

Tenorth, Heinz-Elmar

**Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006. 204 S., Euro 19,90 [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 434-437*

urn:nbn:de:0111-opus-50056

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Gender und Bildung*

|   |     |
|---|-----|
| <i>Cristina Allemann-Ghionda/Claudia Crotti</i><br>Gender und Bildung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt .....  | 315 |
| <i>Mineke van Essen/Rebecca Rogers</i><br>Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen<br>und internationale Perspektiven .....   | 319 |
| <i>Wolfgang Gippert/Elke Kleinau</i><br>Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde?<br>Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England .....   | 338 |
| <i>Cristina Allemann-Ghionda</i><br>Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen<br>mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur<br>Ressourcenorientierung ..... | 350 |
| <i>Claudia Crotti</i><br>Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage? .....  | 363 |
| <i>Sabina Larcher Klee</i><br>'Adult Worker' und Erziehungspartnerschaften: Integrative Strategien<br>im Kontext von Effektivitätsdebatten .....  | 375 |
| <i>Deutscher Bildungsserver</i><br>Linktipps zum Thema Gender und Bildung .....   | 386 |
| <br><i>Allgemeiner Teil</i>   |     |
| <i>Sigrid Blömeke</i><br>Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich.<br>Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern .....  | 393 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Peter Alheit/Morten Brandt</i><br>Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen.<br>Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Nolde<br>und Jakob Wassermanns ..... | 417 |
|---|-----|

### *Besprechungen*

|   |     |
|---|-----|
| <i>Heinz-Elmar Tenorth</i><br>Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von<br>Bildungssystemen ..... | 434 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Kai S. Cortina</i><br>Jürgen Oelkers: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und<br>ein Ausweg aus dem Dilemma ..... | 438 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <i>Roland Reichenbach</i><br>Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie ..... | 439 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <i>Jürgen Oelkers</i><br>Salvatore Settis: Die Zukunft des „Klassischen“. Eine Idee im Wandel der Zeiten .... | 442 |
|---|-----|

### *Dokumentation*

|  |     |
|--|-----|
| Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2005 ..... | 446 |
|--|-----|

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| Pädagogische Neuerscheinungen ..... | 481 |
|-------------------------------------|-----|

### *Beilagenhinweis:*

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte der W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, bei.

## Besprechungen

**Helmut Fend:** *Neue Theorie der Schule*. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006. 204 S., Euro 19,90.

Der Wissenschaftsbetrieb hält ab und an auch für Rezensenten herausfordernde Aufgaben bereit. Das vorliegende Buch stellt eine solche Herausforderung dar. 25 Jahre nach seinem ersten Buch zu diesem Thema legt Helmut Fend nicht einfach nur eine Fortschreibung vor, die man ihm als reifes Alterswerk durchaus eingeräumt hätte, sondern wagt – nach einer Rekapitulation des Ertrags der eigenen Arbeit aus fast 40 Jahren – einen vollständigen Neuentwurf. Die bescheidene Selbstbeschreibung darf nämlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese „Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen“ zwar den Anspruch des „Lehrbuchs“, den der Umschlag erhebt, in der Klarheit und Präzision der Argumentation und der Schaubilder musterhaft einlöst, zugleich aber nichts weniger bietet als eine umfassende neue Perspektive. Dabei liefert dieser Band nur die Grundlegung und den Aufriss der gesamten „Architektur“, die erst zusammen mit drei weiteren Bänden – zur Geschichte des Bildungswesens, zur Entfaltung einer Schulpädagogik und zur Klärung der Wirkungen der Schule – vollendet vor uns stehen wird. Nicht einmal diese Erleichterung hat also der Rezensent, dass er mit der Präsentation, Diskussion und Kritik der „Neuen Theorie der Schule“ seine Arbeit schon getan hätte.

Was bietet dieses Werk? Einem knappen Vorwort, das *in nuce* das gesamte Programm und die leitenden Begriffe enthält, und einer „Einleitung: Geschichte der Theorie der Schule“ folgen im Grunde nur zwei Teile: In einem langen Kapitel 1: „Theorie und Empirie des Bildungswesens in der Moderne“ (S. 19–122), stellt Fend seine alte Theorie der Schule vor und rekapituliert in vier Schritten den Ertrag der einschlägigen, und d.h. ganz wesentlich seiner eigenen, bildungssoziologischen und -historischen Forschungen, zuerst methodologisch, mit Blick auf „das sozialisationstheoretische Paradigma“, dann inhaltlich: für „Bil-

dungsinstitutionen, Sozialisation und die Methodisierung von Lehren und Lernen“, für den Zusammenhang von „Bildungssystem und Gesellschaft“, d.h. für Bildungspolitik, Bildungsökonomie und soziale Ungleichheit, als Analyse der „Soziologie des schulischen Binnenraums“, in dem historisch variante „Sozialisationsordnungen“ als „Entwicklungskontext der Humangenese“ analysiert werden, schließlich für „die Wirkungen des schulischen Kontextes auf die psychischen Dispositionen der Schülerschaft“. Nach einem zusammenfassenden „Rückblick“ mündet das Kapitel in „Perspektiven der Weiterentwicklung der strukturfunktionalistischen Theorie der Schule aus pädagogischem Handlungsinteresse“.

Dieser Arbeit der Neukonstruktion widmet sich der zweite Teil (S. 123ff.). In Kapitel 2 („Das Bildungswesen verstehen: Neue soziologische Grundlagen einer Theorie der Schule“) versucht Fend einzulösen, was er schon einleitend angekündigt hatte, nämlich eine „stärker verstehensorientierte, akteurorientierte und institutionsorientierte“ Theorie der Schule zu schreiben, eine Theorie, die – pädagogisch gesehen – der „Gestaltung“ der Schule mehr Aufmerksamkeit schenkt und – im methodologischen Anspruch – die „empirische“ und die „normative“ Seite enger zusammenbinden will, und zwar „nahtlos“ (S. 16). Ja, von der Theorie wird ein „innerer Zusammenhang zwischen theoretischer Beschreibung und normativer Gestaltung“ erwartet, nicht weniger, als dass „die neuen theoretischen Modelle ... von ihrer inneren Konstruktion her in der Lage sein [sollten], die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungswesens und die Wege der Gestaltung sichtbar zu machen und damit die Praxis zu inspirieren.“ (S. 15, Hervorh. im Orig.) Zum „Kern“ dieser Theorie wird deshalb die Annahme, dass „Bildungssysteme als institutionelle Akteure der Menschenbildung“ betrachtet werden können, ja, als solche interpretiert werden müssen, wenn man sie angemessen verstehen und im Blick auf ihr „gestaltungsorientiertes Potenzial“ pädagogisch betreuen will. Kapitel 2 entfaltet vor dem Hintergrund soziologischer Forschung diese zu-

nächst fremde, sicherlich aber nicht selbstverständliche These: „das Bildungssystem als institutioneller Akteur der Menschenbildung“. Fend entschuldigt sich dafür, dass er dabei „leider“ (S. 124) Theoriediskussion betreiben müsse, aber das geschieht nicht nur anregend, knapp und konzis, sondern in strikter thematischer Engführung, geleitet von dem Interesse, die Suche nach dem Akteur und den Perspektiven der Gestaltung im Bildungswesen nicht aus dem Auge zu verlieren. Zuerst hilft Niklas Luhmann dabei, dann Max Weber, schließlich die moderne Soziologie, die für das alte Schisma – „zwischen Strukturtheorie und Akteurtheorie“ – im akteurzentrierten Institutionalismus eine Lösung bietet, die Fend ergreift, nicht ohne im Blick auf die „Inhalte“ mit dem „Bildungssystem als Kulturphänomen“ auch die kulturtheoretische Perspektive einzuholen.

Kapitel 3 fasst die „Grundzüge der erweiterten neuen Theorie der Schule“ in den dann schon vertrauten Begriffen zusammen (S. 169ff.), nennt „schulexterne Akteure“ und „die innere Gestalt der Schule als institutionellen Akteur“ und zeichnet im „Resümee“ die „Architektur der Neuen Theorie der Schule“, ihre „Systemlogik“ (S. 180), in acht Punkten: (i) das „Inhaltsprogramm“ im Blick auf „Kulturelles Wissen und Können“, die Umsetzung des Programms zuerst (ii) für die „Akteure“, dann (iii) als das „Erschaffen von Ordnungen“, um die Aufgabe, den „Prozess der Vergesellschaftung und Institutionsbildung“, einzulösen, gestützt (iv) auf die „innere Struktur des institutionellen Akteurs ‚Bildungswesen‘“, wie sie in Mehrebenentheorien analysiert und als Prozess der „Rekontextualisierung“ der Ebenen und Mechanismen angesichts historisch wechselnder Erwartungen in der Praxis gestaltet wird, als ein System, das (v) seine Realität und Dynamik in den „operativen ‚Erfindungen‘ (Methoden) und Selbstreferenzen im Bildungswesen“ artikuliert und sich (vi) über „Wissen im System und Wissen über das System“ von innen und außen beobachtet, sodass (vii) „das Bildungswesen als von Regeln bestimmter Wirklichkeitsbereich“ sichtbar wird, der auch (viii) der „Gestaltung“ zugänglich ist.

Kapitel 4 wirft noch einen methodologischen „Blick zurück“ auf aktuelle Debatten

über „Empirische Bildungsforschung“, so, dass „das Verstehen des Bildungswesens“ nicht nur „Handeln und Gestalten im pädagogischen Wirklichkeitsbereich“ ermöglicht, sondern auch methodologische Fronten als Scheingegensätze überwindet, vor allem den „falschen Gegensatz von quantitativer und qualitativer Bildungsforschung“ durch Verweis auf die „Vielfalt der Daten“ und ihre je eigentümliche Referenz sowie die Opposition von „Erklären und Verstehen in der Erziehungswissenschaft“.

Ohne Zweifel eine beeindruckende Konstruktion, klar exponiert, mit einer Leitfrage, die das Gestaltungsinteresse der Pädagogik ernst nimmt, ohne dafür die Soziologie als theoretische Perspektive zu opfern, gestützt auf Grundannahmen, die kulturtheoretisch reflektiert sind und theoretisch scheinbar unüberbrückbare Konfliktlinien – wie die zwischen Akteur und Funktion/Struktur – in einem neuen Angebot auflösen, mit einer Generalprämisse angesichts der Realität, die nicht schon immer klug sein will, bevor die Forschung den Zusammenhang der Elemente und die tatsächliche Dynamik der Schule überhaupt erst gezeigt hat, und mit einem Begriff der Institution als regelgeleitetes Handeln, für das individuelle Handlungsspielräume auch dort noch zu erkennen sind, wo die Akteure bisher als Objekt systemischer Kausalität gedacht wurden. Und zugleich wird das Versprechen gegeben, in drei weiteren Bänden historisch, schulpädagogisch und für das Wirkungsproblem noch zu zeigen, was die Theorie jetzt nur antizipiert. Alterswerke, das muss man sagen, atmen nur selten diesen Geist des neugierig stimmenden Aufbruchs.

Soll man deshalb die Rezension jetzt auch beenden? Diese Art der aus Ehrfurcht vor dem Lebenswerk geborenen Missachtung liegt mir fern. Fend hat sie auch nicht verdient, also: Was darf man jenseits der Anerkennung von Fends „Neuer Theorie der Schule“ halten? Erlaubt sie schon Kritik, obwohl die drei weiteren Stücke der Theorie noch nicht vorliegen? Auch wenn es eher „Architektur“-Kritik am Entwurf als Betrachtung des fertigen Gebäudes ist, die Grundkonstruktion verlangt schon jetzt eine Diskussion. Sie muss, selbstverständlich, von den Stärken ausgehen, von den neuen Theoriereferenzen und von der Ambition,

die distanzierte soziologische Theoriearbeit mit der engagierten Reflexion und dem pädagogischen Gestaltungswillen eng zu verbinden. Das führt zu der Kritik, die ich jetzt andeuten will.

Die Kritik beginnt mit überraschenden Erfahrungen beim Lesen: Einen erstaunlichen Pädagogismus habe ich notiert, erstaunlich für einen Soziologen, als der Fend argumentiert, und dann auch einen, trotz der Rezeption des Institutionalismus, um wissenschaftliche Moden und aktuelle Erwartungen deutlich unbekümmerten Theoriekonservatismus, schaut man nur auf die Gewährsmänner: Dilthey wird reklamiert (S. 187), und zwar für das Wirklichkeitsbild dieser Theorie, und Max Weber, der vor allem. Weber liefert nicht nur die Leitformel der „verstehenden Soziologie“, sondern auch die Inspiration für den Umgang mit den modernen Theorieangeboten; er hilft nicht allein zu einer von sozialen Regeln aus gedeuteten Theorie der Institutionen („Anstalten“), die nicht Durkheimsche Schreckbilder evozieren oder die Verselbstständigung gegenüber dem individuellen Akteur, sondern die Rückführung auf handelnde Akteure erlauben. Diese Art der Weber-Lektüre ermöglicht auch, von wesentlichen Elementen der Luhmannschen Systemtheorie zu profitieren, u.a. der Betonung des Wissens im System, der Selbstreferentialität und der Technologieproblematik, freilich nur bis zu der (an Habermas' ein wenig angestaubter Kritik abgelesenen) Grenze, dass Luhmann den handelnden Akteur nicht kennt. „Pädagogisch“ nenne ich diese Konstruktion, weil Fend nicht allein die Perspektive der Gestaltung und Gestaltbarkeit stärkt, sondern auch immer neu von „Verantwortung“ aus argumentiert, also eine der wesentlichen normativ-pragmatischen Denkfiguren geisteswissenschaftlicher Tradition wieder belebt, selbst für das Bildungswesen als institutionellen Akteur – aber erstaunlicherweise ohne die Lernenden oder die Eltern ebenfalls als Akteure zu sehen, sie bleiben „Rezipienten“ (S. 170, Abb. 20). Man fragt sich dann doch, wie seine Schulpädagogik dann Unterricht konzipieren will – warten wir es ab.

Neben dem Gesamteindruck will ich meine Zweifel nicht verheimlichen, vor allem den generellen, dass mir die Grundkonstruktion in

Prämissen und Konsequenzen zu harmonistisch ist. Harmonistisch nenne ich Fends Konstruktion nicht allein wegen der Theoriearchitektur, die keine Unversöhnlichkeiten mehr zwischen Akteur und Struktur kennt, weder methodologisch noch theoretisch, sondern auch wegen der praktischen Implikationen. Pädagogische Harmonisierung sehe ich z.B. dann, wenn Fend die alten, aus guter, weil immer neu bestätigter Erfahrung als „kontrovers“ beschriebenen Relationen z.B. zwischen der Makroebene der Politik und der Mikroebene pädagogischer Interaktion jetzt wegdeutet, indem er diese Relation als „Einheit“ beschreibt, „in der Gestaltungsebenen und Verantwortungsebenen systematisch aufeinander bezogen sind“ (S. 171). Ich kann verstehen, dass die konkreten Relationen allein empirisch zu bestimmen sind, als Produkt des Aushandelns und der Konstruktion von Regeln im historischen Prozess – aber „systematisch“ ist mir dann eine zu globale Verlegenheitsformel. Max Weber spricht ja auch nicht allein von den Regeln des Handelns, sondern auch von Bürokratie und Bürokratisierung, nicht zu vergessen die „Gehäuse der Hörigkeit“ – Fend nicht. Bernfeld, der in einer Fußnote mit seinem berühmten Satz zitiert wird („Die Schule als Institution erzieht“, S. 77), wäre (mitsamt seinen psychoanalytischen Erben von Fürstenaun bis Wellendorf) wohl ebenfalls erstaunt gewesen über die systematische Konstruktion – alles mit der alten Theorie abgelegt?

Ohne dass ich rasche Dominanzunterstellungen wiederbeleben will, es bleibt eine z.B. gegenüber Machtfragen sehr enthaltsame Theorie, nicht scharf genug von alten Autonomieannahmen soziologisch unterschieden. Vielleicht wäre es auch gut gewesen, T. Popkewitz nicht nur für saloppe Formeln („School is about changing people, making human kind, fabricating human kind“) und mit guten Fragen („What are the technologies?“) zu zitieren, sondern seine Foucaultschen Implikationen explizit zu erörtern. Aber Foucault kommt in der Literatur gar nicht vor, auch Bourdieu fehlt der Sache nach, trotz einer kurzen Erwähnung, genauso wie die jüngere ethnographische Schulforschung, deren Analyse von schulischen Ritualen doch nachdrücklich demonstriert, welchen Restriktionen selbst die

Interaktion unterliegt. Auch die Bemerkungen zu den „Inhalten“ führen zu Lösungen, die bei Fend weder die systematisch unvermeidliche schulische Selektivität noch die Kanonisierung von Wissen beachten.

Die Arbeit an der „Rekontextualisierung“ und der Sinn für die historische Praxis erfreuen natürlich den Historiker, aber theoretische Annahmen über den Zusammenhang der Ebenen müssen deshalb ja nicht vollständig fehlen oder nur gutartige Interpretationen nahelegen – dagegen spricht schon die akteurzentriert argumentierende Historie, die wir bereits haben. „Regelgeleitetes Handeln“ verdient unsere volle Aufmerksamkeit. Fend gibt ein diskussionswürdiges Modell (S. 151f.), aber muss die Theorie vor der Emphase für die Gestaltung nicht z.B. wenigstens sagen, in welcher sozialen, zeitlichen und sachlichen Differenz die Regeln je ebenenspezifisch vorliegen, welche je unterschiedliche Bindungswirkung ihnen zukommt und in welchem Maße sie den Akteuren der je unterschiedlichen Ebenen zur Gestaltung offenstehen?

Die Theorierezeption ist also erkennbar selektiv, von Gestaltung, nicht primär von Analyse aus geleitet, und das immunisiert gegen andere Theoriebilder. In der Rezeption der Systemtheorie fehlen nicht allein die „Paradoxa“ und „strukturellen Defizite“, sondern auch alle Debatten über Emergenz-Phänomene, so dass die Ordnungsleistungen auf der Mikroebene schon handlungstheoretisch rekonstruiert werden, wo die Funktionsanalyse noch Indizien für die Schwierigkeiten der Gestaltung sieht (vgl. J. Markowitz). Vergleichbar steht es mit der Kritik der alten Theorie, wenn für den Strukturfunctionalismus ein wahres Schreckenskabinett von Einseitigkeiten resümiert wird, sodass Fend selbst versichern muss, hier ein wenig zu überzeichnen (S. 119f.).

Auch das methodologische Versöhnungsangebot, mit dem er am Ende sogar die ganz frischen Wunden der Kontroversen über Bildungsforschung noch zu heilen sucht, haben den Charme jeder Versöhnungsambition, aber auch ihre Schwächen. Einerseits betont Fend die Distanz der Theorie, auf der anderen Seite reißen ihn der pädagogische Impetus und die Begeisterung für die Verantwortung der Wis-

senschaft so weit mit, dass er Sätze wie diesen schreibt: „Erkenntnisgewinnung steht im Dienste übergeordneter Interessen des Gemeinwesens.“ (S. 186) Aber was heißt das, wenn Exzellenzprogramme nach Kriterien der Mittelstandsförderung bewertet werden und dann gegen Bildungsforschung und für Nanotechnologie ausschlagen? Konsens für die Annahme endlich, dass die Erziehungswissenschaft sich „mit jenen Kulturphänomenen beschäftigt, die ihrem Sinne, ihrem idealtypischen Zwecke nach auf die optimale Gestaltung der nachwachsenden Generation ausgerichtet sind“ (S. 187), wird man auch nicht dadurch erreichen, dass man sich auf Dilthey und Max Weber beruft und das „Verstehen“ reklamiert. Man landet in dieser normativierenden Umdeutung von Idealtypen eher bei den geisteswissenschaftlichen Prämissen, dass ein Konsens der „Erziehergemeinschaft“ über „gute Erziehung“ existieren muss und Pädagogik als pragmatisch-normauslegende Disziplin zu betreiben ist. Hat Fend das im Sinn, quasi als modernisierter Wilhelm Flitner, der ja auch „alle Methoden der empirischen Sozialwissenschaften“ für notwendig hielt, nur nicht die Kritik an seinen Konsensannahmen oder „Zweck“-Setzungen und „Sinn“-Zuschreibungen? Die Rückkehr zu einer „verstehenden Soziologie“ als Grundlage erziehungswissenschaftlicher Argumentation könnte auch zum Rückfall werden.

Vielleicht charakterisiert es aber ein Alterswerk, dass es ohne Angst vor solchen Fragen, die ja leicht zu mäkelnden Einwänden werden, mutig den Neubeginn einer Theorie wagt und sich der Weisheiten erinnert, die nicht tagesaktuell sind. Fend hat diesen Schritt gewagt und seine eigene Lebensleistung in den Entwurf einer „Neuen Theorie der Schule“ übersetzt. Wir warten ungeduldig auf die weiteren drei Bände und müssen ansonsten zeigen, dass wir in der Forschung der Herausforderung gewachsen sind, die Fend nicht nur erwarten darf, sondern mit seinen leitenden Annahmen geradezu provoziert.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth  
Humboldt-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de