

Wanda Möller¹

„Die perfekte Lehrkraft der Zukunft?“ – Empirische Einblicke in transformatives Lernen mit LEGO® SERIOUS PLAY®

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie LEGO® SERIOUS PLAY® in der Lehrkräftebildung emanzipatorische Projektinitiierung, reflexive Lernräume und potenziell transformatives Lernen eröffnet. In einem zweiphasigen Projekt entwickelten Studierende Professionsbilder und erweiterten sie in einem partizipativen Projekt mit 12 Grundschulklassen durch Schüler:innenperspektiven. Befunde aus qualitativen Prä-/Post-Daten zeigen inkrementelle Perspektiverweiterungen (Irritation, Ambiguitätstoleranz, Aushandlung) sowie vertiefte personale/relationale Facetten und deuten darauf hin, dass Transformations-/Krisenbezüge zwar meist implizit bleiben, aber (im Sinne BNE 2) dafür notwendige Kompetenzfacetten erweitert werden.

Schlüsselwörter

Lehrkräftebildung; Lehrprofessionalität; Transformatives Lernen;
LEGO® SERIOUS PLAY®; BNE

1 Corresponding Author; Freie Universität Berlin; wanda.moeller@fu-berlin.de;
ORCID 0000-0002-3510-4470

“The Perfect Teacher of the Future?” – Empirical insights into transformative learning with LEGO® SERIOUS PLAY®

Abstract

This paper examines how LEGO® SERIOUS PLAY® can foster emancipatory project initiation, reflective learning spaces, and potentially transformative learning in teacher education. In a two-phase project, student teachers developed professional self-images and then broadened them through pupils’ perspectives in a participatory project with 12 primary school classes. Findings from qualitative pre-/post-data indicate incremental shifts in perspectives (irritation, tolerance of ambiguity) and deepened personal/relational facets of teacher professionalism. They also suggest that references to societal transformations and crises remain largely implicit, while key competence facets required for addressing them are nevertheless strengthened.

Keywords

teacher education; teacher professionalism; transformative learning;
LEGO® SERIOUS PLAY®; ESD

1 Professionstheoretische Perspektive auf die Lehrkräftebildung im Kontext gesellschaftlicher Transformationen – Was verändert sich?

Die pädagogische Profession kann als genuin gesellschaftliche Profession verstanden werden, die sowohl reproduktive als auch transformatorische Funktionen erfüllt (Klafki, 1993; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Einerseits trägt sie zur Reproduktion und zum Erhalt von gesellschaftlichen Normen und Werten bei, wie Demokratie, soziale Kohäsion und kulturelle Teilhabe (ebd.). Andererseits besteht ihre Aufgabe darin, Individuen auf eine mündige Teilhabe an der Gesellschaft vorzubereiten und sie beim Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen zu unterstützen (Klafki, 1993; Zeuner, 2012). Schütze (1996) beschreibt pädagogische Profession in diesem Zusammenhang als „seismographisches Spiegelbild der kulturellen, sozialen und technologischen Veränderungen der Gesamtgesellschaft“ (S. 196) und zeigt damit die Interaktion zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und der pädagogischen Profession. Aktuelle Transformationsprozesse markieren somit den veränderten Kontext, auf den die Lehrkräftebildung verantwortlich reagieren muss, woraus normative gesellschaftliche Aufträge als Antworten auf Transformationsprozesse oder Krisen hervorgehen und in öffentlichen Debatten sowie internationalen Leitdokumenten sichtbar werden. So formuliert bspw. die UNESCO (2021) vier zentrale Dimensionen für Bildung im 21. Jahrhundert: individuelle Handlungsfähigkeit stärken, soziale Kohäsion fördern, planetare Verantwortung entwickeln und zukunftsgerichtete Imagination ermöglichen. In ähnlicher Weise hebt der WBGU (2011) die Rolle von Bildung als Schlüssel für eine große Transformation hin zu Nachhaltigkeit hervor. Damit geraten auch entsprechend notwendige Kompetenzen oder Schwerpunkte (wie ethische Urteilskraft, kritische Reflexion, Ambiguitätstoleranz und gesellschaftliche Gestaltungskompetenz) ins Zentrum der Debatte.

Lehrkräfte bewegen sich entsprechend in einem Spannungsfeld zwischen normativen gesellschaftlichen Erwartungen und der Vermittlung individueller Bildungsprozesse einzelner Bildungsteilnehmender mit diesen Erwartungen (Oevermann, 1996). Aus professionstheoretischer Perspektive ist ihr Handeln grundlegend durch Antinomien gekennzeichnet, z. B. zwischen Struktur und Fallbezug, Gesellschaft und Individuum oder Tradition und Innovation (z. B. Combe & Helsper, 1996; Helsper, 2004). Professionalität zeigt sich hier in der Fähigkeit, normative gesellschaftliche Zielsetzungen (z. B. Bildungsgerechtigkeit, demokratische Teilhabe, gesellschaftliche Nachhaltigkeit) und individuelle Bildungsverläufe (für gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung) zu vermitteln und dies mit situativer Urteilskraft reflexiv in pädagogisches Handeln zu übersetzen (z. B. Combe & Helsper, 1996; Oevermann, 1996).

Vor diesem Hintergrund wird verstärkt diskutiert, inwiefern Professionalität von Lehrkräften auch die Fähigkeit zur Initiierung und Gestaltung transformativer Lernprozesse umfasst (Wiesner & Prieler, 2020).

2 Gestaltung von Prozessen des transformativen Lernens

2.1 Prozesslogik transformativer Bildung

Das Konzept des transformativen Lernens beschreibt einen iterativen Prozess, in dem Irritation, Reflexion, Handlung und Integration eng miteinander verschränkt sind (Mezirow, 1997; 2000). Individuelle Transformation entsteht, wenn etablierte Deutungsmuster durch neue Erfahrungen infrage gestellt, diskursiv bearbeitet und in konkretem Handeln erprobt werden.

Irritation: Ausgangspunkt transformativen Lernens ist eine Diskrepanz zwischen bestehenden Überzeugungen (Bedeutungsperspektiven) und neuen Anforderungen, die Verunsicherung und kognitive Dissonanz erzeugt (Mezirow, 2000).

Reflexion: Diese Irritation wird durch kritische Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern und im Austausch mit alternativen Perspektiven bearbeitet; normativer Bezugspunkt ist die Idee eines herrschaftsfreien Diskurses (Habermas, 1995; Mezirow, 1997).

Handlung (Aktion): Neue Orientierungen werden in projekt- und handlungsbezogenen Lernarrangements erprobt und in wiederkehrenden Reflexionsschleifen überprüft (Taylor, 2007).

Integration: Gelingende Transformationen münden in erweiterte Bedeutungsperspektiven, die sich in einem veränderten Selbstverständnis und Habitus sowie in veränderten Formen professionellen Handelns niederschlagen (Mezirow, 1997; Yang & Han, 2022).

Für die Lehrkräftebildung bedeutet dies, Lernumgebungen zu gestalten, in denen Studierende Irritationen als Lernanlass erfahren, eigene Annahmen kritisch prüfen, neue Orientierungen erproben und diese in ein reflektiertes Professionsverständnis integrieren können.

2.2 Initiierung, Normativität und methodische Rahmung

Im Kontext der pädagogischen Profession bedeutet die Initiierung und Gestaltung transformativen Lernens aber auch die Vermittlung normativer gesellschaftlicher Zielsetzungen und individueller Bildungsverläufe sowie die entsprechenden Spannungsverhältnisse situativ reflexiv in pädagogisches Handeln übersetzen zu können. Diese Spannungsverhältnisse verdichten sich bspw. im Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu einer besonders markanten professionellen Herausforderung. Anknüpfend an Vare und Scott (2007) wird häufig zwischen einer instrumentellen BNE 1 und einer emanzipatorischen BNE 2 unterschieden. BNE 1 fokussiert auf die Förderung als nachhaltig definierter Wissensbestände, Einstellungen und Verhaltensweisen und ist damit stark normativ gerahmt. BNE 2 hingegen versteht nachhaltigkeitsbezogene Bildung vor allem als offenen, partizipativen Prozess, in dem kontroverse Problemdeutungen, Dilemmata und Zielkonflikte ausgehandelt

werden und Lernende eigene begründete Orientierungen entwickeln (Singer-Brodowski & Kminek, 2023; Vare & Scott, 2007). In der deutschsprachigen Diskussion wird diese Differenzierung als Ausdruck eines grundlegenden Spannungsverhältnisses von Lernen für nachhaltige Entwicklung (instrumentell-normativ) und Lernen als nachhaltige Entwicklung (prozessorientiert-emanzipatorisch) gedeutet (ebd.).

Lehrkräfte bewegen sich damit in einer Antinomie von Normativität und Partizipation: Einerseits sollen sie gesellschaftlich und bildungspolitisch formulierte Nachhaltigkeitsziele vermitteln und entsprechendes Handeln fördern, andererseits Lernräume eröffnen, in denen diese Ziele kritisch befragt, Alternativen erwogen und eigene Orientierungen der Lernenden entwickelt werden können (Singer-Brodowski & Kminek, 2023). Professionalität zeigt sich in dieser Perspektive darin, diese Spannung nicht aufzulösen, sondern reflexiv zu bearbeiten, also sowohl normative Begründungen von Nachhaltigkeitszielen transparent zu machen, als auch Räume für partizipative Aushandlung, Widerspruch und eigenständige Urteilsbildung der Lernenden zu eröffnen (ebd.).

Damit rückt das pädagogische Handeln sowie die methodische Rahmung solcher Reflexions- und Aktionsräume ins Zentrum. Geeignete Methoden müssen Irritationen sowie Perspektivwechsel ermöglichen und anregen und zugleich ko-kreative Aushandlungsprozesse unterstützen sowie einen Anlass und Raum für weitere Handlungen und deren Reflexion ermöglichen. Aktuell diskutierte Beispiele sind Service-Learning, projekt- und problemorientiertes Lernen, forschendes Lernen, Reallaborformate, Zukunftswerkstätten oder partizipative Forschungsprojekte (Rieckmann, 2018). Sie alle haben gemeinsam, dass Lernende nicht nur neue Inhalte aufnehmen, sondern selbst Prozesse der Aktion, Reflexion und Neuorientierung durchlaufen. Eine entscheidende Frage ist allerdings, wie es gelingen kann, diese Prozesse in formalen und normativ geprägten Bildungskontexten, wie es die universitäre Lehrkräftebildung ist, so zu initiieren, dass sie (auch) einer emanzipatorisch transformativen Prozesslogik entsprechen. Das heißt konkret: wenn ein transformativer Prozess darauf zielt, Bedeutungsperspektiven zu verändern und dies in Handlungen zu transferieren, dann müssen am Anfang des Prozesses bestehende Bedeutungsperspektiven

expliziert und irritiert werden, damit dieser Prozess überhaupt stattfinden kann. Diese Prozesslogik stößt aber im Kontext formaler Bildungsprozesse auf heterogene Gruppen, mit ganz unterschiedlichen individuellen Irritationen und Bedeutungsperspektiven auf die eigene Profession, die Gesellschaft und ihre Veränderungsprozesse und dies in einem Setting einer genormten Bildungssituation (z. B. durch Curricula, Leistungsnachweise etc.) in einer durch spezifische systemimmanente Komponenten geprägten Bildungseinrichtung (bspw. Cochran-Smith, 2003; Korthagen, 2004). In diesem Kontext emanzipatorisches transformatives Lernen zu ermöglichen, ohne den Anfangsmoment, also die Irritation unreflektiert normativ zu setzen, aber einen gruppeninternen Konsens der (vermutlich) unterschiedlichen Irritationen zu schaffen, ist methodisch herausfordernd und bedarf mehrerer spezifischer Facetten einer Methode.

Ein solcher Initiierungsmoment emanzipatorischen transformativen Lernens stellt damit drei zentrale Anforderungen an eine didaktisch-methodische Gestaltung:

Erstens muss er die Exploration individueller Bedeutungsperspektiven und (eventuell) vorhandener Irritationen in einer für die Beteiligten anschlussfähigen Form ermöglichen.

Zweitens muss er dialogische und herrschaftsfreie Aushandlungsprozesse in Gruppen unterstützen, in denen unterschiedliche Sichtweisen in einem *safe enough space* zur Sprache kommen und Spannungen produktiv bearbeitet werden können (Singer-Brodowski et al., 2022).

Drittens sollte er die im Diskurs sichtbar gewordene Perspektivenvielfalt in ein gemeinsam getragenes Handlungsvorhaben überführen (bspw. in Form eines partizipativen Forschungsprojekts oder eines Service-Learning-Arrangements), das in einem partizipativen Aushandlungsprozess entsteht und die Gruppe als kollektiven Akteur handlungsfähig macht (Kiely, 2005).

Daraus ergibt sich die Frage, welche Methoden geeignet sein könnten, einen solchen vorgelagerten Initiierungsmoment zu gestalten. In der einschlägigen Literatur werden als alternative Ansätze etwa Zukunftswerkstätten, szenariobasierte Verfahren,

Design-Thinking-Workshops oder analoge und digitale Serious-Games-/Gamification-Formate beschrieben, die ebenfalls auf Perspektivwechsel, Beteiligung und co-kreative Problemlösung zielen (z. B. Brandl & Schrader, 2024; Triantafyllou et al., 2025). In der hier vorgestellten Studie wird LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP) als eine mögliche Antwort auf diese Anforderungen gewählt. Die Wahl der Methode beansprucht ausdrücklich keine Exklusivität gegenüber anderen kreativen, partizipativen Ansätzen, sondern wird als mögliche weitere Methode im Folgenden theoretisch begründet und empirisch erprobt.

3 Die LEGO® SERIOUS PLAY®-Methode für die Initiierung emanzipatorisch transformativen Lernens

Die LEGO® SERIOUS PLAY®-Methode (LSP) ist ein moderationsgestütztes, workshopbasiertes Verfahren, das LEGO®-Steine als Ausdrucksmittel für die Exploration komplexer Themen nutzt. Anstatt reale Gegenstände nachzubauen, entwickeln die Teilnehmenden symbolische Modelle, die ihre individuellen Vorstellungen, Erfahrungen und Deutungen zu einer vorgegebenen Fragestellung repräsentieren (Hillmer, 2021; Kristiansen et al., 2009). Im Zentrum steht damit die Visualisierung subjektiver Bedeutungsperspektiven und die Reflexion dieser in Form von Metaphern, Storytelling und abstrakten Konstruktionen. Dies kann dabei helfen, komplexe Sachverhalte oder innere Konzepte zu strukturieren, Zusammenhänge herzustellen bzw. zu verdeutlichen und Begriffe zu kategorisieren. Die Methode fördert eine Verbindung des intuitiven Handelns und des rationalen, abstrakten Denkens (Hand-Hirn-Prinzip). Sie nutzt die radikale Simplifizierung (ein einzelner grauer Stein kann ein Elefant sein), was die Teilnehmenden zur Metapherbildung und zum Storytelling anregt. Der Ansatz der Methode lebt von wertungsfreier Heterogenität, ermöglicht eine umfassende Partizipation und macht die verschiedenen Perspektiven der Bildungsteilnehmenden sichtbar (Kristiansen et al., 2009). Durch die Verbindung von haptischem Tun, visueller Strukturierung und narrativem Erzählen wird

die Verknüpfung von intuitivem Handeln und reflexivem Denken unterstützt (Hillmer, 2021; James, 2013).

Methodisch folgt LSP einem wiederkehrenden Zyklus aus Bauen, Erzählen und gemeinsamer Reflexion (*build–share–reflect*). Typischerweise bearbeiten die Teilnehmenden eine Fragestellung zunächst in Form individueller Modelle, die anschließend im Plenum präsentiert und erläutert werden. In einem zweiten Schritt werden diese Einzelmodelle in einem Aushandlungsprozess zu einem Gruppenmodell verdichtet, das zentrale Elemente der verschiedenen Perspektiven integriert. Anschließend wird ein Systemmodell entwickelt, in dem äußere Einflussfaktoren (z. B. institutionelle Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Entwicklungen) sichtbar gemacht und mit dem Gruppenmodell vernetzt werden (Hillmer, 2021; Kristiansen & Rasmussen, 2014).

Aus der Perspektive transformativen Lernens im Kontext der Lehrkräftebildung eröffnen sich damit mehrere Potenziale:

Erstens ermöglicht die symbolische Externalisierung, implizite Annahmen zu Profession, Schule und Gesellschaft in materialisierter Form sichtbar zu machen. Die Konfrontation unterschiedlicher Einzelmodelle legt Spannungen, Widersprüche und blinde Flecken offen und kann als Ausgangspunkt für Irritationen im Sinne von *disorienting dilemmas* dienen (Mezirow, 1997; 2000).

Zweitens fordert die Aushandlung eines Gruppenmodells dazu heraus, unterschiedliche Bedeutungsperspektiven zu begründen, zu priorisieren und in ein vorläufig geteiltes Verständnis zu überführen. Dieser Prozess adressiert diskursive Kompetenzen, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Perspektivenintegration.

Drittens unterstützt das Systemmodell die Analyse komplexer Bedingungsgefüge, indem individuelle Professionsbilder mit strukturellen Einflussfaktoren (z. B. Bildungssteuerung, Krisenerfahrungen, gesellschaftliche Erwartungen) verschränkt werden, was systemisches Denken und Gestaltungsbewusstsein stärken kann (Kristiansen et al., 2009).

Viertens ist die Methode durch einen hohen Grad an Partizipation gekennzeichnet. Alle Beteiligten bauen, alle präsentieren, alle werden über ihre Modelle in den Diskurs einbezogen. In der LSP-Literatur wird dies als Möglichkeit beschrieben, Hierarchien zu reduzieren und eine relative *equality of voice* herzustellen, da nicht rhetorische Dominanz, sondern die Präsenz eines Modells den Gesprächsanlass strukturiert (James, 2013; McCusker, 2020) und die moderierende (und hierarchisch höher gestellte) Person sich auf die Moderation beschränkt, was die Möglichkeit eines herrschaftsfreien Diskurses erhöht (Habermas, 1995).

Im Anschluss an die im vorhergehenden Kapitel herausgearbeiteten Anforderungen an einen Initiierungsmoment emanzipatorischen transformativen Lernens lässt sich LSP damit als symbolisch-narratives Verfahren verstehen, das zentrale Momente dieses Prozesses in einem strukturierten, partizipativen Setting bündelt. In der Lehrkräftebildung können so Lernräume entstehen, in denen angehende Lehrkräfte eigene Annahmen sichtbar machen, mit den Perspektiven anderer Studierender konfrontieren, in ko-kreativen Aushandlungsprozessen weiterentwickeln und in ein partizipativ entwickeltes Handlungsvorhaben überführen. Gerade in formal gerahmten, heterogenen Hochschulgruppen kann LSP so einen vorgelagerten Rahmen schaffen, in dem Studierende zunächst eigene Deutungen zu Profession, Gesellschaft und Zukunft sichtbar machen und entsprechend bearbeiten können. Daraus können im weiteren Verlauf selbstorganisierte Projektideen hervorgehen, die an die im LSP-Prozess entstandenen gemeinsamen Verständnisse und Irritationen anknüpfen und transformatives Lernen in Richtung kollektiver Handlungsfähigkeit vertiefen. Vor diesem Hintergrund wird LSP im vorliegenden Beitrag als spezifisches Instrument aufgefasst, um den theoretisch herausgearbeiteten Initiierungsmoment emanzipatorischer Projektprozesse in der Lehrkräftebildung exemplarisch zu erproben und empirisch zu reflektieren.

4 Das Projekt *Play for Future*

4.1 Erster Projektschritt: Seminar mit Studierenden

Der erste Projektschritt von *Play for Future* wurde im Rahmen eines hochschuldidaktischen Seminars mit 17 Studierenden des Grundschullehramts (5. Semester) durchgeführt. Ziel war es, mithilfe der LSP-Methode Vorstellungen von Lehrprofessionalität in einer von multiplen Transformationen und Krisen geprägten Gegenwart sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren. Ausgangspunkt bildete die zentrale Leitfrage: Was macht die perfekte Lehrkraft in unserer aktuell von Krisen geprägten Welt aus? Der Einsatz der LSP-Methode wurde von der verantwortlichen Dozentin moderiert, die über eine zertifizierte LSP-Weiterbildung verfügt. Die Durchführung erstreckte sich über die Dauer von zwei zusammenhängenden Seminarsitzungen, in denen Skill-Building, individuelle Bauphasen, Gruppen- und Systemmodell sowie Reflexionsrunden integriert wurden.

4.2 Ergebnisse des ersten Projektschritts

Die qualitative Auswertung des Seminars (halbstrukturiertes Gruppeninterview im Anschluss an die LSP-Sequenz; qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz, 2018) entlang der leitenden Frage, wie Studierende die Methode in diesem Kontext wahrnehmen, verweist auf ein spezifisches Potenzial von LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP) für die Initiierung transformativer Lernprozesse (Möller et al., 2024). Sichtbar werden insbesondere Lernbewegungen auf individueller und kollektiver Ebene:

Individuelle Ebene: Die Studierenden beschreiben, dass sie eigene Bedeutungsperspektiven zunächst explorieren und explizieren konnten, bevor diese im Austausch mit anderen Perspektiven relativiert und weiterentwickelt wurden. Wiederholt werden Irritationen durch divergierende Sichtweisen als produktiver Anlass benannt, der Reflexion anstößt und Perspektivverschiebungen ermöglicht. Damit wird ein zentrales Moment transformativen Lernens erkennbar: die Unterbrechung routinierter Deutungsmuster durch Konfrontation mit Alternativen.

Kollektive Ebene: Hervorgehoben wird zudem der Partizipationsrahmen der Methode. Dass alle Beteiligten bauen und präsentieren und dass die Modelle den Gesprächsanlass strukturieren, wird als Entlastung von rhetorischer Dominanz und als Ermöglichung dialogischer Aushandlung beschrieben. In der Wahrnehmung der Studierenden unterstützt dies ein kommunikatives Setting, in dem geteiltes Verstehen und vorläufige gemeinsame Orientierungen hergestellt werden können.

Von besonderer Relevanz ist, dass aus der Reflexion dieses Projektschritts heraus eigeninitiativ eine Weiterentwicklung durch die Studierenden angestoßen wurde: Sie formulierten die Frage, wie Grundschüler:innen selbst die perfekte Lehrkraft der Zukunft beschreiben würden, um die eigenen Bedeutungsperspektiven um die der Kinder zu erweitern, und entwickelten daraus die Idee eines partizipativen Projekts mit Schüler:innen. Diese Initiative markiert einen zentralen Aspekt transformativer Bildung, insofern sie Selbstermächtigung und Perspektiverweiterung nicht nur als pädagogisches Ziel, sondern als praktizierte Lernbewegung sichtbar macht (Zeuner, 2012).

Bereits hier zeigt sich zugleich eine für den weiteren Verlauf bedeutsame Spannung: Die gewählte, emanzipatorisch ausgerichtete Offenheit des Settings begünstigt, dass Lernende an ihren je eigenen Relevanzen anknüpfen und nicht primär an vorab gesetzten gesellschaftspolitischen Themen. Damit ist plausibel, dass Transformations- und Krisenbezüge nicht zwingend explizit adressiert werden, sondern zunächst eher implizit über Deutungen von Professionalität, Beziehung, Sicherheit oder Gerechtigkeit mitschwingen. Diese Offenheit ist insofern nicht als Fehlstelle, sondern als konstitutives Merkmal eines emanzipatorischen Zugangs zu verstehen: Lernanlässe entstehen dort, wo subjektive Bedeutungen irritierbar werden, auch wenn diese nicht deckungsgleich mit normativen Erwartungen der Lehrenden sind.

4.3 Zweiter Projektschritt: Studierende befragen mittels LSP Schüler:innen

Die zweite Projektphase von *Play for Future* setzte die im LSP-Seminar entwickelte Idee fort, Schüler:innenvorstellungen zur ‚perfekten Lehrkraft der Zukunft‘ zu erheben und diese Perspektiven in die hochschuldidaktische Auseinandersetzung einzubinden. Ziel war es, zu prüfen, ob die eigenständige Durchführung eines partizipativen Projekts mit Grundschulklassen zur Reflexion und potenziellen Transformation professioneller Selbstbilder von Lehramtsstudierenden beiträgt.

Die leitende Forschungsfrage lautete: Verändern sich die Perspektiven angehender Lehrkräfte auf Profession, gesellschaftliche Transformationen und Bildungsverständnis durch die Umsetzung eines LSP-basierten Projekts mit Schüler:innen?

Zur Beantwortung führten 17 Studierende ($N = 17$ in Prä-/Post-Erhebung) mit rund 240 Grundschüler:innen (Klassenstufen 1–6) ein mehrwöchiges Projekt durch. Die Bauaufgabe für die Schüler:innen lautete: Baue die perfekte Lehrkraft der Zukunft. Der Begriff perfekt wurde bewusst nicht inhaltlich vorstrukturiert, sondern den Deutungen der Kinder überlassen. Dadurch sollten eigene Wunschbilder sichtbar werden, ohne normative Kriterien vorzugeben.

Die studentischen Perspektiven wurden mittels offener Fragebögen (Prä-/Post) erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Erfragt wurden ihre eigenen (Prä- und Post-)Vorstellungen von Lehrprofessionalität (perfekte Lehrkraft), ihre Erwartungen an das Projekt und an die Vorstellungen von Schüler:innen sowie in der Post-Befragung ihre Einschätzungen zu den Erwartungserfüllungen, Veränderungen, Irritationen, Überraschungen und dem Projekt.

4.4 Ergebnisse und theoretische Einordnung

Die Analyse der Prä-/Post-Fragebögen (qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz, 2018) verdeutlicht, dass die eigenständige Durchführung des Projekts mit Grundschulklassen vor allem über Perspektivenkontraste und Irritationen wirksam wird. Die Ergebnisse lassen sich in vier miteinander verschränkte Befundlinien bündeln:

(1) Erwartungen und Schüler:innenperspektiven als Kontrastfolie

Vor Projektbeginn beschreiben die Studierenden Lehrprofessionalität überwiegend über personale und relationale Merkmale (z. B. Empathie, Fairness, Zugewandtheit). Die Perspektiven der Kinder erweitern dieses Bild durch ein breites Spektrum an Erwartungen von realistischen Wünschen (z. B. kreativer Unterricht, Lernorte außerhalb des Klassenraums) bis hin zu überzeichneten Vorstellungen (z. B. Superkräfte). Gerade diese Kontraste regen die Studierenden dazu an, professionelle Grenzen, Zuständigkeiten und Möglichkeiten neu zu vermessen. In der Reflexion wird damit ein Doppelcharakter von Professionalität sichtbar (konkrete Problemlösung vs. reflexive Distanz), wie er in praxeologischen und strukturtheoretischen Professionalisierungsdebatten herausgestellt wird (Helsper, 2004; Oevermann, 1996).

(2) Projekteinschätzung: Unsicherheit als Lernanlass

Die Studierenden betonen den Lernwert der Kooperation mit Kindern, benennen zugleich jedoch Herausforderungen (u. a. organisatorischer Aufwand, Passung der Aufgabenstellung, Ungewissheit durch inhaltliche Offenheit). Auffällig ist, dass Verunsicherung häufig nicht defizitär gerahmt wird, sondern als Anlass, die eigenen Annahmen zu prüfen und sich in Aushandlungsprozesse zu begeben. In dieser Sichtweise lässt sich ein Hinweis auf wachsende Ambiguitätstoleranz erkennen, was ein zentrales Moment transformativen Lernens darstellt, insofern Lernende Spannungen nicht vorschnell schließen, sondern reflexiv bearbeiten (Mezirow, 2000).

(3) Veränderungen in Professions- und Bildungsverständnis: inkrementelle Perspektiverweiterung

Im Prä-/Post-Vergleich zeigen sich vor allem graduelle Veränderungen. Bestehende Leitbilder (z. B. Gerechtigkeit, Offenheit) werden stärker kontextualisiert und um Aspekte ergänzt, die im Projektverlauf als relevant sichtbar werden (z. B. Kreativität, Selbstreflexion, Differenzsensibilität, Gestaltung von Lernarrangements). Radikale Transformationen im Sinne abrupten Umbaus grundlegender Orientierungen

sind selten, vielmehr deuten die Daten auf ein prozessuales Transformationsverständnis hin, in dem vorhandene Deutungsmuster durch neue Perspektiven erweitert, verschoben und differenziert werden (O’Sullivan, 2002).

(4) Irritationen und Überraschungen als *disorienting dilemmas*

Einzelne Schüler:innenaussagen (z. B. zu Geld, Gewalt oder stärker autoritärer Disziplinierung) irritieren die Studierenden und fordern normative Abgrenzungen heraus. Andere Beiträge (z. B. digitale Lernformen, individuelle Förderung) eröffnen neue Perspektiven auf zukünftige Anforderungen. Solche Momente lassen sich als *disorienting dilemmas* deuten: Irritationen unterbrechen Selbstverständlichkeiten, erzeugen Begründungsdruck und können dadurch Reflexion und Perspektivarbeit in Gang setzen (Mezirow, 2000).

Zusammenfassend zeigt sich, dass in diesem Projektschritt insbesondere personale und relationale Dimensionen professioneller Orientierung sichtbar und reflexiv bearbeitet werden können. Die Studierenden berichten, dass sie Professionsbilder explizieren, mit Schüler:innenperspektiven kontrastieren und in ko-kreativen Aushandlungsprozessen weiterentwickeln konnten. Damit werden Kompetenzen gestärkt, die in vielen Professionalisierungs- und Kompetenzmodellen als zentral gelten: Reflexivität, Ambiguitätstoleranz, Perspektivenintegration und dialogische Aushandlungsfähigkeit (z. B. Möller, 2023; Rieckmann, 2012).

4.5 Forschungsreflexion

Die Studie macht das Potenzial von LSP für reflexive und potenziell transformative Lernprozesse in der Lehrkräftebildung sichtbar, ist jedoch in mehrfacher Hinsicht begrenzt. Methodisch handelt es sich um ein Pilotprojekt mit kleiner Stichprobe ($N = 17$), begrenztem Untersuchungszeitraum (ein Semester) und einer Datengrundlage, die primär auf schriftlichen Prä-/Post-Erhebungen sowie einem Gruppeninterview basiert. Damit sind Aussagen zur Reichweite, Stabilität und Übertragbarkeit der beobachteten Lernbewegungen nur eingeschränkt möglich.

Für zukünftige Forschung sind insbesondere Längsschnittdesigns relevant, um zu prüfen, ob die beobachteten inkrementellen Perspektiverweiterungen nachhaltig sind und sich in Praxis- bzw. Handlungsvollzügen niederschlagen. Dies betrifft auch die hier naheliegende theoretische Einordnung im Horizont prozessorientiert-emanzipatorischer Bildung: Ob die Lernprozesse tatsächlich im Sinne einer längerfristigen Orientierung an Lernen als nachhaltige Entwicklung (BNE 2) stabil werden, lässt sich in der vorliegenden Anlage nicht empirisch belegen, sondern bedarf wiederholter Messzeitpunkte, zusätzlicher Datensorten und vergleichender Designs. Zudem ist bei der Interpretation soziale Erwünschtheit zu berücksichtigen. Auch asymmetrische Beziehungen zwischen Studierenden und Schüler:innen bzw. zwischen Studierenden und Lehrenden lassen sich durch partizipative Verfahren zwar abmildern, aber nicht vollständig aufheben (McCusker, 2020). Vor diesem Hintergrund versteht sich die Studie als explorative Sondierung der Passung von LSP zu den theoretisch herausgearbeiteten Anforderungen.

5 Fazit

Beantwortung der Forschungsfrage: Die leitende Frage war, ob sich Perspektiven angehender Lehrkräfte auf Profession, gesellschaftliche Transformationen und Bildungsverständnis durch die Umsetzung eines LSP-basierten Projekts mit Schüler:innen verändern. Die Ergebnisse sprechen für eine teilweise Veränderung: Besonders deutlich sind Verschiebungen im Professions- und Bildungsverständnis erkennbar, während explizite Transformations- und Krisenbezüge in den Reflexionen insgesamt randständig bleiben. Der zentrale Wirkmechanismus liegt in der Konfrontation mit Schüler:innenperspektiven, die Irritationen erzeugt, Begründungsdruck auslöst und dadurch Reflexion und Aushandlung professioneller Orientierungen anstößt.

Theoriebezogene Einordnung – transformatives Lernen als Prozess: Im Sinne Mezirows (2000) lassen sich die beobachteten Lernbewegungen vor allem als prozessuale Perspektivarbeit beschreiben: Studierende berichten weniger von radikalen Um-

brüchen, sondern von inkrementellen Erweiterungen, Kontextualisierungen und Differenzierungen bestehender Deutungsmuster. Irritationen durch unerwartete Schüler:innenaussagen fungieren als *disorienting dilemmas*, die normative Selbstverständlichkeiten sichtbar machen und zur reflexiven Bearbeitung professioneller Spannungen anregen. Damit stärkt das Projekt insbesondere Kompetenzen, die für einen reflexiven Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen (Antinomien) und somit auch für den professionsorientierten Umgang mit gesellschaftlichen Transformationen und Krisen zentral sind: Ambiguitätstoleranz, Perspektivenintegration und dialogische Aushandlungsfähigkeit (z. B. Möller, 2023; Rieckmann, 2012).

BNE-Perspektive: Im Lichte der Unterscheidung von BNE 1 (instrumentell-normativ; Lernen für nachhaltige Entwicklung) und BNE 2 (prozessorientiert-emanzipatorisch; Lernen als nachhaltige Entwicklung) lässt sich *Play for Future* eher im Spektrum von BNE 2 verorten (Singer-Brodowski & Kminek, 2023; Vare & Scott, 2007). Im Vordergrund stehen nicht vorrangig vorab definierte Inhalte zu Schlüsselproblemen, sondern die Ermöglichung reflexiver Urteilsbildung, die Bearbeitung von Dilemmata sowie die Entwicklung vorläufiger Orientierungen in ko-kreativen Aushandlungsprozessen. Dass gesellschaftliche Transformations- und Krisenthemen dabei häufig nur implizit mitschwingen, ist vor dem Hintergrund der emanzipatorischen Offenheit des Settings plausibel. Die thematische Fokussierung der Kinder auf Nahbereichserfahrungen (Beziehung, Fairness, Sicherheit, Spaß, Handlungsorientierung) ist zudem entwicklungspsychologisch angemessen. Zugleich verweist dieser Befund auf eine didaktische Spannungszone: Soll gesellschaftliche Transformation im Studium auch explizit als Gegenstand bearbeitet werden, braucht es eine curriculare und thematische Rahmung, die offene Verfahren wie LSP nicht ersetzt, sondern gezielt ergänzt.

6 Ausblick

Im Kontext der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung spricht vieles dafür, transformatives Lernen nicht punktuell, sondern curricular zu adressieren. Methoden, die Irritation, Reflexion, Perspektivenkontrast und Aushandlung unterstützen, sollten mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (z. B. Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Demokratiebildung) transparent und reflexiv verbunden werden, um sowohl subjektiv-relationale als auch politisch-gesellschaftliche Dimensionen professioneller Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Forschungsseitig sind Längsschnittstudien und vergleichende Designs (z. B. mit Service-Learning, Reallaboren) notwendig, um Reichweite, Nachhaltigkeit und Spezifität der beobachteten Effekte zu prüfen, insbesondere, ob die inkrementellen Perspektiverweiterungen stabil werden und in (unterrichts-)praktisches Handeln übergehen.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse des Projekts *Play for Future* darauf hin, dass kreative, partizipative Verfahren wie LSP wertvolle Impulse für reflexive Professionalisierungsprozesse in der Lehrkräftebildung bieten, insbesondere dort, wo es um Perspektivenintegration, Umgang mit Irritationen und die Bearbeitung professioneller Spannungen geht. Ihr Potenzial für eine explizite Bearbeitung gesellschaftlicher Transformationsfragen entfaltet sich jedoch am ehesten dann, wenn solche Verfahren in längerfristige, curricular gerahmte Lernarrangements eingebettet werden.

Literaturverzeichnis

- Brandl, L. C., & Schrader, A. (2024). Serious games in higher education in the transforming process to Education 4.0—Systematized review. *Education Sciences, 14*(3), 281. <https://doi.org/10.3390/educsci14030281>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns* (4. Aufl., 2 Bde.). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Klinkhardt.
- Hillmer, D. (2021). *PLAY! Der unverzichtbare LEGO® SERIOUS PLAY® Praxis-Guide für Workshops, Coachings und Moderation* (3. Aufl.). Hanser. <https://doi.org/10.3139/9783446470552>
- James, A. R. (2013). Lego Serious Play: A three-dimensional approach to learning development. *Journal of Learning Development in Higher Education, 6*. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i6.208>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning, 12*(1), 5–22.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kristiansen, P., Hansen, P. K., & Nielsen, L. M. (2009). Articulation of tacit and complex knowledge. In P. Schönsleben, M. Vodicka, R. Smeds & J. O. Riis (Hrsg.), *Learning and innovation in value added networks* (S. 77–86). BWI: ETH Zürich.

- Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the LEGO® SERIOUS PLAY® method*. Wiley.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- McCusker, S. (2020). LEGO® Serious Play®: Thinking about teaching and learning. *International Journal of Management and Applied Research*, 7(4), 518–534.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung* (K. Arnold, Übers.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 3–34). Jossey-Bass.
- Möller, W. (2023). *Ein professionsorientiertes Kompetenzmodell für die zukunftsfähige Lehre* (Working Paper). Universität Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004412
- Möller, W., Beutin, J., Blumenthal, S., & Dunker, N. (2024). Zukunftsfähiger Sachunterricht: Die sachunterrichtliche Fachidentität im Kontext der Future Skills. *didacticum – Zeitschrift für (Fach)Didaktik in Forschung und Unterricht*, 6, Ausgabe 6, 240–264. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/article/view/109>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- O’Sullivan, E. (2002). The project and vision of transformative education: Integral transformative learning. In E. O’Sullivan, A. Morrell & M. A. O’Connor (Hrsg.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis* (S. 1–10). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxie des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–260). Suhrkamp.

Singer-Brodowski, M., Förster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P., & Getzin, S. (2022). Facing crises of unsustainability: Creating and holding safe enough spaces for transformative learning in higher education for sustainable development. *Frontiers in Education*, 7, 787490. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787490>

Singer-Brodowski, M., & Kminek, H. (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Bildung als nachhaltige Entwicklung. *Die Deutsche Schule*, 115(2), 94–104. <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.02.03>

Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>

Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). Gamification in education and training: A literature review. *International Review of Education*, 71, 483–517. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Two perspectives on education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. WBGU. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf

Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung: Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E-SOURCE – Open Online Journal for Research and Education* (Jahrestagung der Forschung 2020), 1–18. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13293173.v1>

Yang, S., & Han, J. (2022). Perspectives of transformative learning and professional agency: A native Chinese language teacher's story of teacher identity transformation in Australia. *Frontiers in Psychology, 13*, 949673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949673>

Zeuner, C. (2012). „Transformative Learning“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 93–104). Schneider Verlag Hohengehren.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Beltz.