlungen. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Projekt MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Studie_Pauschale_Anrechnung.pdf

Sturm, N. (2020). Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 421–440). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>

UNESCO IIEP – International Institute for Educational Planning (2022). *SDG-4: Flexible Learning Pathways in Higher Education – from Policy to Practice. An international comparative analysis*. Paris: UNESCO IIEP.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2025). *FlexiMaster „Coaching – Training – Beratung“* Abbildung 1. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von <https://www.zww.uni-mainz.de/weiterbildungsangebote-im-ueberblick/master-und-weiterbildende-studiengaenge-der-jgu-mainz/fleximaster/>

Autorinnen

Dr.ʼin Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Paula Juliane Hilker, M.A.
hilker@zww.uni-mainz.de