

Bertschi-Kaufmann, Andrea

Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung – Kommentar

Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, S. 71-76

urn:nbn:de:0111-opus-54288

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 43
22. Jahrgang 2011
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge zum DGfE-Workshop *Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung*

Werner Thole & Tina Hascher

Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung	9
---	---

Sigrid Blömeke

WYSIWYG: Von nicht erfüllten Erwartungen und übererfüllten Hoffnungen – Organisationsstrukturen der Lehrerbildung aus internationaler Perspektive	13
---	----

Georg Hans Neuweg

Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung	33
--	----

Neue Strukturmodelle der Lehrerbildung

Manfred Prenzel, Kristina Reiss & Tina Seidel

Lehrerbildung an der TUM School of Education	47
--	----

Cornelia Gräsel

Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal	57
--	----

Peter Drewek

Die Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum – Ziele, Strukturen, Entwicklungsstrategien und Herausforderungen	61
---	----

Andrea Bertschi-Kaufmann

Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung – Kommentar	71
---	----

Werner Helsper

Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? 77

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung

Carla Schelle

Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion 85

Dorit Bosse

Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung 93

Ingrid Kunze

Zentren für Lehrerbildung – Grenzstation zwischen Theorie und Praxis? Osnabrücker Erfahrungen 99

Mareike Kunter

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar 107

Ewald Terhart

Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin 113

Tina Hascher

Ergänzender Bericht zum Workshop „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ der Arbeitsgruppe „Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 119

Mitteilungen des Vorstands

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Positionspapier zum Green Paper “From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation Funding” 125

Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. Empfehlung der DGfE 126

Exemplarischer Vorschlag für die Umsetzung der DGfE-Kriterien für publikationsbasierte Dissertationen in Promotionsordnungen 128

Umgang mit Plagiaten. Stellungnahme der DGfE	128
Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der DGfE	129
Allgemeine Geschäftsordnung für die Sektionen der DGfE	132
12. Kolloquium Forschungsberatung der DGfE	134
Vereinbarungen zwischen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	135
<i>Ingrid Lohmann</i> Zur Frage der Anerkennung der bisherigen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen akademischen Studienabschlüsse als Zulassungsvoraussetzung für die Kinder- und Jugendlichen- psychotherapeutenprüfung	135

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1	Historische Bildungsforschung	139
Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft	145
Sektion 4	Empirische Bildungsforschung	147
Sektion 6	Sonderpädagogik	147
Sektion 8	Sozialpädagogik	148
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	151
Sektion 12	Medienpädagogik	152

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	159
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

DFG Fachkollegienwahl 2011	165
Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum 8. Forschungsrahmen- programm der Europäischen Union	165
EERA Response to EU Commission Green Paper	166
EERA & EARLI to the EU-Commissioner for Research, Innovation and Science	171
Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur KMK-Empfehlung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention	172
XING Gruppe für Erziehungswissenschaftler/innen	174

Ausschreibungen, Preise

Internationale Bildungsmedienforschung – Forschungspreis 2012	175
---	-----

Tagungskalender	177
-----------------------	-----

Personalia	181
------------------	-----

Nachruf für Michael Bommers	182
-----------------------------------	-----

Abschied von Carl-Ludwig Furck	183
--------------------------------------	-----

Zum Tod von Hans-Jochen Gamm	187
------------------------------------	-----

Zum Tod von Achim Leschinsky	188
------------------------------------	-----

Zum Tod von Wolfgang Sünkel	190
-----------------------------------	-----

Impressum

Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung – Kommentar

Andrea Bertschi-Kaufmann

Vorbemerkung

Die ZuhörerIn und KommentatorIn¹ hat mit Interesse und Neugierde, aber auch mit einem aufgrund eigener Prägungen gerichteten Blick auf die präsentierten Modelle gesehen. Das Interesse ist wohl ein mit allen in der LehrerInnen- und Lehrerbildung tätigen KollegInnen und Kollegen geteiltes: Die derzeitigen Strukturentwicklungen nehmen Aufmerksamkeit und Ressourcen in Anspruch, der Einsatz der Beteiligten ist hoch und die Erwartungen, dass wir damit zu substantiellen Verbesserungen in Bezug auf wissenschaftliche Fundierung und praktischem Nutzen gelangen, sind es ebenfalls. Die Neugierde gilt den im Workshop berichteten neuen Modellen universitärer LehrerInnen- und Lehrerbildung ebenso wie ihrer Kontrastierung mit anderen oder früheren Lösungen, weil aus solchen Kontrastierungen die Erwartungen an die Qualität des Lehrer(innen)studiums, die sich mit dem jeweiligen Modell verbinden, noch deutlicher hervorgehen als in der Modellbeschreibung selber. Die positive Bewertung der Reformen, die in den drei Beispielen der Technischen Universitäten München, der Bergischen Universität Wuppertal und der Ruhr-Universität Bochum unter deutlich verschiedenen Rahmenbedingungen realisiert werden, aber auch die Skepsis gegenüber einzelnen strukturellen Konsequenzen, fanden in der Diskussion bereits ihren Ausdruck. Der vorliegende Kommentar versteht sich als Ergänzung dazu, und er erfolgt, wie bemerkt, perspektivisch gerichtet. Meine Provenienz ist die Sprachdidaktik, zu der auch die Grundlagenforschung im Bereich der Literalität und die Umsetzung von Ergebnissen in der Entwicklung von Lehrmitteln u. a. gehören. Und es ist die Schweizer LehrerInnen- und Lehrerbildung, deren Tertiarisierung in einzelnen Kantonen erst in den Jahren 2001-2003 vollzogen wurde, im Zuge aufwändiger Fusionen, mit welchen verschiedene kleinere Institute, zum Teil ehemalige Seminare, zusam-

1 Andrea Bertschi-Kaufmann, Dr. phil., ist Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik und Leiterin des Instituts Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz sowie Privatdozentin für Deutsche Philologie mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik an der Universität Basel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literalität und ihre Entwicklung bei Kindern und Erwachsenen sowie Schriftbasiertes Lernen.

mengeschlossen wurden. Forschung und Entwicklung sind prominente Bestandteile dieses Tertiarisierungs- und Professionalisierungsprozesses. Ihre Positionierung hat in der Schweiz eine nicht abbrechende Nutzendebatte ausgelöst. In diesem Zusammenhang wäre aus der Schweiz weiter zu berichten, dass die Pädagogischen Hochschulen über kein Promotionsrecht verfügen, ihren wissenschaftlichen Nachwuchs zwar in eigenen drittmittel-finanzierten Forschungsprojekten fördern, die formelle Qualifikation aber institutionell an Universitäten vorgenommen wird, wobei die an Universitäten habilitierten und an den Pädagogischen Hochschulen tätigen Professorinnen und Professoren die Betreuung der Dissertationen durchaus übernehmen.

Zum Thema

Wenn mit *Struktur* der Bau bezeichnet ist, dann meint *Kultur* wohl dessen laufende Bearbeitung und Pflege. In den Berichten ist allerdings deutlich zum Ausdruck gekommen, dass es sich bei den aktuellen Modellen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht um eine uniforme Kultur und nicht um deren Pflege in *einer* Richtung handelt, sondern um eine Variation von Lösungen für die Komplexität der Aufgaben, ein Hochschulstudium zu gestalten, welches

- akademische Kultur und Anschlussmöglichkeiten an akademische Laufbahnen vorsieht,
- auf einen Beruf, eher: auf Berufe und noch eher: auf ein Berufsfeld vorbereitet,
- die Veränderungen dieses Feldes im Kontext seiner gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Auge behält
- und für die Dynamiken, die den die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konstituierenden Disziplinen, den aktuellen Bedingungen von Lernen und Lehren und den diese bestimmenden Lebensformen eigen sind, offen ist – dies aber auf einer verlässlichen wissenschaftlichen und bildungsorganisatorischen Grundlage.

Verlässlichkeit und Dynamik – das komplementäre Wortpaar signalisiert die Anspruchsvielfalt, mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umzugehen hat, und es verweist auf diverse Spannungsfelder und entsprechende Fragen:

1. *Wissenschafts- oder Praxisorientierung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Sehen die Modelle ein Grundlagenstudium vor oder den Aufbau von Handlungswissen, welches in der Praxis direkt nutzbar ist?*

Die drei Modelle interpretieren die Aufgaben, die sich mit dem Aufbau und der Generierung von grundlegendem Wissen und von praktischen Handlungskompetenzen verbinden, wie nicht anders zu erwarten, als einander ergänzende. Das Studium, das zum Lehramt führt und darüber hinaus auch zu wissenschaftlichen Karrieren, ist also einem Sowohl-als-auch verpflichtet. Ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung damit aber noch ein konsistentes Sozialisationsfeld?

Die Münchener School of Education hat für die Sozialisation von Studierenden in der Tat ein *Gesamtkonzept* für eine mehrphasige Ausbildung vorlegen können. Was Manfred Prenzel „professionelle Heimat“ für Lehramtsstudierende nennt, ist ein Wurf. Dieser ist unter Rahmenbedingungen gelungen, wie man sie sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur wünschen kann, die bislang aber im deutschsprachigen Raum leider wohl einmalig sind: eine organisatorische Einheit mit der einer Fakultät eigenen Gestaltungsmacht und einer konsequenten Lösung zur Integration von Ausbildungsgängen, Oberstufenkolleg und Forschung.

Einen anderen Weg geht man, wie Cornelia Gräsel berichtet, in Wuppertal mit der Einbindung von Studiengängen und Forschungsschwerpunkten verschiedener Institute, die mit einer vielfachen Bezüglichkeit miteinander kommunizieren und kooperieren. Ob sich die neue Bündelung von bestehenden und unter einstigen Bedingungen gewachsenen Einheiten auf Dauer bewährt, ist aus der Ferne schwer einzuschätzen. Möglicherweise handelt es sich bei der derzeitigen Lösung um eine *Passage*; sie verlangt von den Akteurinnen und Akteuren zahlreiche Absprachen im Rahmen einer sicherlich aufwändigen Gremienarbeit. Interessanter als der gesamte Bau sind für die Beteiligten – Dozierende wie Studierende – sicherlich die von den Einheiten innerhalb dieses Rahmens realisierbaren Kooperationsprojekte, in denen themenbezogen und nahe an der Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer gearbeitet wird. Die kritische Frage aus dem Publikum, wie sich solch komplexe Neugliederungen auf die Mikroprozesse im Lehramtsstudium (die Unterrichtsvorbereitung z. B.) auswirken, betrifft die Zuständigkeit für die Kernaufgaben in praktischer Hinsicht. Diese Frage ist offen.

Die Professional School of Education an der Universität Bochum, von der Peter Drewek berichtet, löst vergleichbare Aufgaben ebenfalls mit der – m. E. allerdings festeren – organisatorischen Bündelung von bestehenden Einheiten in einem professionsorientierten Netzwerk, in welchem die Zusammenarbeit gestärkt, die Verantwortung für die Lehrangebote und die berufsfeldrelevante Forschung allerdings eine zwischen den beteiligten Instituten geteilte ist. Man wird deshalb sicher auch in Bochum auf ein weiteres Zusammenwachsen hoffen. Beeindruckt haben in diesem Zusammenhang die

zurückhaltend optimistischen Überlegungen Peter Dreweks, von dessen Kommunikation, Koordination und Überzeugungskraft in der Rolle des „Dean“ und seiner Zusammenarbeit mit den diversen „Boards“ das Gelingen zu einem guten Teil abhängen wird.

- 2. Strukturverbesserungen für die Erziehungswissenschaft und/oder für die Fachdidaktiken? Wird Lehrerinnen- und Lehrerbildung im breiten Feld der Erziehungswissenschaft situiert und der Bezug zum Schulfeld von daher gesucht, oder sind die Fachdidaktiken zentral und damit auch die Fachwissenschaften wichtig, und wird primär also ein Bezug zu den Schulfächern gesucht?*

Dass man mit den gegenwärtigen Entwicklungen eine kohärente Lösung im breiten Feld der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen sucht, ist in allen drei Modellen erkennbar und leuchtet auch auf Anrieb ein. Die am erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen (dazu gehören selbstverständlich auch die zur Psychologie gehörenden Bereiche sowie Anteile der Philosophie) werden auf ihre Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung befragt und sollen mit entsprechenden Beiträgen innerhalb der Studienstrukturen konzertieren. Für das so verstandene weite bzw. erweiterte Feld der Erziehungswissenschaft geht diese Art der Fokussierung mit der Integration von professionsrelevanten Inhalten auf. Allerdings macht die erziehungswissenschaftliche Bildung nur einen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus, die fachliche und die fachdidaktische Bildung gehören ebenfalls ins Ensemble, und mit ihnen stellen sich erhebliche andere Strukturprobleme. Kerngeschäft der Fachdidaktiken ist bekanntlich die Modellierung fachspezifischer Lern- und Lehrprozesse. Fachdidaktik ist also auf eine doppelte Verbindung angelegt: auf jene zum Fach und auf jene zu Erziehungswissenschaft und Psychologie. Während sich Fachdidaktik lange Zeit damit begnügt hat, fachwissenschaftliche Inhalte in didaktische Modelle zu transformieren und Unterrichtsplanungen und -materialien auszuarbeiten, hat sie sich heute der doppelten Herausforderung zu stellen, ihre Inhalte fachwissenschaftlich und pädagogisch zu begründen und zum anderen die empirische Evidenz ihrer Konzepte nachzuweisen. Damit konstituieren die Fachdidaktiken eine je eigenständige wissenschaftliche Disziplinarität mit für die Entwicklung der Schulfächer zentralen Aufgaben. Die Frage nach ihrer Situierung ist deshalb brisant. Wenn in der Diskussion sicher zu Recht darauf hingewiesen wurde, dass man die Fachdidaktiken innerhalb der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang meist am Katzentisch Platz nehmen ließ, dann fällt gegenüber der bisherigen, der Bedeutung der Fachdidaktiken wenig angemessenen Situation das neue Bemühen auf, diese vermehrt zu integrieren und vor allem

auch prominenter zu platzieren. Die Münchener Lösung, welche für die Fachdidaktiken eine zweifache Situierung vorsieht, nämlich sowohl im jeweiligen Fachinstitut als auch in der School of Education, bildet die interdisziplinäre Konstitution der Fachdidaktiken gut ab und ist sicher die konsequenteste Antwort auf die angesprochene Problematik. Allerdings bleiben drei andere Fragen auch hier offen: Wird die doppelte Mitgliedschaft von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern im Sinne des Modells gelebt und ausgestaltet werden, das heisst, werden sie in beiden Instituten – dem fachwissenschaftlichen und der School of Education – eine aktive und engagierte Rolle spielen wollen und können, oder werden sie je nach individueller Provenienz und persönlichen wissenschaftlichen Interessen vorab an einem der beiden Orte zuhause sein? Bei den Studierenden, denen in der Diskussion generell nur ein geringes Interesse am Fachstudium unterstellt wurde, bleibt abzuwarten, ob sie den Zugang zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen des Unterrichts suchen und finden. Im Hinblick auf ihre Expertise im Schulfach halte ich diesen auch für dringend nötig. Und schließlich muss sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesichts ihrer disziplinären Breite mit erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen fragen, wie viel disziplinäre Tiefe sie ihrer wissenschaftlichen Verpflichtung auf der einen und den Anforderungen der Praxis auf der anderen Seite schuldet, wie sie also den Ansprüchen der *scientific community* ebenso gerecht werden kann wie den Anspruchsgruppen in den Schulen und in der Bildungsadministration. Ob die drei Modelle aus München, Wuppertal und Bochum Lösungen für diese multiplen Anforderungen bieten, wird sich nicht zuletzt mit den Rückmeldungen der Studierenden, der Dozierenden, der Schulen, der Bildungsadministration sowie der wissenschaftlichen Expertinnen und Experten zeigen.

3. *Forschungsnähe gilt als Kennzeichen für das Lehrerinnen- und Lehrerstudium wie für jedes Hochschulstudium. Wie ist das mit einer effizienten Nutzung der knapp bemessenen Studienzeit zusammenzubringen? Und welche Laufbahnmöglichkeiten haben begabte Studierende, in der Universität und/oder auch in der Schule?*

Dass Hochschulen Wissen nicht nur weitergeben, sondern auch selber generieren, und dies insbesondere dort, wo das Wissen zur Erfüllung von Kernaufgaben dringend gebraucht wird – dies erscheint uns als Selbstverständlichkeit. So wird für alle drei Modelle die prominente Rolle von Forschung auch genannt. Wenn aber, wie im Einzelfall geschehen, betont wird, diese habe „herausragend“ zu sein, wenn der Anspruch auf Qualität also explizit herausgestrichen wird, ist erkennbar, wie wenig selbstverständlich und möglicherweise auch wie wenig etabliert Forschung in der Lehrerinnen-

und Lehrerbildung tatsächlich noch ist. Die Qualitätsmaßstäbe für eine auch international wahrgenommene und konkurrenzfähige Forschung gelten aber selbstredend für alle Forschungsarbeiten, auch und gerade für jene, welche den Bezug zum Berufsfeld und den dort ausgemachten Fragen ausweisen. Der Gewinn von neuem grundlegendem Wissen und sein Nutzbarmachen werden mittlerweile ja auch nicht mehr als gegensätzliche, sondern als zwei in der professionsorientierten Forschung zu vereinbarende Aufgaben wahrgenommen. So richtet zum Beispiel der Schweizerische Nationalfonds zum Fördern der Forschung in seinem künftig geltenden Programm den Bereich der „Anwendungsbezogenen Grundlagenforschung“ ein. In diesem Konzept ist zum einen das Einhalten von Forschungsstandards enthalten, zum anderen die Umsetzungsorientierung sowie der sogenannte *impact* für das praktische Feld. In den Zusammenhang anwendungsbezogener Grundlagenforschung gehört auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Schools of Education wie in anderen Formaten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Alle Modelle sehen selbstredend Promotionsmöglichkeiten vor, darunter insbesondere auch solche Forschungsarbeiten, welche in enger Zusammenarbeit mit laufenden Drittmittelprojekten und zu deren Anreicherung geleistet werden. Für die jungen Forscherinnen und Forscher ist die Integration in größere Vorhaben besonders attraktiv, weil sie damit mit ihren Qualifikationsarbeiten an eine solide Forschungsstruktur, an große Datenerhebungen u. a. direkt anschließen können, von der Beratung ausgewiesener Expertinnen und Experten profitieren und an deren Netzwerk teilhaben. Forschungspraktika, Qualifikationsarbeiten und nicht zuletzt die Kommunikation innerhalb der Forschungsgruppen sowie der Austausch in der *community* aber brauchen Zeit, Lebenszeit. Lehramtsstudierende werden sich fragen, für welche Art der Qualifikation sie wie viel Zeit und Ressourcen aufwenden wollen und können. Sie, wie die Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus, werden sich insbesondere auch fragen, für welche weiteren Laufbahnschritte die jeweiligen Qualifikationen hilfreich sind. Ihre Hochschulen, die Schools of Education, stehen hier wie jede akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer doppelten Pflicht, die Anschlussmöglichkeiten ihrer Studierenden und jungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Schulfeld und an den Hochschulen mitzubedenken und wo immer möglich mitzugestalten.