

Schule und Museum

Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten

Gunter Otto, Bad Bevensen

Das Verhältnis, in dem Schule und Museum zueinander stehen, ist gerade dadurch schwierig geworden, dass beide seit den 70er Jahren gleichermaßen als Lernorte bezeichnet werden (Spickernagel/Walbe 1976). Der Gebrauch des nur unscharf bestimmten Terminus 'Lernort' legt eine der Schule und dem Museum gemeinsame Intention nahe, nämlich Lernprozesse anzuregen. Diese Programmatik ist jedoch an den historischen Standort der 70er Jahre gebunden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970).

Die Intention des Deutschen Bildungsrates, aus dessen Vokabular der Begriff des Lernorts stammt, war es, darauf hinzuweisen, «dass neben dem Lernort Schule mit der durch den sozialen, kulturellen und technischen Wandel bedingten Notwendigkeit zu systematischer Unterweisung auch andere Einrichtungen institutionalisiert werden, in denen Lernprozesse in einer der Schule vergleichbaren Weise stattfinden» (Fingerle 1983, S. 527). Legt man dieses Kriterium an verbreitete Formen der Lehre an, ist es bereits in hohem Maße zweifelhaft, ob die Aufgabe des Museums und der Museumspädagogen so verstanden werden soll: systematische Unterweisung, der Schule vergleichbar? Kann das Museum – insbesondere das Kunstmuseum, von dem hier vor allem die Rede sein soll – eine heterogene und fluktuierende Klientel «systematisch unterweisen»? Ist es wünschenswert, dass die Lernprozesse im Museum der Schule «vergleichbar» werden?

Schärfer gefragt: Wollte damals, will heute das Museum der Schule ähnlich werden? Ich kenne z. B. keinen Museumsdirektor, der diese Frage zu irgend einem Zeitpunkt bejaht hätte. Mir scheint, auch damals war eine andere Intention dominant. Mit dem Begriff «Lernort» sollte ein Verhalten der Besucherinnen und Besucher im Museum gekennzeichnet werden, das sich im Sinne kritischer Reflexion sozusagen aufgeklärt von der unreflektierten Akzeptanz und «Anbetung» der Kunst durch ein bürgerliches Publikum unterschied. Nur so ist der Buchtitel von Spickernagel/Walbe zu verstehen: Lernort contra Musentempel. Der Ort des Lernens sollte das «Objekt als ein besonderes Zeugnis der geschichtlichen Formung von Natur und Gesellschaft durch den Menschen» ausweisen. Freilich muss eingeräumt werden, dass z. B. die beiden Verfasserinnen, aber nicht nur sie, damals dachten, dass das Ziel der Aufklärung nur dann zu erreichen sei, wenn «z. B. Lernziele im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Besucher entwickelt wer-

den (...) wenn die notwendige Verbindung von jeweiliger Fachwissenschaft und Didaktik eingelöst wird»; (a.a.O., S. 6). So will Didaktik man dem Museum wünschen mag – ein Katalog von Grob- und Feinlernzielen scheint uns heute nicht mehr verlockend.

Ich will im Weiteren auf der Phänomenebene beschreiben, wie sich die möglichen Erfahrungsprozesse im Museum von denen in der Schule heute unterscheiden lassen, und welche Schwierigkeiten jede der beiden Institutionen hat. Ich erörtere hier auch nicht «die Praxis der Museumspädagogik, sondern frage eher idealtypisch, welche Vermittlungsformen sind in den beiden Institutionen häufig und typisch.

Museum und Schule sind unterschiedliche «Lernorte»

Ich beschreibe im Weiteren eher den in der Tendenz bestehenden als einen erwünschten Zustand von Schule und Museum. Dass es davon im Einzelfall rühmensewerte Abweichungen und beklagenswerte Unterbietungen gibt, setze ich ebenso als vertraut voraus, wie in keiner der polaren Entgegensetzungen die eine oder die andere Institution abschließend oder gar vollständig beschrieben ist. Jede einzelne Zuschreibung bedürfte weiterer Differenzierungen und Hinweise auf abweichende Praxen.

Schule zeichnet sich durch ein breit gefächertes Angebot aus. Es ist so vielschichtig, dass heute niemand mehr alles lernen kann, was eine durchschnittliche Schule bietet. Dabei wird weder klar, warum bestimmte Basisinformationen – Wirtschaft, Recht, Medizin – nicht geboten werden, noch sind die Auswahlkriterien, die dem schulischen Angebot zugrunde liegen, immer hinreichend transparent. Wo sich Schule auf die Systematik der Wissenschaften beruft, sagt einem jeder Fachwissenschaftler, die Schulsystematik sei nicht die Systematik der Wissenschaften.

Museum ist ein Ort der entschiedenen Focussierung. Wer in die Kunsthalle geht, weiß, dass er z. B. über die Ernährungsgewohnheiten im 16. Jahrhundert allenfalls sekundär etwas erfährt. Er rechnet vielmehr damit, primär mit Bildern konfrontiert zu werden. Museen setzen historische und häufig regionale Schwerpunkte. Wenn Museen unübersichtlich werden, wie z. B. der Louvre, dann sind sie es innerhalb der Kategorie, die sie bearbeiten. Bei den Schulen ist das Kategoriensystem unübersichtlich.

Schule lehrt tendenziell weitgehend an Hand von Texten, Rekonstruktionen, Modellen, Reproduktionen, d. h.: die Inhalte, die Schule lehrt, treten – was häufig durchaus didaktisch legitimierbar ist – in großem Maße medial vermittelt auf. Das lebende Tier in der Klasse, die Exkursion zum Steinbruch, der Besuch des Bamberger Doms sind aufwendige Sonderveranstaltungen. Auch der Besuch eines Museums ist für die meisten Klassen eher die Ausnahme als die Regel.

Museen können das Lernen am originalen Dokument ermöglichen. Dafür muss man nicht die Aura beschwören. Es ist schon viel, an das Objekt herantreten zu können, sich z. B. in Pistolettos Environment spiegeln zu können oder zu sehen, wie Farbe aufgetragen ist, wie das dripping bei Pollock von der Bildoberfläche ablesbar ist oder dass die Perspektive bei Vermeer nicht nur eine Konstruktion ist, sondern farblich pointiert wird.

Schule bietet Überblicke und Zusammenhänge, indem sie tendenziell historisch und/oder systematisch lehrt. Wo Schule gut ist, versucht sie, neu gewonnenes Wissen in Wissensbestände der Lernenden zu integrieren. Schule kann Lernprozesse über einen längeren Zeitraum begleiten. Schule plant Lernen.

Museen können die Chance für ein Lernen am «Fall», am Phänomen bieten. Das Museum kann kontingent erfahren werden. Unter hunderten von Bildern fesselt mich eines – und kein anderes. Museum ermöglicht Wiederkehr und Verweilen. Museum kann – darin der Schule ähnlich – zum Recherchieren, zum Weiterfragen, zum Vergleichen inspirieren.

Schule wird – mehr oder weniger – durch Zielvorgaben, Zeitlimitierungen, Lehrpläne, Curricula oder Absprachen fremdbestimmt. Schule kennt Sanktionen. Schule ist für rund zehn Jahre Pflicht.

Museum ist von seinem Bestand abhängig und präsentiert Ausschnitte der Sammlung und ihrer Geschichte. Das Museum braucht keine Verweildauer vorzuschreiben (anders vgl. unten), hat nicht nach curricularen Gesichtspunkten gesammelt und kann von persönlichen Interessenschwerpunkten der jeweiligen Direktoren und Kuratoren bestimmt sein. Das Museum macht ein Angebot, über dessen Annahme oder Ablehnung der Einzelbesucher ohne Angabe von Gründen allein entscheiden kann. Sanktioniert wird nur das Anfassen, der Diebstahl und die Zerstörung der Objekte. Zum Fotografieren braucht man eine Erlaubnis. Laut soll man auch nicht sein. Man muss Eintritt zahlen.

Schule lehrt vorrangig im Blick aufs Allgemeine und/oder Verallgemeinerbare, das Exemplarische, das Repräsentative, das kategorial Aufschließende. Schule inszeniert und strukturiert Prozesse des Machens, des Verstehens und des Sprechens darüber.

Museum kann den Blick aufs Besondere lenken, das nicht immer auf ein Allgemeines verweist (Bubner 1989). Museum inszeniert Prozesse des Zuhörens (z. B. bei Führungen) und Hinsehens.

Schule organisiert im Regelfall (immer noch) lehrgangsmäßiges Lernen und vermittelt (häufig) im Frontalunterricht. Dafür werden Stoffmassen, Zeitmangel und Gruppengrößen ins Feld geführt.

Museum kann ein in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht diskontinuierliches Lernangebot machen. Wer will, kann sich außerhalb aller Kategorisierungen nach Epochen, Regionen oder Bildsorten bewegen. Zur Zeit ist das Museum indessen dabei, solche «Freiheiten» weg zu organisieren: Wenn der Direktor per walkman führt, schreibt er die Verweildauer vor dem Bild vor – nach erstem Beobachten häufig zwei bis maximal drei Minuten. Führungen in Großausstellungen sind zeitlich streng geplant. Zuweilen darf der Parforce-Ritt durch die Ausstellung nicht länger als 30 Minuten dauern, weil sich dann die nächste Gruppe vor dem Bild drängen soll.

Schule tendiert dazu, Phänomene und Erfahrungen auf den Begriff zu bringen. System, Methode und Theorie verleihen einem Fach in der Schule höchstes Ansehen.

Museum kann Nachdenken und Einsicht auf der Grundlage sinnlicher Erfahrungen provozieren.

Meine weiterführende Frage lautet: Wenn alles, was über Schule und Museum gesagt ist, nur partiell richtig ist, also sozusagen auch – und nicht ganz selten – vorkommt, dann interessiert mich als erstes, wie sich die Institutionen selbst zu dem Zustand, in dem sie sich befinden, zu den Strategien, die ihre alltägliche Praxis bestimmen, zu den Möglichkeiten, die sie haben, verhalten. Ich habe diese Perspektive gewählt, weil ich einerseits große Unterschiede vermutet und weil sie andererseits die Chance bietet, die Polaritäten noch einmal zu befragen, möglicherweise zu relativieren oder zu differenzieren.

Schule

Die *Schule* steht unter weit größerem öffentlichen Druck als das Museum. Wenn die Schule die hier markierten Prioritäten – z. B. breiter Fächerkanon, systematische Orientierung, übersichtliche Lehrgangsplanung, eindeutige Sanktionierungen, begriffliche Grundlagen – nicht setzte, würde sie wahrscheinlich von vielen Eltern scharf kritisiert. Weil die Schule solche Systemzüge ausprägt, wird sie andererseits von vielen Wissenschaftlern – insbesondere Erziehungswissenschaftlern, Psychologen und Soziologen – ebenso heftig kritisiert. Viele Erwachsene vergleichen die Schule ihrer Kinder mit der Schule, in die sie selbst gegangen sind, und erwarten, dass sie sich nicht verändert hat. Ebenso viele Erwachsene beklagen den je gegenwärtigen Zustand der Schule als unmodern, veraltet und nicht mehr zeitgemäß.

Unter diesen Umständen bedarf der Veränderungsprozess der Zustimmung vieler und kann nur langsam vorankommen. Nun lässt sich in der Tat zeigen, dass es auf Seiten der Schule in jedem Punkt unserer Gegenüberstellung Aufweichungserscheinungen, Alternativkonzepte gibt: im offenen Unterricht, in der Projekt- und Lernbereichsorientierung werden die Fächergrenzen mindestens auf Zeit niedergelegt; gegen die stark medial bestimmten Lernprozesse stehen verbreitete Konzepte phänomennahen Lernens wie handlungsorientierter Unterricht und Erfahrungslernen; die kritische Diskussion über den Frontalunterricht wird seit Jahr und Tag geführt. Lehren und Lernen auf der Basis der Gestaltpädagogik oder der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn



Duane Hanson: Queenie II., 1988

oder nach neurolinguistischen Konzepten stehen in den Lehrerweiterbildungseinrichtungen oben in der Themenliste. Aus alledem wird nicht gefolgert, dass die Praxis sich landauf landab verändert habe, sondern lediglich auf einen in der Schule gärenden Reformprozess geschlossen.

Die phänomenologisch inspirierte Erörterung, Lernprozesse als Aktivitäten des ganzen Körpers zu begreifen (z. B. Meyer-Drawe, 1984, bes. S. 255ff.), die verlorene Sinnlichkeit wieder in das Lernen hereinzuholen (z. B. Rump, 1981f), das «Lernen mit allen Sinnen» (z. B. Staudte, 1984; Hierdeis 1992) zu pflegen, liefert auch bei durchaus gegebener Missverständlichkeit mancher Programmsprüche und Einzelbeispiele Indikatoren für die Aufnahme von Impulsen auch aus der aktuellen Ästhetik-Diskussion und für eine wachsende Bereitschaft, Wahrnehmung als Grundlage des Lernens wieder zu entdecken, Lernprozesse als Interpretationsprozesse zu begreifen, Subjektpositionen im Lernprozess Ernst zu nehmen (vgl. Otto/Otto 1987; Peters 1996).

Museum

Das Museum ist in einer gänzlich anderen Situation als die Schule, und die Museumspädagogik verhält sich anders als die Schulpädagogik. Das erscheint zunächst einmal als überraschend. Der Unterschied liegt in den internen Strukturen der beiden Institutionen: Zum Zeitpunkt der Etablierung der Fachdidaktiken als Wissenschaften (Otto 1983) ging es um die Theoretisierung von gesellschaftlich längst akzeptierten Prozessen. Zum Zeitpunkt der Eta-

blierung der Museumspädagogik gab es eine erst allmählich wachsende Aufmerksamkeit dafür, dass Besucher im Museum «Vermittlungshilfen» brauchten. Die Didaktik musste in ein – wie unbestimmt es auch häufig war – immerhin vorhandenes pädagogisches Bezugssystem implantiert werden. Die Museumspädagogik war (und ist) für das homogene kunsthistorische Bezugssystem des Museums systemfremd. Das erklärt vieles von ihrer auch heute noch marginalen Position im Personalkörper der Museen. Diese Konstellation wird noch dadurch verschärft, dass manche Kunsthistoriker offenbar denken, weil sie «Führungen» machen, handelten sie pädagogisch.

Tripps nennt «die Notwendigkeit, museumsspezifische Formen, Methoden und Mittel» zu entwickeln (Tripps 1990, S. 3) als Aufgabe der *Museumspädagogik*. Fragt man sich, welche «museumsspezifischen» Methoden in den letzten Jahrzehnten entwickelt worden sind und will man sich nicht mit Detektivspielen, Talk-shows von Kindern und für Kinder, oder Kinder erzählen, was sie wissen oder sich ausdenken (so Schmeer-Sturm 1996, S. 1097) zufrieden geben, dann stößt man seit vielen Jahren auf den Hinweis, die Museumspädagogik müsste von der Schuldidaktik lernen. Das ist z. B. bei Kreidler der Ruf nach Lernzielen (Kreidler 1974, S. 4), Tripps sieht den Ausgangspunkt für das Museumsspezifische offenbar in der «schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Erwachsenenarbeit und -bildung» (Tripps 1990, S. 3). Solche Steuerungen durch Theorieimporte sollten sich stärker als bisher befragen lassen: Reicht für die Museumspädagogik als «Grenzwissenschaft» (so Schmeer-Sturm 1996; Tripps 1990) die Anlehnung an die Schuldidaktik, die nur wenige Museumspädagogen kennen, aus? Sind keine anderen Theoriekorrespondenten vorstellbar, z.B. die Rezeptionstheorie? Und überfordert sich die Museumspädagogik nicht andererseits selbst in ihrem Bestreben nach wissenschaftlicher Konsolidierung maßlos: Schmeer-Sturm zählt in ihrem aktuellen Lexikonartikel 18 (!) Disziplinen und Subdisziplinen aus Fachwissenschaft, Museologie und Erziehungswissenschaft auf, zu denen sich die Grenzwissenschaft in Beziehung zu setzen habe (Schmeer-Sturm 1996, S. 1097). Diese Anstrengung korrespondiert mit dem Hinweis auf acht (!) Lernbereiche im Museum: Wirklichkeitserfahrung, historisches Lernen, ästhetisches und gegenständliches Lernen, technisch-naturwissenschaftliches, soziales, politisches und interkulturelles Lernen (vgl. ebd.).

Das Museum hat es schwerer als die Schule

Aus verschiedenen Gründen müssen die Fragen einigermaßen geschärft gestellt werden. Julia Breithaupt referiert eine Untersuchung, nach der 90% der Bevölkerung das Museum bejahen, aber gleichzeitig hinzufügen, dass sie den Besuch nicht wiederholen wollen (Breithaupt 1990, S. 17). Das kann zwei Gründe haben. Entweder meinen die Befragten, das Museum sei zwar wichtig, aber nicht für sie. Oder sie sind mit der Vermittlungspraxis unzufrieden. Alles könnte z. B. dafür sprechen, dass Museumsbesucher Fragen stellen, etwas Bestimmtes wissen, eigene Deutungen anbieten wollen. Oder sie haben den Wunsch, über ein Bild länger nachzudenken, als der walk-man-Sprecher vorgesehen hat. Die klassische Führung, die immer noch die Vermittlungspraxis im

Museum dominiert – man kann sie mit schulischen Kategorien auch als «Frontalunterricht im Gehen» bezeichnen – wird dem nicht gerecht. Sie wird aber sowohl von Kunsthistorikern als auch von Museumspädagogen zelebriert.

Das ist weit weg von der sympathisch schlichten Aufgabenbeschreibung für die Arbeit im Museum: «Projekte, die die Artikulationsfähigkeit des sonst stummen Besuchers (er)fordern», seien notwendig (Breithaupt 1990, S. 23).

Die Karikatur einer verbreiteten Praxis habe ich in Paris im Centre Pompidou erlebt: Die «Führerin» steht mit dem Rücken zum Bild und liest einen Text vom Blatt ab. Die 16- bis 18-jährigen Schülerinnen sitzen auf dem Boden und schreiben – über ihre Schreibplatten gebeugt – auf, was die Dame auf sie herunterspricht. Sie spricht schnell. Niemand hebt den Blick. Die letzten schreiben noch, als die ersten zum nächsten Bild stürzen. Zu Haus werden sie erzählen können, was eine fremde Frau über Bilder gesagt hat, die sie nicht gesehen haben.

Nachdem die Besucheranalysen (vgl. Treinen 1980; 1983) der Museumspädagogik zwar Argumente geliefert, nicht aber die Praxis wesentlich verändert zu haben scheinen, bleibt die Frage, ob sich die Museumspädagogik konsolidieren kann, solange sich die Institution Museum als Ganzes nicht verändert (vgl. auch Lenz-Johanns 1990; Pazzini 1990; Sturm 1991).

Notwendiger Nachtrag

Nach Abschluss des Manuskriptes erscheint «kritische berichte» 2/1996 mit dem wichtigen Bericht über eine von Christoph Danelzik-Brüggemann durchgeführte Untersuchung an Museen (Danelzik-Brüggemann 1997, S. 37-48). Er hat 31 Interviews mit Leiterinnen und Leitern deutscher Museen durchgeführt und berichtet am Beispiel von fünf Häusern unterschiedlicher Größe und verschiedener Konzeption: Karl-Ernst-Osthaus-Museum Hagen, vander-Heydt-Museum Wuppertal, Brandenburgische Kunstsammlungen Cottbus, Neues Museum Weserburg Bremen, Badisches Landesmuseum Karlsruhe. Grundlage des Berichts und der abschließenden Behandlung der Frage, «was Museen in dieser Zeit leisten können» (a.a.O. S. 37), sind die mit den Museumsleitern und -leiterinnen geführten Interviews.

«Die Träger zeigen an der inhaltlichen Arbeit der Häuser überwiegend wohlwollendes Desinteresse.» (a.a.O., S. 45). Fast alle Museumsleiter und -leiterinnen betonen, wie wichtig «Führungen und das museumspädagogische Programm» seien, (a.a.O., S. 46). Danelzik-Brüggemanns Interpretationen der Gespräche und seine daraus abgeleiteten Forderungen für die Ermöglichung von Kommunikation im Museum sind überzeugend: Vernachlässigt werde die Altersgruppe zwischen 20 und 60 Jahren. Diese Gruppe sucht verstärkt «kommunikative Erlebnisse» (ebd.). «Was sie im Museum sehen, hören, erfühlen oder riechen, provoziert Fragen, die im Museum diskutiert werden sollten» (ebd.). Museen sollten verschiedene Kommunikationsformen erproben. Gesprächsangebote sollten vervielfacht werden. Die Abkehr von der «ästhetischen Predigerhaltung» (a.a.O., S. 48) sei nötig.

Dem ist nichts hinzuzufügen – außer einer Praxis, die diesen Forderungen genüge.

Literatur

Breithaupt, Julia: Das Museum und seine Besucher. In: Schmeer-Sturm u.a. 1990, S. 17–23
 Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt 1989
 Danelzik-Brüggemann, Christoph: Auf dem Weg zum kommunikativen Museum. In: kritische Berichte 2/1997, S. 37–48
 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
 Fingerle, Karlheinz: Schule. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 526–528 (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1)
 Fliedl, Gottfried (Hg.): Museum als soziales Gedächtnis? Klagenfurt 1988
 Hierdeis, Helmwart/Schratz, Michael (Hg.): Mit den Sinnen begreifen. Innsbruck 1992
 Hug, Wolfgang (Hg.): Das historische Museum im Geschichtsunterricht. Würzburg 1978
 Kreidler, Richard: Lernziele und Lerninhalte im Museum. In: von der Osten/Klesse, Brigitte/Ott, Günther (Hg.): Unterricht im Museum. Köln o.J.
 Lenz-Johanns, Martin: Musealisierung in der öffentlichen Erziehung und Ästhetischen Bildung. In: Zacharias, Wolfgang 1990, S. 268–283
 Larcher, Dietmar: Lernen im Museum – Lernen in der Schule. In: Fliedl, Gottfried (Hg.): Museum als soziales Gedächtnis? Klagenfurt 1988, S. 158–169
 Mager, Robert F.: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim 1965
 Meyer-Glawe, Käte: Leiblichkeit und Sozialisation. München 1982
 Otto, Gunter: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. (1983), S. 519–543
 Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Bd. I/II. Velber 1987
 Pazzini, Karl-Josef: Tod im Museum. Über eine gewisse Nähe von Pädagogik, Museum und Tod. In: Zacharias, Wolfgang (Hg.) 1990, S. 83–98
 Peters, Maria: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential. München 1996
 Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981
 Schmeer-Sturm/Thinness-Demel/Ulbricht/Vieregg: Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler 1990
 Schmeer-Sturm, Marie Louise: Stichwortartikel Museumspädagogik. In: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 3. Hohengehren 1996, S. 1093–1101
 Spickernagel, Ellen/Walbe, Brigitte (Hg.): Das Museum. Lernort contra Musentempel. Gießen 1976
 Staudte, Adelheid: Mit allen Sinnen lernen. Kunst+Unterricht 87/1984, S. 8–15
 Sturm, Eva: Konservierte Welt. Museum und Musealisierung. Berlin 1991
 Treinen, Heiner: Interpretation der Ergebnisse aus soziologischer Sicht. In: Graf, B./Treinen, H. (Hg.): Besucher im technischen Museum. Berlin 1983
 Tripps, Manfred: Was ist Museumspädagogik? In: Schmeer-Sturm u.a. 1990, S. 3–5
 Zacharias, Wolfgang (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Essen 1990

Maria Peters verdanke ich hilfreiche Hinweise für die Schlussfassung des Manuskripts