

WiW, das seit 1994 besteht und seitdem mit außergewöhnlichen und erfolgreichen Praxisprojekten wichtige innovative Beiträge zur Weiterbildung im Seniorenalter leistet – z. B. mit den seit über zehn Jahren bestehenden Jahreszeitenakademien an der Universität Ulm als einer Form des Seniorenstudiums –, legt mit dieser CD die Zusammenfassung eines Projekts vor, das von Juni 2000 bis Mai 2002 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde.

Im Mittelpunkt stand der Aufbau und die Erprobung des ersten deutschen Online-Journals für bildungsinteressierte Seniorinnen und Senioren, das in Form von 19 virtuellen Heften im Zeitraum von Dezember 2000 bis September 2002 erschien (vgl. auch www.lerncafe.de). Ziel war es, älteren Menschen das Internet zu erschließen und dessen Nutzung zu fördern. Dazu wurden alle 19 Ausgaben von „LernCafe“ als Schwerpunktheft konzipiert, z. B. zu den Themen Zeitzeugenarbeit, Freiwilligenarbeit, Europa, Reisen, Medizin & Gesundheit, Kommunikation, Politik Online, mit Behinderungen leben etc. Die Heft-Rubriken wurden standardisiert und finden sich gleichsam als roter Faden in allen Heften wieder: Lernprojekte, Werbeangebote, CDs und Bücher, Hintergründe, Modellprojekte, Internetgruppen und Porträts, Materialienbörse, Aktuelles. Durch die klare Strukturierung, die Begrenztheit des Heftumfangs und das großzügige Layout gelingt es, Alltagsthemen lebensnah und internettauglich zu transportieren. Neben den Schwerpunkthemen ist ein wichtiger Aspekt die Vernetzung von und die Information über Senioren-Internetprojekte. Die CD bietet ergänzend eine multimediale Bedienungsanleitung für PC-Anfänger/innen, eine Liste mit Internetgruppen für Seniorinnen und Senioren und zusätzliche Informationen zu weiteren Projekten des ZAWiWs. Das Online-Journal ist inhaltlich, journalistisch und andragogisch durchdacht und basiert auf einer langjährigen Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Seniorinnen und Senioren. Hier bietet die CD mit den insgesamt 600 Beiträgen der 19 Hefte interessantes Anschauungsmaterial und Beispiele für die Gestaltung eines Online-Journals für Menschen im dritten Lebensabschnitt. Was allerdings zu kurz kommt, ist die Auswertung des Projekts. Hier wird lediglich von Carmen Stadelhofer, der Projektleiterin, in einer knap-

pen Einleitung das Projekt beschrieben sowie die Bedeutung des Internets für Senioren und Seniorinnen angesprochen. Auch wenn man sich hier eine ausführlichere Analyse des Projekts sowie Hinweise für eine Fortführung und Weiterentwicklung gewünscht hätte, ist die CD eine gute und gelungene Dokumentation eines Projekts, das (andragogische) Zukunft hat und früher oder später eine Fortsetzung finden wird. Eine Alternative zu den Print-Medien kann ein Online-Journal mit Sicherheit jedoch nicht sein. Es ist, und dies wird deutlich, vor allem ein pädagogisches Projekt zur Sensibilisierung für die Neuen Medien und kein journalistisches.

Die zentrale Botschaft ist die These, dass Internetangebote zu einem wesentlichen Motor für eine neue Lernwelt in der Weiterbildung älterer Menschen werden können bzw. werden müssen. Als virtueller Ort der Information und Kommunikation hat sich, so die Bilanz, das „LernCafe“ bewährt. In diesem Sinne gibt dieses Modellprojekt der Universität Ulm viel versprechende Impulse für eine zukünftige Lernkultur älterer Menschen.

Ulrich Klemm

**Rudolf Tippelt (Hrsg.)
Handbuch Bildungsforschung**

(Leske + Budrich Verlag) Opladen 2002,
845 Seiten, 39,00 Euro,
ISBN: 3-8100-3321-9

Rudolf Tippelt hat nach dem „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, 1999 in zweiter Auflage erschienen und inzwischen zum Standardwerk geworden, ein weiteres editorisches Großprojekt abgeschlossen. Das vorliegende „Handbuch Bildungsforschung“ stellt an sich bereits eine eindrucksvolle Leistung dar, konfrontiert den Rezensenten allerdings auch mit einigen Schwierigkeiten. Denn wie rezensiert man eine 845 Seiten umfassende und 1550-Gramm schwere Publikation, die über 40 Beiträge von mehr als 50 Autorinnen und Autoren über eine differenzierte und sich weiter ausdifferenzierende Forschungslandschaft zusammenfasst? Zunächst wird man Informationen und Einschätzungen zum Inhalt und zur Anlage des Handbuchs erwarten dürfen. Das Handbuch ist in sechs Kapitel gegliedert, von denen die

ersten fünf den Gegenstandsbereich systematisch erschließen. Die Kapitel stehen unter den Überschriften: Theorien und Bezugsdisziplinen; Regionaler und internationaler Bezug; Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung; Methoden in der Bildungsforschung; Lebensalter. Das erste Kapitel behandelt grundlegende Fragen der Bildungsforschung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und ihrer zentralen Bezugsdisziplinen. Im zweiten großen Kapitel, das mit „Regionaler und internationaler Bezug“ etwas unpräzise überschrieben ist, geht es u. a. um Fragen der internationalen Schulleistungsforschung (Wilfrid Bos und T. Neville Postlethwaite), der Bildung in Entwicklungsländern (Rudolf Tippelt) und der interkulturellen Bildung (Ingrid Gogolin). Im Kapitel „Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung“ werden im Wesentlichen die Orte und Handlungsfelder des Bildungswesens (Familie; Schule; Berufliche Bildung; Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung; Hochschulbildung; Außerschulische Jugendbildung; Medienbildung; Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung) behandelt. Auffällig ist, dass ein Beitrag zu den Feldern der sozialen Arbeit bzw. des sozialpädagogischen Handelns ebenso fehlt wie ein Beitrag zur vorschulischen Pädagogik. Auch dass der Begriff „Bildungsplanung“ in der Kapitelüberschrift auftaucht, überrascht insofern, als hierzu kein eigener Beitrag vorliegt (wohl aber wünschenswert wäre, wenn man u. a. an das Umsteuern der Politik von der input- und strukturorientierten Förderung auf output- und leistungsorientierte Finanzierung denkt). Das Kapitel zu „Methoden in der Bildungsforschung“ enthält Beiträge zur quantitativen und qualitativen Bildungsforschung sowie zur Bildungsstatistik. Dass den „Lebensaltern“ ein eigenes Kapitel gewidmet ist, mag auf den ersten Blick überraschen. Hier folgt der Herausgeber (S. 11) ausdrücklich einer Empfehlung von Niklas Luhmann, der den Lebenslauf als „Medium“ des Erziehungs- und Bildungssystems vorgeschlagen hat (Lenzen/Luhmann: *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, 1997). Während die im dritten Hauptkapitel enthaltenen Beiträge die institutionelle Seite des Bildungswesens betonen, überwiegen hier die Bildungsprozesse aus der Sicht der Lernenden von der Kindheit bis zum höheren Erwachse-

nenalter. Das sechste, nach der Zahl der Beiträge größte Kapitel des Handbuchs schließlich („Aktuelle Bereiche der Bildungsforschung“) vereint (überwiegend) Themen, die eine besondere Beachtung in der momentanen wissenschaftsinternen und/oder öffentlichen Diskussion erzielen und teils thematisch (z. B. Lehren und Lernen mit neuen Medien: Frank Fischer und Heinz Mandl), teils methodisch (Evaluation und Qualitätssicherung: Hartmut Dittton) akzentuiert sind. Ergänzt wird das Werk um eine knapp kommentierte Dokumentation zu wissenschaftlichen Einrichtungen der Bildungsforschung innerhalb und außerhalb von Universitäten sowie zu Institutionen der Forschungsförderung. Ein knappes Sachregister sowie Informationen zu den Autorinnen und Autoren schließen den Band ab.

Welcher Konzeption folgt der Herausgeber? Nicht eingehen möchte ich auf die Frage, ob der Bildungsbegriff zu integrieren vermag, was in dem unübersichtlichen und schwer zu begrenzenden Feld der Bildungsforschung bearbeitet wird. Auch Tippelt selbst vertieft diese Frage nicht (S. 11 f.), sondern kann darauf verweisen, dass es für ein solches Vorhaben derzeit keine akzeptable begriffliche Alternative zu geben scheint. Im ersten Satz der vergleichsweise knappen Einleitung schreibt Tippelt, dass der „Themenkreis der empirischen Bildungsforschung“ auf die Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis in den letzten zwei Jahrhunderten verweise, Expansion und Differenzierung aber erst durch den Ausbau des Bildungswesens auf nationaler und internationaler Ebene seit den 1960er Jahren vorangetrieben wurden (S. 9). Damit sind zwei Fragen aufgeworfen: zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsforschung (so der Titel des Handbuchs) und *empirischer* Bildungsforschung (so die Formulierung der Einleitung) und zweitens die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsforschung und Verwissenschaftlichung der pädagogischen Praxis. Ob der Herausgeber sich auf die empirische Bildungsforschung konzentrieren will (was zu vermuten ist) oder die eine mit der anderen gleichsetzt (was angesichts der Nicht-Berücksichtigung phänomenologischer Ansätze zu begründen wäre), wird nicht recht deutlich. Auch die zweite Akzentuierung ist diskussionswürdig. „Die Aufgabe der Bildungsforschung besteht heute darin, wissen-

schaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen“, so Tippelt (S. 9); und weiter: „Das Handbuch bringt zum Ausdruck, dass Bildungsforschung eine Voraussetzung für wissenschaftsbasierte rationale Entscheidungen von pädagogischen Innovationen und Reformprozessen ist“ (S. 15). Der Herausgeber schließt damit ausdrücklich an Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Bildungsforschung an (Bd. 1, 1974, S. 16), der primär an Fragen der Steuerbarkeit des Bildungswesens interessiert war. Eine solche Funktionsbestimmung ist zweifellos begründbar. Sie mag auch unter wissenschaftspolitischen Gesichtspunkten verständlich sein, da die deutsche empirische Bildungsforschung zurzeit nur geringe Anerkennung findet, und zwar national wie international. Die aktuelle Förderinitiative der DFG zur Einrichtung von Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung lässt sich als eine Reaktion auf diese Einschätzung interpretieren. Und bereits vor einigen Monaten hat sich Rudolf Tippelt gemeinsam mit Hans Merkmens, dem Vorsitzenden der DGfE, in der Süddeutschen Zeitung gegen eine überaus kritische Bewertung der deutschen Erziehungswissenschaft durch Hans Weiler (Vereinigte Staaten) zur Wehr gesetzt: Gegen den Vorwurf, sie sei auf ideologische Debatten fixiert statt Politik und Praxis zu beraten, führten Merkmens und Tippelt die Praxis- und Politiktauglichkeit der Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung ins Feld. Dieses Handbuch, so verstehe ich den Herausgeber, soll nicht nur der wissenschaftlichen Verständigung dienen, sondern auch Wirkung im Umfeld der Wissenschaft, insbesondere in der Politik erzielen. Blickt man aber auf die Bildungsforschung insgesamt, wie sie in diesem Handbuch präsentiert wird, so ist eine solche Akzentuierung weder rückblickend noch aktuell unstrittig. Daran erinnert u. a. Peter Zedler in seinem Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung. Bildungsforschung, wie sie im Wissenschaftssystem geleistet wird, lässt sich sicherlich (auch) aus Sicht der Praxis bewerten und differenzieren (S. 12; allerdings ist Ersteres wohl eher, Letzteres kaum zu erwarten). Zugleich muss man aber davon ausgehen, dass Praxisrelevanz und theoretisch-methodisches Niveau in einem Spannungsverhältnis stehen.

Diesen Befund vermittelt nicht zuletzt das Handbuch selbst, wenn man den Forschungsstand in den Teilbereichen der Bildungsforschung vergleicht. Zudem mahnt die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung hier ebenso zur Zurückhaltung wie die Erfahrungen der Politikberatung. Fraglich ist nicht zuletzt, ob eine solche Akzentuierung strategisch sinnvoll ist in einem Handbuch, das für Jahre, wenn nicht Jahrzehnte einen zentralen Orientierungspunkt für die Forschung bieten wird.

Das Handbuch verspricht einen „systematische[n] Überblick über Perspektiven, Theorien und Forschungsergebnisse“ (S. 10) der empirischen Bildungsforschung. Die Frage nach den hier relevanten Theorien lässt sich zunächst als eine nach dem Verhältnis von Leit- und Bezugsdisziplinen behandeln. Tippelt selbst äußert sich hier sehr zurückhaltend: Er gehe davon aus, dass die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik die zentrale Bezugsdisziplin der Bildungsforschung sei (S. 10). Ob dies für die in dem Handbuch repräsentierten Teilbereiche insgesamt gilt, wäre noch genauer zu prüfen. Der Befund würde wohl auch unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob man auf die Fragestellungen, die theoretischen Grundlagen oder auf die methodischen Vorgehensweisen abhebt. In der Tat ist es wohl so, dass man die theoretische und methodische Orientierung der Bildungsforschung an den Sozialwissenschaften als Merkmal der (erziehungswissenschaftlichen) Bildungsforschung betrachten und darin wie der Herausgeber eine Herausforderung auch für die Allgemeine Pädagogik sehen kann (S. 11). Aber diese Herausforderung besteht zunächst innerhalb der empirischen Bildungsforschung selbst. Dieser Forschungsbereich ist (immer noch) stärker multidisziplinär als interdisziplinär ausgerichtet. Diesen Eindruck vermitteln jedenfalls die einleitenden Beiträge zur Bildungsforschung aus der Perspektive der Soziologie (Jutta Allmendinger und Silke Aisenbrey), der Psychologie (Reinhard Pekrun), der Ökonomie (Dieter Timmermann), der Geschichtswissenschaft (Heinz-Elmar Tenorth; hier dominiert allerdings die Binnenperspektive), der Philosophie (Yvonne Ehrenspeck für Bildungstheorien, Jochen Gerstenmaier für Handlungstheorien) sowie der Politik- und der Rechtswissenschaft (Lutz R. Reuter). Dies wird wohl auch noch einige Zeit so bleiben, be-

trachtet man etwa die Verständigungsschwierigkeiten zwischen einer psychologisch und einer soziologisch ausgerichteten Bildungsforschung. Was immer die empirische Bildungsforschung zu einem vermag: Das in den 1970er Jahren favorisierte „erkenntnisleitende Interesse“ an einer Verbesserung der Bildungspraxis (Zedler, S. 22) ist es nicht (mehr). Gegenstand der empirischen Bildungsforschung sind die institutionenorientierte Makro- und Mesoforschung und die auf Lehr-Lern-Prozesse konzentrierte Mikroforschung, d. h. es geht sowohl um das Bildungssystem als auch um Bildungsprozesse. Angesichts der Breite des Feldes ist es in diesem Rahmen nicht möglich, allen im Handbuch vorgestellten Teilbereichen gerecht zu werden. Ich konzentriere mich daher auf jene Felder, die aus der Perspektive der Erwachsenenbildung besonders relevant erscheinen. Die erste Aussage ist wenig überraschend: Der Entwicklungsstand in den verschiedenen Teilbereichen und die Qualität der Einzelbeiträge sind sehr unterschiedlich. Das ist zunächst Ausdruck unterschiedlicher Schwerpunkte in der Grundlagen-, Maßnahme- und Orientierungsforschung (S. 12). So berichtet etwa Dieter Timmermann in einem ausgezeichneten Beitrag zur Bildungsökonomie über eine international geführte, theoretisch differenzierte, empirisch reiche und zumeist kontroverse Diskussion über mikro-, meso- und makroökonomische Fragen des Bildungssystems und des individuellen Bildungsverhaltens. Wie dieser leistet u. a. auch der Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth, was Rolf Dobischat und Karl Düsseldorf als Ziel eines Handbuches bezeichnet haben: „Nachschlagewerk und disziplinäre Bilanz“ zugleich zu sein (S. 315): Für die historische Bildungsforschung werden souverän und in großen Strichen die wesentlichen „Paradigmenwechsel“ (Ideengeschichte, Sozialgeschichte, historisch-vergleichende Forschung) markiert. In Tenorths Sicht kann die historische Bildungsforschung auf eine konsolidierte, methodisch reflektierte Forschungstradition von der „Geschichte der Pädagogik“ zur „historischen Bildungsforschung“ verweisen, allerdings wohl um den Preis einer schwindenden orientierenden Funktion gegenüber der pädagogischen Praxis (S. 123, S. 125). In wieder anderen, zumeist jüngeren Bereichen geht es zunächst noch um eine (historisch informierte) Ver- mes-

sung des Forschungsfelds, dessen Entwicklung eng an die oft bildungspolitisch begründeten Reformen und Krisen anschließt. Dies gilt etwa für die politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung, in der sich die Konjunkturen und Themen der staatlichen Bildungspolitik (Lutz R. Reuter, S. 177) spiegeln. Auch Rolf Dobischat und Karl Düsseldorf präsentieren eine historisch und institutionell (nicht theoretisch oder thematisch) gegliederte Darstellung der Beruflichen Bildung und der Berufsbildungsforschung. Ekkehard Nuissl charakterisiert die Erwachsenen- und Weiterbildung dadurch, dass die Forschung hier noch weitgehend singular agiere und in ihrer Themensetzung vornehmlich den Veränderungen im Praxisfeld folge; sie werde überwiegend als „Kleinforschung“ (S. 345) betrieben und richte sich nach den Prinzipien von Praxisorientierung, Handlungsorientierung und Partizipation. Der Vergleich mit anderen Bereichen legt es nahe, dass die Erwachsenenbildungsforschung nur schwer theoretische und empirische Fortschritte und eine größere Stringenz erzielen wird, solange sie diese Tradition fortführt. Schließlich enthält der Band auch Beiträge, die nicht den Stand der Forschung vorstellen, sondern das Handlungsfeld selbst. Dies gilt etwa für den Beitrag von Benno Hafener zur Politischen Bildung, der selbst die wenigen hier realisierten empirischen Untersuchungen nur selektiv referiert und z. B. solche zu den Programmen oder zum Personal übergeht. (Dass es auch anders geht, zeigt Cornelia Gräsel in einem Beitrag zur Umweltbildung.) Auch Wilhelm Mader betont eher eine bildungspraktische als eine forschungsrelevante Bedeutung des mittleren Erwachsenenalters, ebenso stehen bei Andreas Kruse und Gabriele Maier, die sich mit dem höheren Erwachsenenalter beschäftigen, eher Fragen der Bildungspraxis im Vordergrund. Unterschiedliche Entwicklungsstände der Forschung werden auch im letzten Kapitel des Handbuchs sichtbar, das aktuelle Bereiche der Bildungsforschung vorstellt. Axel Bolder präsentiert einen fundierten Beitrag über aktuelle Diskussionen zu den Themenfeldern Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen als konkurrierenden Leitbegriffen einer erwerbsorientierten Bildungsarbeit. Frank Fischer und Heinz Mandl konzentrieren sich in ihrem Beitrag zum Lehren und Lernen mit Neuen Medien vor allem auf aktuelle *Anwendungsprobleme*

und plädieren für eine engere Verzahnung von anwendungs- und grundlagenorientierter Forschung, die zurzeit u. a. von der DFG unter dem Leitbegriff der nutzeninspirierten Grundlagenforschung favorisiert wird. Demgegenüber formuliert etwa Helmut Heid das Programm einer „kritischen Wirtschafts- und Betriebspädagogik“ und ihrer Gegenstandsbereiche, in dem aktuelle Forschungsentwicklungen nicht recht sichtbar werden. Hinter den ehrgeizigen Zielsetzungen des Handbuchs bleiben auch jene Beiträge zurück, die sich nicht auf Originalliteratur stützen, sondern vornehmlich auf Handbücher oder Einführungen in Teildisziplinen und Themenfelder. Unvermeidlich ist in einem solchen Handbuch wohl auch, dass unterschiedliche „Paradigmen“ der Forschung nicht nur vorgestellt, sondern auch protegert werden. So plädieren etwa Peter Alheit und Bettina Dausien in einem ansonsten lesenswerten Beitrag über „Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen“ für die Biografie-forschung als einem zentralen Konzept der Lebenslauf-forschung; erst eine biografietheoretische Konzeption rechtfertigt die analytische Exposition und Abgrenzung des lebenslangen Lernens als Gegenstand der Bildungsforschung (S. 568). Diesem Votum dürften sich überwiegend quantitativ arbeitende, Kohorten analysierende und am Konzept des Lebenslaufs orientierte Bildungssoziologen kaum anschließen.

Welche Perspektive hat, nimmt man dieses Handbuch zum Maßstab, die empirische Bildungsforschung im Spannungs- und Ergänzungsverhältnis von universitärer und außeruniversitärer Bildungsforschung? Die Expansion der Bildungsforschung ist, darauf weist Rudolf Tippelt zu Recht hin, historisch eng an die öffentliche Diskussion über Reformen im Bildungswesen geknüpft. Auf diesen Sachverhalt ließe sich heute eine günstige Prognose für die empirische Bildungsforschung stützen. Doch die inner- und außeruniversitäre Forschung wird institutionell zurzeit eher zurückgefahren, allenfalls die Projektforschung expandiert. Sie garantiert aber kaum den Aufbau einer dauerhaften Entwicklung von Expertise in der empirischen Forschung. Von daher ist die Perspektive der empirischen Bildungsforschung ungewiss, sie wird nicht zuletzt von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit mit beeinflusst werden.

Tippelt konstatierte in der Einleitung, dass die Herausgabe eines Handbuchs Bildungsforschung insofern ein „Wagnis“ (S. 9) sei, als bisher lediglich einige Monographien, Literaturberichte und Sammelbände zum Thema erschienen seien. Dieses Wagnis hat sich zweifellos gelohnt. Rudolf Tippelt hat mit dem Handbuch einen Maßstab gesetzt, an dem all jene sich gern orientieren werden, die in der empirischen Bildungsforschung aktiv sind oder es werden wollen, aber auch jene, die an einer „Leistungsschau“ dieses Forschungsbereichs interessiert sind. Was bleibt im Blick auf eine wahrscheinliche Zweitaufgabe (über die bereits erwähnten Anregungen hinaus) zu wünschen? Auch wenn die Mühen, die diese bereiten würde, zu ahnen sind: Eine größere Kohärenz der Einzelbeiträge wäre wünschenswert. Ein Beispiel: Norbert M. Seel behandelt in seinem Beitrag zur quantitativen Bildungsforschung vor allem methodologische Fragen, während Detlef Garz und Ursula Blömer aus der qualitativen Forschung vor allem exemplarische Studien vorstellen. Darüber hinaus wäre den Forschungs- und Förderstrukturen ein eigener Beitrag zu wünschen, dies ist in der vorliegenden Auflage nur sehr knapp geschehen. Auch ein Beitrag zu den Perspektiven einer Allgemeinen Pädagogik unter den Bedingungen der Ausdifferenzierung des Forschungsfelds wie auch seiner empirischen Akzentuierung wäre lohnend. Schließlich ist der (weitgehende) Verzicht auf europäische forschungsfördernde Einrichtungen ebenso verständlich wie bedauerlich; vielleicht ließen sich in einer Neuauflage mindestens die wichtigsten europäischen Institutionen behandeln, gerade weil die Diskursentwicklung immer noch überwiegend national geprägt ist (Zedler, S. 32), aber zukünftig nicht mehr sein sollte. Wünschenswert wäre auch ein ausdifferenziertes Sachregister, ergänzt um ein Personenregister, um den Wert als Nachschlagewerk zu erhöhen.

Josef Schrader