

JONATHAN BIEHL (Technische Universität Dresden)

**Trifft eine Norm auf die Realität – Erfahrungen mit der DIN 33459
im Kontext der Lehrkräftefortbildung**

Herausgeber

JOSEF GUGGEMOS

RALF TENBERG

DANIEL PITTICH

LEO VAN WAVEREN

SABINE SEUFERT

BERND ZINN

Journal of Technical Education (JOTED)

ISSN 2198-0306

Online unter: <http://www.journal-of-technical-education.de>

JONATHAN BIEHL

Trifft eine Norm auf die Realität – Erfahrungen mit der DIN 33459 im Kontext der Lehrkräftefortbildung¹

ZUSAMMENFASSUNG: Die Bildungsnorm DIN 33459 hat das Potenzial, die (Lehrkräfte-)Fortbildungslandschaft in Deutschland hinter einem gemeinsamen Mindeststandard zu vereinen. Hierfür muss sie praktikabel und inhaltlich sinnvoll sein. Dieser Artikel trägt die Erfahrungen von acht Schülerlaboren zusammen, die bei der Einführung der DIN 33459 begleitet wurden. Hierfür wurden Interviews mit Mitarbeitenden durchgeführt, Schwerpunktthemen identifiziert und Kernaussagen, die die Erfahrungen von Normanwendenden spiegeln, herausgestellt. Einführung und Umsetzung der Norm wurden als verhältnismäßig unkompliziert eingeschätzt, während der Nutzen insbesondere in der Einführungsphase als förderlich beurteilt wurde. Abschließend benennt der Artikel mögliche Zukunftsaussichten, Potenziale und Fallstricke der DIN 33459.

Schlüsselwörter: Qualitätsmanagement, Lehrkräftefortbildung, Bildungsnorm, DIN 33459

When a standard meets reality – Experiences with DIN 33459 in Teacher Training

ABSTRACT: The DIN 33459 education standard has the potential to unite the (teacher) training landscape in Germany behind a common minimum standard. To do so, it must be both practical and meaningful in terms of content. This article summarizes the experiences of eight student laboratories that were accompanied during their introduction of DIN 33459. To this end, interviews with staff members were conducted, key topics identified, and core statements that reflect the experiences of those applying the standard highlighted. The introduction and implementation of the standard were considered relatively uncomplicated, while its main benefits were perceived during its implementation process. Finally, future prospects, potentials, and possible pitfalls of DIN 33459 are outlined.

Keywords: quality management, teacher training, education standard, DIN 33459

¹ Finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung [FKZ: 01JA23M04G]. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die des Autors/der Autorin und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wieder. Weder Europäische Union, Europäische Kommission noch Bundesministerium für Bildung und Forschung können für sie verantwortlich gemacht werden.

1 Einleitung

Mit der DIN 33459 (Deutsches Institut für Normung, 2021a) existiert seit 2021 eine noch relativ unbekannte Norm, die Anforderungen an Kompetenzen von Lehrpersonen („Lernbegleiter“) vorgibt. Aufgrund der bislang geringen Durchdringung der Norm im Bildungsbereich und der damit verbundenen mangelnden praktischen Erfahrungen fehlt es bislang an belastbaren empirischen Forschungen hinsichtlich ihrer Praktikabilität und Nützlichkeit (Biehl & Koerber, 2024, 2025a). Wegen des starken Bedarfs an länderübergreifenden Qualitätsstandards in der Lehrkräftefortbildung (KMK, 2020) bietet sich eine (bundeseinheitliche) Norm wie die DIN 33459 an, um als ein verbindlicher Mindeststandard in der Lehrkräftefortbildung in Betracht gezogen zu werden. Im Rahmen des Projekts LFB-Labs Digital (Kirchhoff et al., 2024) wurde bereits die Implementierungsphase der Norm im Zuge eines Qualitätsmanagements für Lehr-Lern-Labore (Schülerlabore; SL) untersucht. Dabei wurde ein geringer Aufwand für die Labore bei der Implementierung festgestellt (Biehl & Koerber, 2025b). Neben der bloßen Implementierung sind jedoch insbesondere deren Folgen, also inwiefern sich die Einführung des Qualitätsmanagementsystems auf Basis der DIN 33459 auf die tägliche Arbeit der Labore ausgewirkt hat, ein interessanter Untersuchungsgegenstand. Dieser ist aufgrund mehrerer Faktoren von großer Bedeutung.

Erstens hängt eine mögliche Eignung der Norm als Mindeststandard für Lehrkräftefortbildungen davon ab, ob ihre Anforderungen sinnvoll im Sinne der Wirksamkeit von Fortbildungen sind und ob die in der Norm enthaltenen Anforderungen überhaupt gut umsetzbar sind. Qualitätsstandards, welche nicht dazu beitragen, die Wirksamkeit von Fortbildungen abzusichern, sind als Standards ungeeignet, da sie die erwünschte Qualität nicht gewährleisten können und somit ihren Zweck nicht erfüllen. Qualitätsstandards, die in der Praxis für Organisationen und Individuen nicht oder nur sehr umständlich umsetzbar sind, sind ebenfalls als Mindeststandards ungeeignet, da sie sich nicht im angemessenen Maße werden verbreiten können, weil es ihnen an Akzeptanz mangelt wird.

Zweitens kann aus den Erfahrungen der SL gelernt werden, welche Fallstricke mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems auf Basis der DIN 33459 zu beachten sind bzw. wie *Good Practice*-Beispiele aussehen könnten. Da die SL sowohl Lehrkräftefortbildungen als auch für Schüler*innen konzipierte Kurse ausrichten, wird die Eignung der Norm so gleich in zwei sehr unterschiedlichen Kontexten überprüft.

Drittens sind Normen grundsätzlich veränderbar (Deutsches Institut für Normung, 2025) und können aktualisiert und angepasst werden. Die durch diese Studie gewonnenen Erfahrungen könnten dabei helfen, dass eine eventuelle Aktualisierung der Norm ihre Qualität verbessert.

Diese Studie untersucht systematisch die Folgen der Einführung der DIN 33459 und deren Auswirkungen auf die Arbeitsweisen in den Laboren und insbesondere auf die Mitarbeitenden der Labore. Es wurde untersucht, welche Erkenntnisse Normanwendende nach circa einem Jahr mit der DIN 33459 gewonnen haben und wie sie verschiedene Aspekte der Norm einschätzen. So können Empfehlungen zur Normnutzung sowie zu möglichen Anpassungen der Norm selbst gegeben werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Untersuchung der Folgen der Einführung der DIN 33459 erfordert eine theoretische Einbettung, die sowohl die Entstehungslogik der Norm als auch deren Einordnung in bestehende Diskurse zu Qualitätsstandards in der Lehrkräftefortbildung berücksichtigt.

Qualitätsnormen im Bildungsbereich verfolgen grundsätzlich das Ziel, professionelle Handlungspraxis zu strukturieren, Vergleichbarkeit zu erhöhen und Orientierungswissen für Lehrende wie Lernende bereitzustellen (Ehlers, 2020; Sallis, 2014). Zugleich stehen solche Normierungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und pädagogischer Praxis, da normative Vorgaben immer auf heterogene, kontextspezifische Arbeitsrealitäten treffen (Faas & Kluczniok, 2023).

Für die Analyse der DIN 33459 ist es daher notwendig, sowohl ihren Aufbau, ihre Zielsetzung und ihre Abgrenzung zu anderen Bildungsnormen als auch das Spannungsfeld zwischen Normierung, Professionalisierung und pädagogischer Flexibilität theoretisch zu betrachten. Dies ermöglicht, die erhobenen empirischen Befunde nicht nur deskriptiv, sondern theoriegeleitet einzuordnen. Die folgenden Unterkapitel geben daher zunächst einen Überblick über Struktur und Charakteristika der DIN 33459 als Norm für Lehrkräftefortbildung, bevor zentrale theoretische Spannungsfelder skizziert werden, die bei der Einführung und Nutzung der Norm in der Praxis relevant werden.

2.1 Überblick zur DIN 33459 als Norm für Lehrkräftefortbildung

Die DIN 33459 ist eine Norm, die Lernbegleitenden 14 verschiedene Qualitätsstandards an die Hand gibt, um effektive Fortbildungen durchführen zu können (Biehl & Koerber, 2025a; Deutsches Institut für Normung, 2021a). Sie ist die Nachfolgenorm der vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. entwickelten PAS 1064 (Becker et al., 2006; Koerber, 2015) und benennt konkrete Anforderungen an Lehrpersonen. Dies unterscheidet die DIN 33459 von anderen Normen aus dem Bildungsbereich, da diese sich entweder dediziert mit dem Management von Bildungsunternehmen befassen, wie die DIN ISO 21001 (Deutsches Institut für Normung, 2021b), oder den Fokus auf situative Kontexte legen und etwa Anforderungen an die Lernsituation stellen, wie die DIN ISO 29993 (Deutsches Institut für Normung, 2018).

Zwar ist die DIN 33459 keine dedizierte Lehrkräftefortbildungsnorm, sondern eine Norm, die Anforderungen an Lernbegleitende (z. B. Fortbildende oder auch Lehrkräfte) in verschiedensten Lehr-/Lernkontexten formuliert. In der vorliegenden Studie wird sie jedoch als normativer Rahmen für Lehrkräftefortbildung betrachtet, da die untersuchten SL sie explizit in diesem Fortbildungskontext anwendeten. In der Norm werden die einzelnen Standards jeweils mit kleinteiligeren Kriterien untersetzt, die verschiedene Aspekte des jeweiligen Standards abbilden. Diese Kriterien werden wiederum durch Indikatoren abgebildet, welche letztlich messbar sein müssen. Dies soll möglichst objektive, zuverlässige und vor allem valide Messungen der relevanten Qualitätsstandards ermöglichen und somit ansatzweise eine Vergleichbarkeit zwischen den Bildungsdienstleistungen verschiedener Individuen und Institutionen darstellen. Sowohl Kriterien als auch Indikatoren werden in der Norm nicht verbindlich vorgegeben, sondern nur vorgeschlagen, da deren Konkretisierung zwischen verschiedenen Personen und Organisationen stark variieren kann. So soll die Norm eine ausreichende Flexibilität bieten, um individuell angepasst werden zu können, während sie gleichzeitig aufgrund der unveränderbaren Standards die nötige Rigidität für Vergleichszwecke aufweist.

Die in der Norm enthaltenen Standards sind in zehn verpflichtende (normative) und vier empfohlene (informative) Standards unterteilt (Deutsches Institut für Normung, 2021a). Zwar ist davon auszugehen, dass die meisten in der Norm enthaltenen Standards von den Fortzubildenden implizit erwartet würden (Biehl & Koerber, 2024), etwa dass Fortbildende über entsprechende Qualifikationen verfügen oder dass eine gewisse Vielfalt an Methoden angewandt wird. Mit der

DIN 33459 werden diese impliziten Anforderungen als Normtext expliziert, was einen Rahmen etabliert, an welchem sich Fortbildende und Fortzubildende orientieren können. Die relativ niedrigen Anforderungen der Norm (Biehl & Koerber, 2025a) befähigen sie dazu, als eine Art Mindeststandard zu agieren, der nicht unterschritten werden sollte, um eine qualitativ hochwertige Fortbildung zu garantieren. Gleichzeitig ermöglicht die niedrige Schwelle die Normeinführung bei vergleichsweise geringen Widerständen (Oreg, 2003), da viele Fortbildungsorganisationen und Fortbildenden ihre Arbeitsprozesse nicht bzw. kaum abändern müssen (Biehl & Koerber, 2025b).

2.2 Spannungsfeld Normen vs. Pädagogische Praxis

Grundsätzlich dienen Bildungsnormen wie die DIN 33459 der Standardisierung, Qualitätssicherung und Transparenz in der (Fort-)Bildungslandschaft. Solche standardisierten Vorgaben können mit der gelebten pädagogischen Realität jedoch immer wieder in Konflikt geraten (Barak, 2024) bzw. nicht zwangsläufig wie vorgesehen umgesetzt werden (Faas & Kluczniok, 2023). Didaktisches Handeln bedarf stets einer situativen Anpassung (König et al., 2015) und kann nicht nur auf reinen formalistischen Vorgaben basieren; diese Prozesshaftigkeit erfordert also eine Flexibilität der Normanwendenden, die man mit Normen an sich üblicherweise nicht in Verbindung bringt. Gleiches gilt für die generelle Kontextabhängigkeit der schulischen und fortbildnerischen Realität (Nordlöf et al., 2019; Van der Pers & Helms-Lorenz, 2021), die stark von individuellen, institutionellen und kulturellen Faktoren geprägt sind.

Dabei muss es gar nicht der Anspruch einer Bildungsnorm – in diesem Falle der DIN 33459 – sein, diese individuellen Kontextfaktoren zu berücksichtigen. Stattdessen kann die Norm als eine Orientierungshilfe gleichsam für Fortbildende und Fortzubildende dienen, welche Fortbildungsangebote professionalisieren und eine Vergleichbarkeit gewährleisten kann. Als ein Mindeststandard kann sie zur Qualitätssicherung beitragen und Transparenz für Auftraggebende, Teilnehmende und Fortbildende zugleich schaffen. Durch die reflexive Natur der Norm (im Sinne der Förderung individueller Reflexion durch Normnutzende und einer gesellschaftlichen Selbstreflexion) kann die DIN 33459 Impulse geben, die eigene Praxis und auch grundsätzliche Erwartungen an Fortbildungen zu überprüfen und weiterzuentwickeln, was wiederum zu einer Weiterentwicklung der Norm selbst führen kann und eventuelle Spannungen weiter reduziert, wenn Inhalte weiter an die gelebte pädagogische Praxis von Fortbildenden angepasst werden.

Jedoch birgt die Einführung von Normen stets die Gefahr einer Bürokratisierung (Röbken & Schütz, 2023; Wittmann & Dormann, 2014): Der Fokus auf normgerechtes Handeln kann dabei die Innovationsfreude ebenso wie pädagogische Freiheit einschränken (Thurston et al., 2025), sofern Normanwendende nur noch versuchen, die Anforderungen der Norm zu erfüllen, ohne die Sinnhaftigkeit im Rahmen ihres pädagogischen Konzepts zu überprüfen (gemäß eines *Gaming the System*-Ansatzes; Ferrer-Esteban & Pagès, 2024).

Unabhängig von diesen möglichen Gefahren gestattet die Norm mit der reinen Vorgabe von Standards und anderweitig flexiblen Möglichkeiten hinsichtlich der genaueren Umsetzung ohnehin eine Anpassung an die gelebte Praxis der Fortbildenden, sodass die Spannungen zwischen rigiden Vorgaben und der tatsächlich durchgeführten Arbeit kleingehalten werden können.

3 Studie

Die vorliegende Studie basiert auf einem qualitativ-induktiven Vorgehen, bei welchem mittels einer Convenience-Stichprobe – die Interviewten waren Teil eines großen, gemeinsamen Verbundprojektes mit zweieinhalbjähriger Laufzeit – untersucht wurde, wie Normanwendende die DIN 33459 bewerten. Konkret untersucht diese Studie die Frage: Welche Erfahrungen machen Mitarbeitende von Schülerlaboren nach der Einführung eines DIN 33459-basierten Qualitätsmanagementsystems, und wie bewerten sie die Norm hinsichtlich Praktikabilität, Nutzen und Qualitätsgüte?

3.1 Forschungsdesign

Um die Erfahrungen nach der Einführung des DIN 33459-basierten Qualitätsmanagements und somit die Anwendungserfahrungen mit der Norm empirisch erfassen zu können, wurden Mitarbeitende mehrerer SL befragt, die im Rahmen des BMBF-Projekts *LFB-Labs digital* über einen Zeitraum von mehreren Monaten bei der Implementierung der DIN 33459 in ihrer Organisation begleitet wurden. Es wurden teilstrukturierte Interviews mit den Labormitarbeitenden geführt, welche im Nachgang mittels reflexiver thematischer Analyse (Braun & Clarke, 2006; 2021) systematisch analysiert wurden. Ziel war es, wiederkehrende Bedeutungsmuster (*themes*, bzw. Themen) in den Aussagen der Teilnehmenden zu identifizieren, die Aufschluss über Einstellungen und Erfahrungen mit der DIN 33459 geben. Die etwa 20- bis 30-minütigen Interviews fanden ca. zwölf bis 18 Monate nach der Einführung des Qualitätsmanagementsystems statt, sodass die Norminhalte eine Chance hatten, sich innerhalb der Arbeitsprozesse der Organisation und der einzelnen Mitarbeitenden zu verstetigen.

3.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen alle acht SL, die am Projekt *LFB-Labs digital* beteiligt waren, an der Studie teil. Die Labore – allesamt im MINT-Bereich zu verorten – wurden entweder von einer Person (zwei Fälle) oder von zwei Personen (sechs Fälle) repräsentiert. Bei einem Sonderfall wurden zwei SL gemeinsam durch dieselbe Paarung repräsentiert, womit insgesamt zwölf Teilnehmende (jeweils sechs Frauen und Männer) über sieben Interviews interviewt wurden. Sämtliche Interviewten waren reguläre Mitarbeitende (keine Hilfskräfte) der untersuchten SL, die jeweils für die Einführung der DIN 33459 in ihren Laboren verantwortlich waren. Teilweise waren sie mit der Leitung des jeweiligen Labors betraut. Aufgrund loser gemeinsamer Arbeitserfahrungen in vorherigen Arbeitspaketen des Projekts bestand bereits ein kollegiales Arbeitsverhältnis zwischen dem Autor der Studie und den Interviewten, begründet auf dem gesamten Einführungsprozess des Qualitätsmanagementsystems nach DIN 33459. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte somit aufgrund der Zugänglichkeit und fachlichen Relevanz, wobei die Stichprobe nicht repräsentativ ist.

3.3 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Interviews wurden über die Videokonferenzplattform Zoom durchgeführt und mit Einverständnis aller Teilnehmenden aufgezeichnet. Die Kombination aus Doppel- und Einzelinterviews

ermöglichte es, einerseits Einflüsse auf dyadische Beziehungen unter den Mitarbeitenden zu erfassen – etwa kollektive Entscheidungen, Koordinationsprozesse oder gemeinsame Routinen – und andererseits sozial erwünschtes Antwortverhalten zu minimieren (Szulc & King, 2022) sowie die potenzielle Dominanz einer einzelnen Person im Gespräch zu reduzieren (Kvalsvik & Øgaard, 2021).

Als weitere Methoden gegen sozial erwünschtes Antwortverhalten orientierte sich die Studie an Bergen und Labonté (2020) – Rapport wurde hergestellt und die Teilnehmenden zur Nennung positiver und negativer Aspekte ermutigt, auch durch die explizite Nutzung kritischer Impulse im Leitfaden (z. B. „War die Arbeit, die Ihr [mit dem Qualitätshandbuch] hattet, insgesamt, Eurer Einschätzung nach, verschwendete Zeit?“). Zudem wurde betont, dass die Interviewergebnisse völlig unabhängig vom restlichen Projektkontext ausgewertet werden und zusätzlich auf die vollständige Vertraulichkeit und Anonymität des Gesprächs verwiesen. Anschließend wurden die Interviews verschriftlicht, aufbereitet (z. B. Entfernung von abgebrochenen Satzanfängen) und anonymisiert.

3.4 Datenanalyse

Anschließend wurden die Interviewtranskripte auf Grundlage der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) ausgewertet. Diese Methode ist besonders für explorative Forschungsvorhaben passend, weshalb sie sich für das bislang unerforschte Themenfeld der Normanwendung der DIN 33459 besonders gut eignet. Durch eine interpretativ-rekonstruktive Herangehensweise, bei welcher Bedeutungsmuster induktiv aus dem Datenmaterial heraus entwickelt werden, können implizite Annahmen und latente Themen in den Aussagen der Fortbildenden identifiziert werden.

Hierzu wurde ein induktives Kodierschema erstellt, die Codes entstanden also erst spontan während der Auswertung. Um den Interpretationsprozess intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten, wurden die Interviews in einem iterativen Prozess kodiert, indem zunächst alle Interviews einmal durchgelesen, anschließend einmal kodiert und die daraus entstehenden Codes im Sinne der Transparenz in einem Codebuch festgehalten wurden, welches Codedefinitionen und Beispielsätze enthält. Dieses Codebuch ist dabei weniger als fixes Kategoriensystem zu sehen, sondern eher als unterstützendes Denkwerkzeug, welches sich im Verlauf der Analyse weiterentwickelte. Bei einem zweiten Kodierdurchgang wurden die Interviewcodes und das Codebuch verfeinert und Memos als Reflexivitätsmaßnahme (Olmos-Vega et al., 2022; Roulston, 2010) zu relevanten Stellen in den Transkripten beigelegt, um eigene Positionierungen und mögliche Vorannahmen des Autors bei einem prüfenden dritten und finalen Durchgang zu reflektieren. Zusätzlich diskutierte der Autor Teilaspekte der Analyse in kollegialen Gesprächen, um Reflexivität zu fördern. Da Braun und Clarke (2019) der theoretischen Sättigung (Glaser & Strauss, 1967) skeptisch gegenüberstehen, wird in der thematischen Analyse üblicherweise auf eine interpretative Sättigung zurückgegriffen (*interpretative sufficiency*; Braun & Clarke, 2021), die dann gegeben ist, wenn das Verständnis der Daten ausreichend tief ist, um belastbare Interpretationen zu entwickeln.

Insgesamt umfasste das im Verlauf der Analyse entstandene Codebuch elf verschiedene Codes. Aus den kodierten Textstellen wurden ausgehend von der Forschungsfrage sechs verschiedene Themen konstruiert, die sich durch thematische Relevanz, Bedeutsamkeit und/oder Häufigkeit innerhalb der verschiedenen Interviews auszeichneten. Im Sinne von Braun & Clarke (2021) wurde auf eine hierarchische Untergliederung in Subthemen verzichtet, da die Hauptthemen bereits kohärente Bedeutungscluster darstellen.

In Abbildung 1 ist mittels eines Sankey-Diagramms visualisiert, wie kodierte Segmente von den ursprünglichen Codes zu den Themen gelangten. Die Flüsse illustrieren dabei die jeweiligen Zuordnungen, wobei die Dicke der Flüsse der Anzahl der kodierten Segmente, die zu dem Thema beigetragen haben, entspricht. Obschon die reine Häufigkeit nicht zwangsläufig die thematische Relevanz bestimmt, übermittelt das Diagramm eine übersichtliche Darstellung des analytischen Prozesses der Datenkomprimierung.

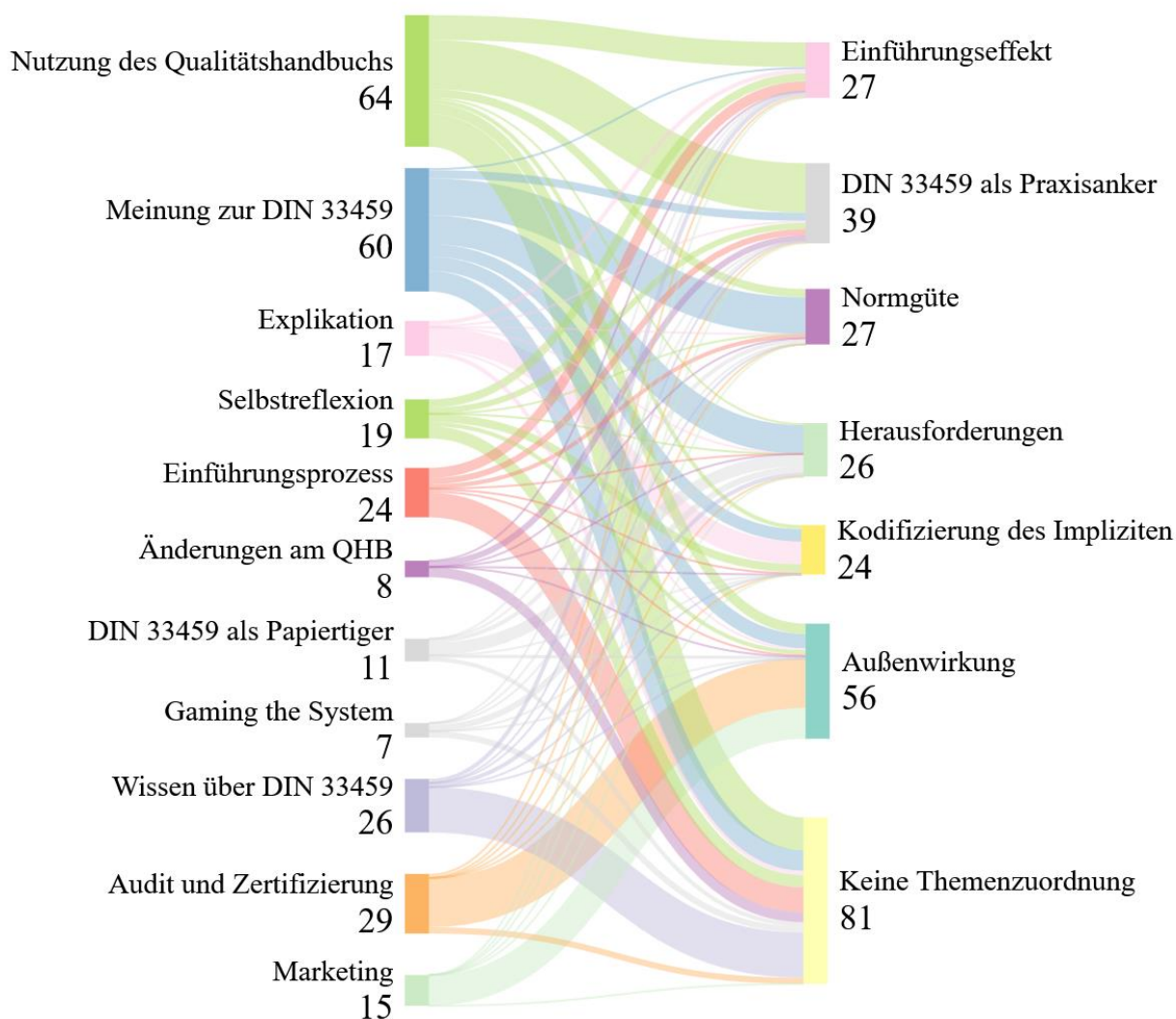


Abbildung 1. Fluss der Zuordnungen von Codes (links) zu Themen (rechts)

4 Ergebnisse

Mittels der thematischen Analyse der kodierten Interviews wurden sechs übergeordnete Themen identifiziert, die sich durch thematische Relevanz und Prägnanz auszeichneten:

- Einführungseffekt
- DIN 33459 als Praxisanker

- Normgüte
- Herausforderungen
- Kodifizierung des Impliziten
- Außenwirkung

Die Inhalte der Aussagen, die diesen Themen zugeordnet wurden, werden im Folgenden detaillierter beschrieben.

4.1 Einführungseffekt

Über alle sieben Interviews zeigt sich die DIN 33459-Einführung als Katalysator für Strukturierung und Selbstreflexion: Der größte Effekt lag demnach nicht in einer nachträglichen Verhaltensänderung, sondern insbesondere in der Erarbeitung des Qualitätshandbuchs selbst.

„Ich glaube, es hat uns in dem Prozess geholfen, dass wir so ein paar Sachen für uns noch mal ein bisschen sortiert haben, wie die Arbeitsabläufe sind. Aber jetzt, die haben wir damit ja dann umgestellt mit der Entwicklung. Also ich glaube, der größte Innovationsschub kam während der Entwicklung.“ – LFB-Labs001-A, Abs. 23

In diesem Prozess wurden implizite Routinen expliziert, Leitbilder geschärft und häufig ein einheitliches „Basisrezept“ für die Konzeption von Lehrkräftefortbildungen etabliert. Die Strukturschaffung während der Implementierungsphase wurde von praktisch allen Teilnehmenden erwähnt, ohne dass explizit danach gefragt wurde.

„Was wollen wir? Was ist uns besonders wichtig, was nicht? Also ich glaube ohne die Baukästen [den Prozess der Normeinführung] hätten wir es nicht so ausführlich formuliert.“ – LFB-Labs006-A, Abs. 51

„Mhm, das [die Implementierung der DIN 33459] hat schon extrem dazu beigetragen, sich das noch mal bewusst zu machen. [...] Oder auch zu wissen, was dein eigenes Leitbild ist oder ein Konzept.“ – LFB-Labs004-A, Abs. 30

Dieses Thema zeigte auf, dass der Vorteil, den sich Organisationen von der Normnutzung versprechen können, insbesondere in der Zeit während (und kurz nach) ihrer Implementierung sichtbar wird. Die Bedeutung des Dokuments liegt also eher im Prozess seiner Erstellung und weniger in seiner alltäglichen Nutzung.

4.2 DIN 33459 als Praxisanker

Im laufenden Betrieb werden die auf der Norm basierenden Qualitätshandbücher jedoch nur sehr selektiv eingesetzt, beispielsweise als Checkliste bei der Erstellung neuer Fortbildungskonzeptionen, als Referenz für Planungsabgleiche („passt unsere Maßnahme zu den Standards?“) sowie als Grundlage modularer Begleitdokumente (z. B. Modul-/Fortbildungshandbücher).

„Wir haben das [Qualitätshandbuch] noch mal weiter genutzt, um inhaltlich bei uns noch mal eine Struktur zu schaffen.“ – LFB-Labs008-A, Abs. 11

„Und da einfach noch mal zu gucken, ‚inwiefern haben wir nach Sachen festgelegt und passt das auch mit dem, wie wir es jetzt irgendwie hier planen würden? Oder müsste man da tatsächlich vielleicht auch irgendwie Änderungen vornehmen?‘ Das ist aber eher etwas, wo man sagt, ‚okay, passt das, wie wir es jetzt mal aus der Kalten planen ganz gut mit dem, wie wir es auch gedacht haben in dem Qualitätshandbuch?‘. Also ich würde sagen, es ist fast andersrum, dass man eine Maßnahme plant und dann mal geschaut hat, okay, passt es auch ganz gut mit einzelnen Standards, die wir da festgelegt haben?“ – LFB-Labs001-B, Abs. 10

„[...] Für 2026 werden die nächsten neuen Fortbildungen konzipiert. Und wenn wir es dann da wieder als Richtlinie mit an die Hand nehmen, bei der Entwicklung, da wird sich, glaube ich, zeigen, ob wir sagen alle Standards funktionieren so auch für unterschiedliche Schulformen. Gerade weil wir jetzt von Sek I-II auf Grundschulfortbildung noch mal uns verbreitern.“ – LFB-Labs006-A, Abs. 26

Die Aussagen der Interviewten zeigen, dass das Qualitätshandbuch vor allem als symbolisches und situatives Instrument verstanden wird. Es dient weniger als aktives Steuerungsinstrument, sondern fungiert eher als Sichtbarmacher institutionalisierter Qualität. Diese Befunde bestätigen die Rolle des Handbuchs als Praxisanker mit Nutzwert in spezifischen Situationen, wie Übergaben, Onboarding und bei inhaltlicher Skalierung, weniger jedoch als tägliches Nachschlagewerk.

„Also ich glaube wirklich, es ist jetzt nicht, das muss man auch fairerweise sagen, es ist jetzt nicht, dass das die Bibel, nach der wir uns orientieren und nach der wir alles machen“ – LFB-Labs001-A, Abs. 35

„Wir hatten jetzt viele Einstellungen, neue Hilfskräfte und denen geben wir immer ein Briefing. Natürlich nicht nur das Qualitätshandbuch, sondern auch so wie sind Sicherheitsvorkehrungen [...] Und in dem Kontext zeigen wir dann immer einmal alles mit so einem Portfolio zusammengestellt, wo auch das Qualitätshandbuch drin ist.“ – LFB-Labs001-A, Abs. 6

Der Mehrwert für die DIN 33459-nutzende Organisation variiert also in Abhängigkeit ihres Reifegrads: Aufbau- bzw. Wachstumssettings profitieren stark (Schaffung einer Struktur und von Vergleichbarkeit, Hilfen bei der Einarbeitung), während sehr reife Teams die Norm eher als „on top“-Rahmen sehen. Hier könnte das Handbuch eher als Symbol für gelebte Qualität dienen, weniger als Instrument der Kontrolle, sondern eher als ein Ausdruck organisationaler Identität.

4.3 Normgüte

Die Normgüte wird zwar überwiegend positiv, zugleich jedoch mit einer gewissen Distanz bewertet: Als Mindeststandard bündelt sie zentrale didaktische Prinzipien (u. a. Praxis- und Teilnehmerorientierung oder Methodenvielfalt) und bleibt adaptiv genug, um verschiedenste Formate, Fächer und Reifegrade zu bedienen (qualitative Leitplanken statt starrer Soll-Maße).

„Ich glaube aber, dass genau das dieser Mindeststandard genug Flexibilität hat, dass man nicht sagt, jede Fortbildung, die ich gestalte, folgt einem gleichen Schema, weil diese Norm [es] vorgibt. Das ist überhaupt nicht der Fall. Sondern man hat schon sehr viel Gestaltungsspielraum und hat aber gewisse Einflüsse, die man auf jeden Fall integriert hat. Weiß ich nicht. Praxisbezug zum Beispiel, dass das irgendwie etwas ist, was standardmäßig auf jeden Fall mit aufgeführt wird, in was für einem Umfang oder wie ich diesen Praxisbezug herstelle, das ist ja noch jedem selber überlassen.“ – LFB-Labs001-B, Abs. 32

Gleichzeitig bemerken die Interviewten jedoch auch eine Oberflächlichkeit und eine Schwammigkeit, was einen etwas laxeren Umgang mit der DIN 33459 ermöglicht.

„Inhaltlich die Kriterien, ja, ob da jetzt wirklich jedes Kriterium so gut gewählt ist oder manches vielleicht ein bisschen zu oberflächlich oder zu weit dehnbar oder ob das genau das abbildet, was ich jetzt darunter verstehe und wer anders... Ähm, da würde ich sagen, das kann man so pauschal, glaube ich, nicht sagen. Das ist immer schwierig, wenn man so was irgendwie abbilden will.“ – LFB-Labs004-A, Abs. 22

„Ich finde also, wenn so eine DIN-Norm so eine gewisse Schwammigkeit hat, ist das ja gar nicht verkehrt. Wie LFB-Labs008-A auch schon meinte, dass es dann eben wirklich wie ein Deckel ist, der auf sehr viele verschiedene Töpfe passt und. Man muss dann eben auch die Punkte entsprechend herausarbeiten. Aber ich glaube, wenn man das entsprechend auch gestaltet, dann sollte die eigentlich auf alle möglichen Fortbildungen auch zuschneidbar sein oder zugeschnitten werden können.“ – LFB-Labs008-D, Abs. 35

Die vorwiegend positiven Erfahrungen, die die Normanwendenden mit der DIN 33459 berichten, zeigen auf, dass grundsätzliches Potenzial in einer weiteren Betrachtung sowie Verbreitung der

Norm besteht. Dabei machen die Interviewten deutlich, dass sie auch die Schwächen der Norm erkennen.

4.4 Herausforderungen

Genau diese Allgemeinheit („Schwammigkeit“) erzeugt jedoch nach Empfinden der Interviewten klare Prüf- und Nachweisprobleme: Indikatoren sind interpretierbar, teils schwierig sinnvoll zu operationalisieren und prozessuale Feinheiten werden nur begrenzt abgebildet. Große Unterschiede zwischen Normanwendenden hinsichtlich Schwerpunktsetzungen oder konkreter Durchführung bleiben unsichtbar.

„Wenn ich so eine Norm auf mein Labor übertrage und dann irgendwie suche, okay, da habe ich ein Element und da ist es dann für mich passend, aber es sagt dann nicht unbedingt was darüber aus, wie stark die Norm erfüllt ist. Also ich habe vielleicht nur ein Element und das ist aber auch nicht ganz zentral in meinem Labor so präsent. Und ein anderes Labor hat nur diese Norm und kümmert sich ausschließlich um diesen einen Aspekt und da ist das ganz zentral und das kann diese Norm aktuell auf jeden Fall nicht darstellen.“ – LFB-Labs003-A, Abs. 28

„Oft gibt es einiges an Interpretationsspielraum, den man bei sowas dann ausnutzen kann. Und deswegen sind es für mich keine richtig präzisen Werte. Alles was auf Aussagen von Menschen beruht, da kann man ja sonst was sagen und behaupten [...] Da habe ich glaube ich ein Problem mit.“ – LFB-Labs005-A, Abs. 45

Insbesondere das Beibehalten der Arbeitsprozesse ist eine fortwährende Aufgabe für Normanwendende, damit die DIN 33459 nicht zu einem Papiertiger wird.

„Und dann ist halt abzuwarten, wie sich vielleicht so leichte Muster einschleichen, die so ein bisschen das Ganze konterkarieren und wo man sich dann vielleicht von dieser Norm wieder entfernt.“ – LFB-Labs001-B, Abs. 36

Gerade die Thematik des *Gaming the System* war ein wiederkehrender Aspekt in Verbindung mit der Norm, d. h. die Interviewten erwarteten, dass es eine wiederkehrende Herausforderung wird, dass Individuen oder Organisationen bei Normdurchsetzung geneigt sein könnten, Normkonformität für sich zu beanspruchen, ohne dass dies im eigentlichen Sinne gerechtfertigt wäre. Dieses Verhalten verweist weniger auf Zynismus, sondern auf institutionelle Rationalität: Akteur*innen agieren innerhalb der gegebenen Regeln, um ihre Arbeit bestmöglich zu positionieren. Qualitätssysteme, die (DIN-)normgesteuert sind, erzeugen dadurch nicht nur Ordnung, sondern auch Anreize zur performativen Anpassung, d.h. Organisationen gestalten ihr Verhalten nicht nur aus Überzeugung, sondern auch im Hinblick auf das von der DIN 33459 vorgegebene System, um auditkonform zu wirken. Den Interviewten ist klar, dass bei mangelnden Follow-ups (z. B. in Form von Audits oder Selbstreviews) das Handbuch zur Karteileiche zu werden droht. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen formaler Normkonformität und tatsächlicher Qualitätsrealität.

4.5 Explikation des Impliziten

Dieses Thema beschreibt, wie die Auseinandersetzung mit der DIN 33459 und die Arbeit am Qualitätshandbuch dazu führen, dass implizite Routinen, Überzeugungen und Praktiken explizit gemacht werden. Mehrere Befragte betonen, dass sie erst durch das Aufschreiben gemerkt hätten, warum sie bestimmte Abläufe so gestalten. Das Dokumentieren und Strukturieren fungiert somit als ein Spiegel der eigenen Praxis, in welchem Prozesse sichtbar gemacht werden. Die selbstreflexiven Gedankengänge der Einführungsphase führten dazu, dass Implizites offengelegt wurde, was wiederum als hilfreich insbesondere für neue bzw. unerfahrenere Mitarbeitende gesehen wurde. Gleichwohl diese Explikation praktisch ausschließlich während der Einführung geschah, ist dieses

Thema vom Thema des Einführungseffekts zu trennen, da es den wohl meistgenannten, konkreten Effekt während des Zeitraums der Einführung beschreibt. Dieses Thema fokussiert also insbesondere die inhaltliche Ebene (was wurde expliziert?), während das Thema des Einführungseffekts aus 4.1 insbesondere auf die temporale und Prozessebene (wann bzw. wie war der Effekt) abzielt.

„Ich würde auch sagen um das noch mal aufzugreifen von vorhin ‚Der Weg ist das Ziel‘, so ein bisschen also ich würde sagen, dass die DIN-Norm gut war, um so ein bisschen eine interne Struktur auch mehr zu schaffen, was vielleicht unausgesprochenes Gesetz zwischen uns war hier und unter uns Mitarbeitenden, aber ja nicht irgendwo in der Breite auch festgelegt war. Ich würde sagen, das irgendwie festzuzurren.“ – LFB-Labs001-A, Abs. 30

„Ich glaube, direkt beeinflusst [wurde unsere Arbeit durch das Qualitätshandbuch] nicht. Ich glaube, dadurch, dass wir das aber mit dir einmal ein bisschen durchgesprochen haben, war vieles, was wir vorher irgendwie verinnerlicht haben, einfach einmal irgendwo schriftlich festgelegt.“ – LFB-Labs007-B, Abs. 33

Der folgende Dialog zwischen der Laborleitung (A) und einem Mitarbeitenden (B) spiegelt aufschlussreich wider, wie die Interviewten die Sinnhaftigkeit des Kodifizierungsvorgangs einschätzen. Ein anderweitig stattfindender Prozess des Weitergebens gruppeninternen Wissens von Fortbildenden zu Fortbildenden birgt eine erhebliche Gefahr von Fehlern in der Kommunikation.

B: „Mhm. Ich glaube, aufgrund unseres Hintergrundes hätten wir einfach einige Kriterien, die wir für wichtig erachten, formuliert und hätten gesagt ‚Ja, das machen wir ja.‘“

A: „Ja, und viele aber wären trotzdem implizit geblieben.“

B: „Ja, und quasi konkretisiert hätten wir das nicht weiter und auch nicht irgendwie festgehalten. Ich glaub daher war das schon ganz gut.“

A: „Das wär glaub ich einfach ein gruppeninternes Wissen, was weitergegeben wird von Fortbildnerin zu Fortbildnerin.“

B: „Ja genau, genau. Aber es wäre kein Dokument glaub ich entstanden. Ich glaube, wir hätten über das Konzept drüber geguckt und gesagt ‚Ja, Du erfüllst das ja.‘“ – LFB-Labs006, Abs. 52 – 56

Das organisationsinterne Weitergeben von Wissen birgt jedoch stets die Gefahr einer Botschaftsdegradation bzw. Informationsverzerrung, was mittels der Verschriftlichung im Rahmen der Normenführung vermieden werden kann.

4.6 Außenwirkung

Das Thema der Außenwirkung wird von den Befragten ambivalent, aber überwiegend pragmatisch-positiv erlebt. Einerseits stellt die Zertifizierung einen formalen Aufwand dar, andererseits kann sie aber als wertvolle Legitimation nach außen kommunizieren. Das Zertifikat der Konformität mit der DIN 33459 könnte als Gütesiegel wirken und kann – auch in Verbindung mit dem Qualitätshandbuch – in die externe Kommunikation der Labore mit anderen Stakeholdern (Fakultäten, Fördernde, Behörden) aufgenommen werden.

„Und wir haben uns auch überlegt, jetzt immer wieder in Antragsverfahren oder so, wo schummeln wir das mal rein und wo können wir stolz sagen, ‚wir hätten hier doch vielleicht was vorzuweisen‘? Das haben wir bis jetzt noch nicht in den Anträgen oder so gemacht. [...] Und da muss man jetzt gerade sagen, hatte ich am Anfang, als wir da mit dir die ersten Male [gearbeitet hatten], dass ich dachte, ‚ach super, das packen wir überall rein‘ und das haben wir jetzt irgendwie noch nicht so richtig stark die Gründe gehabt, ja.“ – LFB-Labs001-B, Abs. 29

„Man arbeitet eben schon immer so, es sieht nur keiner. [...] Ich habe das hier an verschiedenen Stellen dann auch irgendwie – mein Qualitätshandbuch – kopiert und irgendwie gezeigt, ne, im Dekanat usw. So, und jetzt ist es eben auch mal sichtbar, ne? Aber wir arbeiten schon immer so, ich brauchte da auch keine Angst vor haben.“ – LFB-Labs004-A, Abs. 50

„Seitdem wir das Handbuch fertig haben, ist die Akzeptanz und die Wahrnehmung meiner Person als Chefin dieses Schülerlabors immens an der Fakultät gestiegen. [...] Man hat das hier als sehr wertschätzend an der Fakultät wahrgenommen. Und das Schülerlabor hat damit eine andere Erdung gekriegt. Es wird viel ernster genommen.“ – LFB-Labs004-A, Abs. 36-40

Anwendungsmöglichkeiten hierfür sind jedoch nicht immer leicht zu finden. Ob mit dem Gütesiegel beworbene Fortbildungen für Teilnehmende attraktiver sind, ist nach Meinung der Interviewten weniger der Fall – einerseits wird die Attraktivität einer Fortbildung stärker von Thema und Termin bestimmt, andererseits ist die Norm praktisch noch gänzlich unbekannt.

„Ich glaube, dass es einfach in unserem Bereich so wenig verbreitet ist, dass man das nicht für Werbezwecke benutzen kann, würde ich mir einbilden.“ – LFB-Labs005-A, Abs. 54

„[Das DIN 33459-Zertifikat] Ist so ein bisschen, wie wenn ich jetzt ins Taxi steige und der Taxifahrer zeigt mir erst seinen Führerschein, dass er Auto fahren kann.“ – LFB-Labs008-A, Abs. 49

Insgesamt erweist sich die DIN 33459 nach Meinung der Interviewten als tragfähiger Mindeststandard und als Managementsystem zur Sicherung von Struktur, Vergleichbarkeit und Qualität. Für eine belastbare Prüfbarkeit und höhere Passung in komplexen Settings sind kontextsensible Spezifizierungen und leichte Governance-Routinen (z. B. jährliche Peer-Checks) sinnvoll.

Insgesamt zeigte sich über alle Themen hinweg ein konsistentes Muster: Die Auseinandersetzung mit der DIN 33459 wird von den Interviewten weniger als technische Implementierung, sondern eher als ein sozialer und reflexiver Lernprozess verstanden. Qualität entsteht hier im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und gelebter Praxis. Die Norm wird damit zu einem Mittel organisationaler Kommunikation, die nach innen und außen legitimiert, zu reflektieren hilft und Professionalisierung ermöglicht.

5 Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick

Mit dieser Studie zu Erfahrungen von Normanwendenden der DIN 33459 konnten wichtige Aspekte hinsichtlich der Norm selbst und – bedingt durch ihre mögliche weitere Verbreitung in den nächsten Jahren – auch der Entwicklung im Bereich der Lehrkräftefortbildung beleuchtet werden. Aufgrund der relativ unproblematischen und mit geringem Widerstand verbundenen Implementierung der DIN 33459 (Biehl & Koerber, 2025b) ist das Ergebnis der Studie grundsätzlich ermutigend für die Qualitätsentwicklung der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Die Norm erwies sich als eine solide Basis, um qualitätssichernde Organisationsentwicklung in Bildungsorganisationen zu verankern. Da in dieser Studie keine Wirksamkeitsaspekte untersucht wurden, können an dieser Stelle keine klaren Aussagen hinsichtlich der konkreten Effektivität einer Normeinführung auf Organisationen getroffen werden. Jedoch lassen die ersten Erfahrungen vermuten, dass die Norm das Potenzial hat, einen Mindeststandard an Qualität in der Lehrkräftefortbildung darzustellen, ohne dass die Ansprüche zu hoch sind, um bei einer flächendeckenden Einführung mit größeren Widerständen rechnen zu müssen.

Die Normanwendenden – Einzelpersonen oder Organisationen – profitieren unter anderem von einer angeleiteten Selbstreflexionsphase, einer Referenz für weitere Planungen sowie der Möglichkeit, das eigene Qualitätsbewusstsein auch nach außen zu tragen und so Werbung für die eigene Arbeit zu betreiben. Zeitgleich ist jedoch auch zu bemerken, dass die weiteren Anwendungsmöglichkeiten der Norm insbesondere in der alltäglichen Arbeit vergleichsweise niedrig sind. Die Interviewten betonten den Nutzen der Einführung, während die DIN 33459 in der täglichen Praxis weniger relevant scheint.

Die Interviewten sehen die Norm grundsätzlich als eine gute Grundlage für einen Mindeststandard in der Lehrkräftefortbildung, der Organisationen dabei helfen kann, implizite Annahmen, die üblicherweise von Fortbildner*in zu Fortbildner*in weitergetragen werden, zu kodifizieren und somit in organisationalen Arbeitsprozessen sicher zu verstetigen.

Die durch die DIN 33459 zu erwartenden performativen Effekte der Qualitätsdokumentation – also eine gezielte Verhaltensänderung, die lediglich der Einhaltung von geforderten Standards dient – lassen sich im Sinne der Organisationstheorie deuten: Formale Strukturen dienen weniger der Effizienzsteigerung als der Legitimitätssicherung (Meyer & Rowan, 1977), Prüf- und Zertifizierungsvorgänge erfüllen symbolische Funktionen der Absicherung (Power, 1997). Im Vergleich zu den berichteten relevanten Effekten des Einführungsprozesses könnte man diese unerwünschten Effekte der DIN 33459 jedoch als marginal einstufen.

Insgesamt lassen die ersten Eindrücke und Erfahrungsberichte der Normanwendenden vermuten, dass sich die DIN 33459 – nicht zuletzt aufgrund ihrer einfachen Implementierung (Biehl & Koerber, 2025b) – zumindest als Startpunkt für die Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung in Deutschland eignet.

5.1 Stärken und Limitationen der Studie

Die zentrale Stärke der vorliegenden Studie liegt im explorativen Charakter und ihrer Basis auf qualitativ-empirischen Daten, womit die in ihr getroffenen Aussagen nicht rein theoriebasiert sind, sondern auf den Erfahrungen von Normanwendenden beruhen. Dadurch sind die gezogenen Schlüsse nicht nur spekulativer Natur, sondern bieten echtweltliche Evidenz für politische Entscheidungstragende, welche Beschlüsse über die Anwendung der DIN 33459 treffen können, etwa in Bildungsministerien. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil die Norm noch verhältnismäßig gering verbreitet ist und es praktisch keine systematische Anwendungsforschung mit ihr gibt. Durch die Fächervielfalt der teilnehmenden SL (acht verschiedene Fachschwerpunkte) an zwei verschiedenen Standorten konnte durch multiperspektivische Einblicke zudem die Übertragbarkeit der Ergebnisse verstärkt werden.

Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass die SL von den Autoren der Studie bei der Einführung des QM begleitet wurden, was vermutlich nicht nur die Implementierung vereinfacht hat, sondern wahrscheinlich auch die Nutzung der Norm im Nachgang. Diese Verflechtung könnte zu möglichen Verzerrungen in den Aussagen der Normanwendenden geführt haben. Auch ein Hawthorne-Effekt (z. B. Sedgwick & Greenwood, 2015) ist nicht auszuschließen, sodass sich die beforschten SL aufgrund des Wissens, dass ihr Verhalten untersucht wird, eventuell anders verhalten haben könnten. Sozial erwünschtes Antwortverhalten wurde zwar durch gezieltes kritisches Nachfragen und Schaffen einer sicheren Atmosphäre versucht auszuschließen. Dennoch ist zu erwähnen, dass die Teilnehmenden mit dem Autor der Studie in demselben geförderten Projekt arbeiteten, was die Erfahrungsberichte gefärbt haben könnte. Auch die eigene Doppelrolle des Studienautors als Forscher und Begleiter der Normimplementierung muss trotz reflexiver Maßnahmen wie dem Verfassen von Memos während der Interpretation der Transkriptionen limitierend angemerkt werden. Zudem muss bedacht werden, dass die Einschätzungen der Interviewten oftmals nur auf ersten Erfahrungen und teilweise antizipierten Erwartungen beruhen, nicht aber auf langfristigen Implementierungseffekten. Belastbare Aussagen zur dauerhaften Nützlichkeit, nachhaltigen Qualitätsentwicklung oder institutionellen Verankerung der Norm können daher nur eingeschränkt getroffen werden.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die DIN 33459 keine spezifische Lehrkräftefortbildungsnorm ist, sondern eine generische Kompetenz- und Anforderungsnorm für Lernbegleitende. Die Erfahrungen aus dieser Studie beziehen sich jedoch auf eine kontextspezifische Anwendung und sollten dementsprechend interpretiert werden.

5.2 Ausblick

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die DIN 33459 das Potenzial besitzt, als strukturgebende Grundlage für die Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung zu fungieren. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass ihre wahrgenommene Wirksamkeit und Akzeptanz maßgeblich davon abhängen, inwieweit die Inhalte der Norm in die tatsächliche Organisationsentwicklung implementiert werden, welche Unterstützungsstrukturen gebildet werden und wie man die Indikatoren operationalisiert. Andernfalls droht die Norm zu einer wirkungslosen Grundlage für performatives Organisationsverhalten zu werden.

Die Untersuchung legt nahe, dass Normen im Bildungsbereich nicht lediglich als technische Standardisierungsinstrumente verstanden werden können, sondern als soziotechnische Artefakte, deren Wirkung von der jeweiligen organisationalen Kultur und den professionellen Selbstverständnissen der Mitarbeitenden geprägt wird. Der starke Einführungseffekt zeigt, dass die Qualitätsnorm DIN 33459 nicht nur Anforderungen definiert, sondern Professionalisierungsprozesse und Organisationsentwicklung mitgestaltet. Die Studie unterstreicht den grundsätzlichen Bedarf für (norminduzierte) Modelle der Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung.

Für die zukünftige Forschung eröffnet sich ein Feld, das die Integration normativer Qualitätsrahmen mit empirischen Erkenntnissen zu Wirksamkeit und Transfermöglichkeiten systematischer untersuchen sollte, insbesondere aus längerfristigen Perspektiven. Wirksamkeitsstudien für DIN 33459-konforme Fortbildungen wären ebenso eine sinnvolle Forschungsrichtung wie Untersuchungen hinsichtlich Akzeptanz und Attraktivität von DIN 33459-Zertifikaten aus Sicht von Fortbildenden und Teilnehmenden von Fortbildungen.

Für die Praxis wird deutlich, dass die Implementierung der DIN 33459 sowohl Chancen als auch konkrete Entwicklungsbedarfe birgt. Einrichtungen profitieren von einer klaren Orientierung hinsichtlich notwendiger Prozesse und Qualitätsanforderungen, benötigen jedoch möglicherweise Unterstützung beim Implementierungsprozess. Die Normanwendenden betonen zudem, dass eine erfolgreiche Implementierung nicht von der bloßen Zertifizierung abhängt, sondern insbesondere von ihrer Umsetzung und Verstetigung in der alltäglichen Arbeit. Erst dann können Qualitätsnormen ihren Nutzen voll entfalten. Um den beschriebenen Unschärfen der Norm entgegenzutreten, könnte eine Weiterentwicklung der Norm jährliche Selbstchecks als Form interner Qualitätsschleifen vorsehen, bei denen anhand weniger Leitfragen (z. B. „Woran erkennen wir konkret die Praxisorientierung in unseren aktuellen Fortbildungen?“) die Indikatoren reflektiert werden. Ergänzend bieten sich Peer-Review-Tandems zwischen Organisationen an, um Interpretationsspielräume sichtbar zu machen und performative Normerfüllung zu erschweren. Zugleich könnten strenge Zertifizierungsverfahren mit Fokus auf Indikatorpräzision rein formale Normkonformität im Sinne eines Gaming the System-Verhaltens erschweren.

Aufgrund der in technischen Lehrberufen prinzipiell stärkeren Nähe zu (DIN-)Normen, könnte es außerdem sinnstiftend sein, die Norm zunächst in der (Weiter-)Bildung gewerblich-technischer Berufsschullehrkräfte zu integrieren. Aufgrund des stärker verankerten Verständnisses der Sinnhaftigkeit von Normen könnte die DIN 33459-Implementierung so möglicherweise mit

noch geringerem Widerstand verbunden sein, bzw. der Bedarf könnte leichter nachvollzogen werden.

Zentral ist die Erkenntnis, dass die DIN 33459 eine relevante und prinzipiell anschlussfähige Grundlage für Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung bietet, jedoch nicht automatisch zu höherer Qualität führt. Sie gewinnt ihren Wert vor allem dort, wo sie bei der konkreten Operationalisierung und Kodifizierung von impliziten Prozessen hilft und dabei kontinuierlich innerhalb der Organisation reflektiert wird.

Für die Zukunft ist zu erwarten, dass die DIN 33459 weiter an Bedeutung gewinnt, sofern sie durch Bundesländer, politische Entscheidungsträger*innen und Fortbildungsorganisationen rezipiert und dadurch weiterverbreitet wird. Langfristig wird sich die Relevanz der Norm daran bemessen, ob es gelingt, sie als verbindlichen, evidenzorientierten Qualitätsrahmen für Lehrkräftefortbildung zu etablieren – und ob Forschung und Praxis gemeinsam zu ihrer Weiterentwicklung beitragen. Unabhängig davon, ob sich die DIN 33459 im Bildungsbereich letztlich durchsetzen wird, kann allein das Wissen über ihre Existenz ein stärkeres Qualitätsbewusstsein in der Bildung schaffen und so die Lehrkräfteprofessionalisierung in Deutschland dauerhaft stärken.

Literatur

- Barak, M. (2024). Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401>
- Becker, F.J., Knaut, G., Koerber, R., Lanker, H.R., Maybaum-Fuhrmann, J., Mogler, J. & Scheffer, U. (2006). *Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – Musterqualitätshandbuch*. PAS 1064. Berlin: Beuth.
- Bergen, N. & Labonté, R. (2020). "Everything is perfect, and we have no problems": detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 30(5), 783–792. <https://doi.org/10.1177/1049732319889354>
- Biehl, J. & Koerber, R. (2024). Applying the new DIN 33459 quality management standard for educational entrepreneurs. *Journal of the International Council for Small Business*, 6(1), 144–156. <https://doi.org/10.1080/26437015.2024.2397676>
- Biehl, J. & Koerber, R. (2025a). Einführung einer neuen Norm der Lehrkräftefortbildung. Die Entwicklung und Anwendungsmöglichkeiten der DIN 33459. *PraxisForschung Lehrer*innenbildung (PFLB)*, 7(1), 80–102. <https://doi.org/10.11576/pflb-8001>
- Biehl, J. & Koerber, R. (2025b). „I had imagined it would be worse” – Implementing a standard-based quality management system for teacher education. *Frontiers in Education*, 10, 1644378. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1644378>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Deutsches Institut für Normung (2018). DIN ISO 29993:2018-10. *Lerndienstleistungen jenseits der formalen Bildung - Dienstleistungsanforderungen* (DIN ISO 29993: 2017). <https://www.dinmedia.de/de/norm/din-iso-29993/294511926> (Zugriff am 16. August 2025).
- Deutsches Institut für Normung (2021a). Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitern – Anforderungen an Personen (DIN 33459: 2021-10). <https://www.din.de/de/wdc-beuth:din21:340934746> (Zugriff am 24. September 2025).
- Deutsches Institut für Normung (2021b). DIN ISO 21001:2021-02. *Bildungsorganisationen - Managementsysteme für Bildungsorganisationen - Anforderungen mit Anleitung zur Anwendung* (ISO 21001: 2018). <https://www.dinmedia.de/de/norm/din-iso-21001/330248073> (Zugriff am 16. Oktober 2025).
- Deutsches Institut für Normung (2025). Grundsätze und Regeln der DIN-Normungsarbeit. <https://www.din.de/de/ueber-normen-und-standards/din-norm/grundsätze> (Zugriff am 16. Oktober 2025)

- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills – Lernen der Zukunft*, Hochschule der Zukunft. Karlsruhe: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Faas, S. & Kluczniok, K. (2023). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bildungspläne im Elementarbereich und die Frage nach der Qualität pädagogischer Praxis. *Frühe Bildung*, 12(1), 30–38. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000604>
- Ferrer-Esteban, G. & Pagès, M. (2024). Teachers gaming the system: exploring opportunistic behaviours in a low-stakes accountability system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36, 107–137. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09424-3>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine.
- Kirchhoff, T., Schwedler, S., Abels, S., Acher, A., Anselmetti, D., Besa, K.-S., et al. (2024). LFB-Labs-digital: Schülerlabore als Ort der Lehrkräftefortbildung in der digitalen Welt: Ein Bericht zur Konzeption eines Verbundprojektes. *PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB)*, 6(1), 130–155. <https://doi.org/10.11576/pflb-7349>
- KMK (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Zugriff am 20. August 2025).
- Koerber, R. (2015). Qualitätsmanagement in der Lehrer_innenfortbildung: Entstehung, Einsatz und Perspektive des deutschsprachigen Musterqualitätshandbuchs der Lehrerfortbildung. *Ricercazione*, 7(2), 145–163.
- König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>
- Kvalsvik, F. & Øgaard, T. (2021). Dyadic Interviews versus In-Depth Individual Interviews in Exploring Food Choices of Norwegian Older Adults: A Comparison of Two Qualitative Methods. *Foods*, 10(6), 1199. <https://doi.org/10.3390/foods10061199>
- Lester, S. (2014). Professional standards, competence and capability. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(1), 31–43. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2013-0005>
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Nordlöf, C., Hallström, J. & Höst, G. E. (2019). Self-efficacy or context dependency?: Exploring teachers' perceptions of and attitudes towards technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 123–141. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9431-2>
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45(3), 241–251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. London: SAGE.
- Röbken, H. & Schütz, M. (2023). The Development and Re-Forming of Quality Assurance in German Higher Education – An Organizational Reform Perspective. *International Journal of Educational Reform*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/10567879231217487>
- Sedgwick, P. & Greenwood, N. (2015). Understanding the Hawthorne effect. *Bmj*, 351, h4672. <https://doi.org/10.1136/bmj.h4672>
- Szulc, J. & King, N. (2022). The practice of dyadic interviewing: Strengths, limitations and key decisions. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 23(2), 11. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3776>
- Thurston, E., Nguyen, J., Butler, T., & Compitello, P. (2025). Precedence of Praxis: Humanizing Pedagogy in a Standards-Dominated System. *Journal of Education*, 205(3), 226–238. <https://doi.org/10.1177/00220574251320092>
- Van der Pers, M. & Helms-Lorenz, M. (2021). The Influence of School Context Factors on the Induction Support as Perceived by Newly Qualified Teachers. *Frontiers in Education*, 6, 744347. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.744347>

Wittmann, E. & Dormann, M. (2014). Bürokratisierung als Regelfall? – Eine Interviewstudie zur Umsetzung externer Anforderungen in beruflichen Schulzentren. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 25, 1–22.

JONATHAN BIEHL

Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Lehrstuhl WTH/S
01062 Dresden

<https://orcid.org/0009-0007-9918-0687>

Jonathan.biehl@tu-dresden.de

Zitieren dieses Beitrags:

Biehl, J. (2026). Trifft eine Norm auf die Realität – Erfahrungen mit der Lehrkräftefortbildungsnorm DIN 33459. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 14(1), 63–79.