

Welche Motive haben schwierige Kinder für ihr Verhalten und wie können wir ihnen in der Schule helfen?

Warum sind schwierige Kinder schwierig?

Jens Bartnitzky Nach zwei Definitionsversuchen für den Begriff »Schwierige Kinder« erörtert der Artikel die Motive, die schwierige Kinder für ihr Verhalten haben, und zeigt auf, wie Lehrkräfte solche Motive erkennen können. Darauf aufbauend wird beschrieben, wie wir in der Schule schwierigen Kindern am besten helfen können. Der Artikel schließt mit einer Klärung der schulischen Verantwortung gegenüber schwierigen Kindern, die von jener anderer Einrichtungen abgegrenzt wird.

Foto: Fotolia/ © mariesacha
#37285201



Autor

Dr. Jens Bartnitzky
Lehrer für Sonderpädagogik im
Gemeinsamen Lernen an Witte-
ner Grundschulen, Referent für
Lehrerfortbildungen, Fachautor
E-Mail: mail@schwierigekinder.de

Schwierige Kinder – Wer ist das?
Zwei Definitionsversuche

Definition 1: Schwierige Kinder sind Kinder, die wegen ihres Verhaltens von Lehrkräften als schwierig erlebt werden. Lehrkräfte sind Profis und haben die erzieherische Arbeit mit Kindern gelernt. Wenn einzelne Kinder durch ihr Verhalten erfahrene Profis vor erhebliche Schwierigkeiten stellen, dann sprechen Letztere von schwierigen Kindern. Natürlich ist es vollkommen subjektiv, welches Kind nach dieser Definition als schwierig gilt und welches nicht. Dennoch lässt sich damit erst einmal arbeiten, zumal, wenn wir eine zweite Definition hinzunehmen:

Definition 2: Schwierige Kinder sind Kinder, für die das Leben (in der Schule) schwierig ist. Schwierige Kinder haben also selbst Schwierigkeiten. Für sie ist es schwierig, sich im Schulleben erfolgreich zurechtzufinden, dort Glück und Zufriedenheit zu erlangen. Ihr Verhalten ist Ausdruck ihres Unwohlbefindens. Diese zweite Definition ist wegweisend für die richtige Haltung von uns Pädagogen zum Kind: Schwierigen Kindern geht es nicht gut. Sie brauchen in besonderem Maße unsere Hilfe.

Welche Motive haben schwierige Kinder für ihr Verhalten?

1. Beispiel: Philipp auf der Treppe
Philipp kommt aus der Hofpause. Für ihn ist es nun das Wichtigste, schnell zu seiner Klasse zu kommen, möglichst als Erster dort einzutreffen. Dann kann er laut »Erster!« rufen und wird beneidet. Schnell rennt er die Treppe hinauf. Vor ihm auf der Treppe ist Linus. Linus geht furchtbar langsam. Philipp entscheidet sich, Linus vorsichtig zur Seite zu schieben, damit er weiterkann. Mit viel Kraft stößt er Linus, der hinfällt, sich das Schienbein anschlägt und laut aufschreit. Frau Sonnenschein kommt und fragt, was los sei. Linus klagt, Philipp habe ihn geschubst. Philipp wird wütend, denn er weiß genau, dass er Linus ganz vorsichtig zur Seite geschoben hat. Er fragt sich, warum Linus wohl so lügt ... Philipp erlebt solche und ähnliche Situationen viele Male jeden Tag. Immer wieder,

wenn in seiner Nähe Kinder hinfallen oder sich wehtun, erzählen diese später, er habe sie geschubst, geschlagen oder getreten. Das mag gelegentlich ein bisschen stimmen, aber in den meisten Fällen war es anders. Die Kinder erzählen also Lügen über ihn und wenn er darüber nachdenkt, warum sie das tun, kommt er auf eine plausible Erklärung: Die anderen Kinder mögen ihn nicht. Diese Erkenntnis und das Verhalten der anderen tun ihm weh und machen ihn wütend. Selbst die Lehrkräfte hören ihm oft nicht richtig zu, wenn er erklären will, wie es wirklich war. Und wenn sie ihm zuhören, dann glauben sie ihm meist nicht. Sie sagen dann: »Fünf Kinder bezeugen, dass es anders war.« Sie wollen einfach nicht begreifen, dass diese Kinder alle lügen! Philipp hat das Pech, dass seine subjektive Wahrnehmung solcher Situationen erheblich von der Wahrnehmung der Menschen in seiner Umwelt abweicht. Für ihn ergibt sich ein konsistentes Bild seiner Lebenssituation, in dem er selbst der Geschädigte ist. Angesichts dieses Bildes sind seine Wut und sein Schmerz nur zu verständlich. Für seine Umwelt freilich ist Philipp immer wieder der Gewalttäter, der anschließend alles abstreitet. Wenn wir als Pädagogen mit Philipp arbeiten, sollten wir anerkennen, dass Philipps Wahrnehmung für ihn ebenso real und wahr ist, wie die unsere für uns.

2. Beispiel: Maja im Mathematik-Unterricht

Maja trägt tief in sich die Ängstlichkeit, in Leistungssituationen zu scheitern, nichts zu begreifen, alles falsch zu machen, kritisiert zu werden. Nun sitzt sie im Mathematik-Unterricht und Frau Sonnenschein schreibt komische Zahlen an die Tafel. Das genügt, um in Maja akute panische Angst zu erzeugen. Angst löst in Maja ebenso wie in anderen Menschen das Bedürfnis aus, dieses unangenehme Gefühl zu verringern oder ganz loszuwerden. Für die Gesprächsphase im Plenum, mit der die Stunde nun startet, gibt es dafür mehrere bewährte Verhaltensstrategien. Die wichtigsten:
a) Geistige Flucht: Maja könnte träumen, malen, mit etwas spielen, mit dem Nachbarn ins Gespräch kommen. Solange sie



dem Unterricht nicht folgt, kann sie auch nicht daran scheitern, die Inhalte zu verstehen.

b) Körperliche Flucht: Maja könnte über starke Bauchschmerzen oder akute Übelkeit klagen, dann darf sie vielleicht zur Sekretärin, die ist sehr nett. Wenn sie in ihrer Angst so in ihren Bauch hineinfühlt, dann ist da tatsächlich so ein Grummeln ...

c) Angriff: Maja könnte den Unterricht so torpedieren, dass Frau Sonnenscheins Aktivitäten nicht mehr nach Mathematik-Unterricht aussehen, sondern eher nach Handling von Unterrichtsstörungen. So könnte Maja Kontrolle über die Angstsituation erlangen und die Angst damit besiegen.

Auf die Plenumsphase folgt die Einzelarbeit. Maja soll nun mehrere Aufgaben aus dem Buch so rechnen, wie an der Tafel besprochen. Auch für diese Phase gibt es bewährte Strategien:

a) Arbeitseifer vortäuschen: Maja könnte zunächst alle ihre Stifte anspitzen und anschließend die Aufgaben aus dem Buch in sorgfältiger Schönschrift ins Heft abschreiben. Wenn sie Glück hat, kann sie damit die Zeit überbrücken. Ansonsten kann sie die Ergebnisse immer noch entweder frei erfinden oder vom Nachbarn abschreiben.

b) Körperliche Flucht: In dieser Phase könnte Maja auch mit einem dringenden Bedürfnis den Raum verlassen (bei den meisten Lehrkräften jetzt erfolgreicher als zu Beginn der Stunde). Beim Toilettengang lässt sie sich viel Zeit.

c) Scheinangriff, dann nichts tun: Maja könnte auch die Lehrerin so heftig provozieren oder sogar andere Kinder schlagen, bis sie entweder in Ruhe nichts tun kann (weil die Lehrerin keine weitere Konfrontation mehr möchte) oder auf den Flur oder in eine andere Klasse darf.

Als Schulanfängerin zeigte Maja noch ein »natürlicheres« Verhalten: Sie schaute sich im Klassenraum um oder machte einfach gar nichts. Dann kam aber immer recht bald Frau Sonnenschein und schimpfte oder war auf andere Weise unangenehm für Maja.

Deshalb entwickelte Maja eines der oben beschriebenen Verhaltens-Upgrades. Es sollte weiterhin der Angst vor dem Schei-

tern gerecht werden, zusätzlich aber die Lehrerin von ihr fernhalten.

Zwischenhalt: Welche Motive gibt es also?

Die Motive schwieriger Kinder finden sich in zwei Feldern: Einerseits in ihrer Wahrnehmung von sich und ihrer Umwelt, andererseits in ihren Emotionen.

An Emotionen kommen Angst, Wut und Schmerzen in Frage. Typisch für das Grundschulalter sind z. B. seelische Schmerzen wegen des Gefühls, minderwertig zu sein, was oft mit Ängsten vor Ablehnung, Kritik oder Zurückweisung einhergeht.

Überhaupt sind soziale Ängste typisch für das Grundschulalter. Nach meiner Erfahrung haben die meisten Grundschul Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten solche Ängste.

Wut als zentrales Motiv für schwieriges Verhalten finden wir besonders oft bei Erstklässlern, die sich in ihrem Weltbild noch als Sonne des Universums erleben. Der Rest des Universums ist in diesem Bild vor allem dazu da, die Bedürfnisse der Sonne zu befriedigen.

Während dieses Weltbild für Einjährige ganz normal und gesund ist, ist es für ein Erstklässlerkind nicht nur altersunangemessen, sondern auch extrem unpraktisch. Die Sonne ist in der Schule ständigen Frustrationen ausgesetzt, weil sie z. B. den Kakao holen will, die Lehrerin aber ein anderes Kind aussucht. Das Sonnenkind erlebt und bewertet ein solches Lehrerverhalten als »ungerecht« und reagiert verständlicherweise mit Wut.

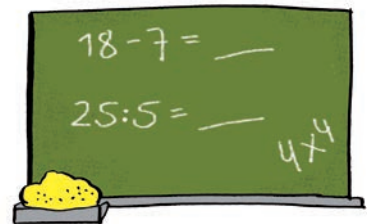
So ist Wut für diese Kinder zwar eine typische und regelmäßig auftretende Emotion, das eigentliche Problem aber ist die unpassende Wahrnehmung von sich und der Welt.

Haben diese Kinder eine emotionale Störung?

Nein. Der Begriff »Störung« trifft die Sache nicht. Vielmehr kommen diese Kinder in aller Regel aus einem Familiensystem, das ihre seelische Gesundheit und ihre gute Entwicklung gefährdet. Ihre Emotionalität ist eine funktionale, weil Gesundheit erhaltende Antwort darauf.

Um das genauer zu erklären, hole ich ein wenig aus:

Angst, Wut und Schmerz sind gesunde und



sinnvolle Gefühle, denn sie erfüllen wichtige Funktionen. So kann der Schmerz uns davor warnen, eine entsprechende Erfahrung zu wiederholen. Angst kann uns davor warnen, dass eine schmerzhaft Situation bevorsteht und uns so ermöglichen, ihr doch noch auszuweichen. Wut kann uns dabei helfen, unsere Bedürfnisse zu befriedigen, indem wir entsprechende Forderungen deutlich aufstellen.

Akute Gefühle werden in entsprechenden Situationen hervorgerufen und beziehen sich auf die konkrete Situation, die gegenwärtig ist oder in der relativ nahen Vergangenheit oder Zukunft liegt. Sie sind nicht dauerhaft, sondern verschwinden wieder. Im Laufe unzähliger systematisch ähnlicher Erlebnisse (oder auch nach einzelnen besonders prägenden Erlebnissen) können diese Gefühle aber eine dauerhafte Präsenz erreichen. Auch dies ist gesund und sinnvoll, denn diese Gefühle sind eine vernünftige, die eigene Psyche schützende Reaktion auf die vorgefundenen Lebensbedingungen. Obwohl nun aber diese dauerpräsenten Gefühlslagen meist im familiären Umfeld entstanden, gelten sie – einmal entwickelt – generalisiert auch in anderen Kontexten und Lebenszusammenhängen, also z. B. auch in der Schule, und beeinflussen das Verhalten dort. Während sie in dem Umfeld, in dem sie entstanden sind, ihre Gesundheit erhaltende Funktion hatten (bzw. immer noch haben), ist ihre Existenz im Kontext Schule oft unnötig oder gar kontraproduktiv.

Wie können wir emotionale Motive erkennen?

Dies ist vermutlich der anspruchsvollste Teil bei der Arbeit mit schwierigen Kindern und es ist genau diese Hürde, an der eine sinnvolle schulische Förderung schwieriger Kinder besonders häufig scheitert.

Denn Emotionen und erst recht die subjektive Wahrnehmung eines anderen Menschen sind für uns nicht unmittelbar sichtbar. Wir können sie nur auf Basis von beobachtbarem Verhalten und unseren Überlegungen vermuten.

Damit ist es von vornherein ausgeschlossen, den Förderbedarf eines Kindes mit schwierigem Verhalten sicher zu kennen. Eine begründete und plausible Vermutung bildet das Ende der erkenntnistheoretisch sehr limitierten Fahnenstange.

Beispiel: Ihre beste Freundin hat die große Liebe gefunden. Oder auch nicht.

Wie ich bei der Diagnostik emotionaler Motive persönlich vorgehe, illustriere ich mit dem folgenden Beispiel:

Ihre beste Freundin kommt zu Besuch. (Sie können sich auch einen besten Freund vorstellen, wenn das leichter ist.) Ihre Freundin hatte es in den letzten Jahren etwas schwer mit den Männern. Zwar hatte sie meist einen und sie beteuerte auch jedes Mal, es sei »Der Richtige«, doch war er dies offenbar immer nur für einige Wochen. Danach war er der größte Blödmann und es folgten viele Tränen, die Sie trocknen mussten.

Nun hat sie wieder einen. Diesmal sei es – sagt sie – endlich »Der Richtige«; Sie gestatten sich allerdings stille Zweifel.

Heute kommt sie mit dem Neuen bei Ihnen vorbei und Sie haben sich und Ihren eigenen Mann darauf vorbereitet, psychodiagnostisch tätig zu werden: »Wie ist er?« und »Wie sind die beiden miteinander?« sind die zentralen Fragen.

Der Besuch kommt, es folgt ein netter Abend, der Besuch geht. Sie schauen Ihren Mann erwartungsvoll an: »Und? Was denkst du?« »Nun«, sagt der in selbstzufriedenem Tonfall, »ich habe die beiden genau beobachtet und denke, dieses Mal ist es wirklich der Richtige.« Überrascht ziehen Sie eine Augenbraue hoch. Doch Ihr Mann hat den unschlagbaren Beweis für seine These: »Sie haben sich insgesamt sechs Mal umarmt und acht Mal geküsst! Wenn das nicht Liebe ist ...«

Die Küsse haben Sie ebenfalls gesehen. Aber sie wirkten nicht echt, nicht authentisch. Sie wirkten wie eine Show, die allen Beteiligten Liebe vorgaukeln sollte. Bei Ihrem Mann hat es ja auch geklappt.

Worauf ich mit dem Beispiel aufmerksam machen möchte, ist die Gleichzeitigkeit der Verhaltensorberfläche mit der darunter liegenden emotionalen Wahrheit. Nicht selten wird die Oberfläche so gestaltet, dass sie die emotionale Wahrheit möglichst verschleiert, z. B. wenn ängstliche Jungs »auf dicke Hose machen«.

Wir sind grundsätzlich in der Lage, beide Ebenen zu beobachten: Die Oberfläche mit den Augen, die darunter liegenden Emotionen eher »mit dem Herzen«, wie es beim »kleinen Prinzen« heißt.

Empathische Diagnostik

Und so beobachte ich Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Ich achte auf alle Aspekte der Körpersprache, also z. B. Haltung, Mimik, Gestik oder Tonfall.

Dabei geht es nicht um eine systematische Beobachtung über den ganzen Tag hinweg. Vielmehr ist es wichtig, gerade in kritischen Momenten (wenn die Verhaltensauffälligkeit stärker wird und die Emotionen hohe Wellen schlagen) empathisch hinzuspüren: Wie geht es dem Kind jetzt gerade? Warum braucht es jetzt dieses Verhalten? Welche Funktion hat das Verhalten für das Kind? Ich gestehe offen, dass diese Form der empathischen Diagnostik eine Menge mit Bauchgefühl zu tun hat, gerade zu Beginn meiner Arbeit mit einem Kind. Sobald ich meine erste Hypothese allerdings habe, beginnt der analytische Teil der Arbeit: Erklärt diese Vermutung schlüssig das gesamte relevante Verhaltensspektrum? Und passt sie plausibel zu allem, was ich an biographischem Hintergrundwissen über das Kind habe?

Ist diese Form der Diagnostik nicht sehr subjektiv?

Ja, das ist sie. (Wenn auch die erwähnte Prüfung auf schlüssiges Erklären des Verhaltensspektrums und auf Passung zur Biographie sowie die Möglichkeit, all dies im Gespräch mit Kolleg/inn/en abzugleichen, bereits ein wenig Objektivierung hineinbringen.)

Allerdings liegt die Notwendigkeit zur Subjektivität bereits im Gegenstand der Erkenntnis. Emotionale Motive für ein bestimmtes Verhalten lassen sich nicht objektiv bestimmen. Auch nach erfolgter Hypothese lässt sich deren Richtigkeit ja niemals nachweisen oder widerlegen. Aber wir wollen die empathische Diagnostik ja auch nicht zu wissenschaftlichen Zwecken einsetzen, sondern um einem Kind in Not helfen.

Im schlimmsten Fall liegen wir falsch und helfen dem Kind trotz unserer Bemühungen nicht. (Sie werden das übrigens bemerken, wenn Ihr Förderkonzept keinerlei Hilfe darstellt.) Wenn wir vorsichtigerweise gar nicht diagnostizieren, vermeiden wir zwar Fehler, helfen dem Kind aber ganz sicher nicht. Im günstigsten Fall können wir dem Kind ein gutes Stück Entlastung anbieten und so dafür sorgen, dass es ihm besser geht. – Insgesamt haben wir also bei aller

Subjektivität deutlich mehr zu gewinnen als zu verlieren.

Wie können wir diesen Kindern helfen?

Ich möchte drei Wege voneinander abgrenzen, die man im Umgang mit dem schwierigen Verhalten eines Kindes einschlagen kann:

Der symptomatische Weg

Das Verhalten selbst wird in den Blick genommen. Mit unangenehmem Druck (z. B. Strafen, Drohungen) und verlockendem Zug (z. B. Lob, Belohnungen) versucht man, das Kind von seinem Verhalten abzubringen. In sehr vielen Fällen funktioniert dieser Weg prompt. Viele Verhaltensweisen lassen sich mit dem passenden Zug und Druck kurzfristig »abstellen«. Allerdings funktioniert dies nicht langfristig. Weil der eigentliche Förderbedarf, die Motivlage, ja unverändert Bestand hat, kehrt das alte Verhalten nach einigen Tagen oder Wochen typischerweise in ungekannter Intensität zurück oder es verändert sich so, dass es sich dem ausgeübten Druck entzieht. Der symptomatische Weg ist zwar als Basis eines Förderkonzepts grundverkehrt, bildet aber leider in der Schule die häufigste Strategie.

Der therapeutische Weg

Das Motiv für das Verhalten wird in den Blick genommen und angegangen. Eine Ängstlichkeit oder ein Minderwertigkeitsgefühl beispielsweise werden aufgearbeitet. Ziel ist es, das Kind zu entängstigen oder ihm Selbstwertgefühl zu vermitteln. Viele Grundschullehrkräfte verschreiben sich diesem Weg, weil sie dem Kind, mit dem sie Mitleid empfinden, grundlegend helfen wollen. Dieses Anliegen ist durchaus ehrenwert, überfordert aber das System Schule hoffnungslos und scheitert regelmäßig. Lehrkräfte sollten sich vernünftigerweise damit arrangieren, dass Kinder, die mit erheblichen emotionalen Problemen in die Grundschule kommen, diese mutmaßlich auch mit ebensolchen wieder verlassen. Wenn dem einmal nicht so ist, war vermutlich weniger die Bemühung der Lehrkraft, sondern mehr die innere Stärke des Kindes entscheidend.

Der entlastende Weg

Das Motiv für das Verhalten wird gesucht und in den Blick genommen. Dies ge-



Buchtipp

Jens Bartnitzky: Schwierige Kinder. Schwierige Klassen. Was tun, wenn's brennt? Editionhoch3. Ellerbek 2015. Erhältlich unter www.schwierigekinder.de

schieht allerdings nicht mit der Absicht, das Motiv grundsätzlich anzugehen, sondern Schulsituationen so zu verändern, dass sie weniger entsprechende Schlüsselreize bieten. So wird das Auslösen akuter Gefühle und damit das Auftreten von schwierigem Verhalten reduziert. Die grundsätzlichen emotionalen Schwierigkeiten bleiben erhalten.

Der entlastende Weg ist genau daran orientiert, was Schule am besten kann. Wir können Situationen in unserem Bereich gezielt verändern und Kinder damit oft wirkungsvoll emotional entlasten.

Dazu ist es allerdings nötig, dass die Lehrkräfte die emotionale Lage des Kindes kennen und verstehen lernen, damit sie das Kind an den richtigen Stellen emotional entlasten können.

Fazit

Der entlastende Weg bildet im Regelfall die Basis eines schulischen Förderkonzepts. Gefragt sind hier vor allem präventive Techniken, die das Auftreten von Angst, Schmerzen und Wut vermindern sollen. Leitfragen bei der Suche nach geeigneten Maßnahmen sind stets: Was kann ich tun, damit das Kind es in der Schule ein wenig leichter hat? Was kann ich tun, damit es dem Kind in der Schule ein wenig besser geht? Symptomatische Techniken können das Förderkonzept oft sinnvoll ergänzen, um auch Situationen noch handhaben zu können, in denen die Entlastung nicht funktionierte. Hier geht es meist eher um interventive Techniken, die begrenzend wirken. In einem guten schulischen Förderkonzept finden sich typischerweise etwa 80 bis 90 Prozent entlastende Prävention und 10 bis 20 Prozent symptomorientierte Intervention.

Anwendung auf das Beispiel Maja

Erinnern wir uns an Maja mit ihrer Ängstlichkeit zu scheitern: Die Lehrerin kann Maja möglicherweise entlasten durch ganz einfache individuelle Aufgaben, die das Kind sicher kann, und durch ermutigendes Zureden: »Ich bin ganz sicher, dass du das kannst.« »Das ist das Gleiche wie das, was du gestern schon gemacht hast.«

... oder durch eine betont niedrige Erwartungshaltung: »Es macht gar nichts, wenn du nicht alles schaffst, probier einfach mal, dann sehen wir weiter.« »Ich kann dir gern gleich helfen, aber erst muss ich einmal zur

Lotte. Fang doch solange schon mal an.« ... oder durch ein Hineinhelfen zu Beginn: »Leihst du mir deinen Stift?« – Lehrerin löst erste Aufgabe – »Wie kann es weitergehen?« – Lehrerin und Maja überlegen gemeinsam und lösen zweite Aufgabe, dann zu Maja: »Machst du weiter? Dann komme ich gleich noch mal und schaue, wie es klappt.« ... und natürlich durch eine differenzierte Hilfestellung.

All diese Techniken haben gemeinsam, dass die Lehrerin versucht, Majas akute Angst vor dem Scheitern zu reduzieren.

Wo liegen die Grenzen unserer schulischen Verantwortung?

Die Schule hat zunächst die Aufgabe, das Kind auch durch individuelle Maßnahmen in ihrem eigenen Kontext so gut wie möglich zu entlasten und zu stabilisieren.

Dazu muss eine Lehrkraft für jedes Kind, das sie als schwierig einschätzt, ein Förderkonzept entwickeln (und sei es nur im Kopf), das zwei Fragen beantwortet:

1. Wie genau will ich dieses Kind fördern?
2. Warum glaube ich, dass genau das der richtige Weg ist?

Außerdem sollte die Schule bei Bedarf eine Vermittlerrolle zwischen Eltern und anderen Institutionen wie Jugend- und Familienhilfe oder psychiatrisch-therapeutischen Einrichtungen einnehmen.

Hingegen sollte die Schule nicht versuchen, die Aufgaben dieser Einrichtungen zu übernehmen. Lehrkräfte sind nicht dafür verantwortlich, nicht dafür qualifiziert und nicht mit Ressourcen dafür ausgestattet, größere Missstände im Elternhaus zu bearbeiten. Das ist Aufgabe der Familienhilfe. Und Lehrkräfte sind genauso wenig dafür verantwortlich, qualifiziert oder ausgestattet, mit einem Kind seine Ängste, Minderwertigkeitskomplexe oder andere emotionale Probleme grundlegend aufzuarbeiten. Das ist Aufgabe der therapeutischen Einrichtungen.

Es ist eine der größten Fallen für Lehrerinnen und Lehrer, aus allen guten Wünschen für das betreffende Kind einen umfassenden Das-muss-ich-alles-Heilen-Anspruch an sich selbst abzuleiten. Daran kann eine Lehrkraft nur scheitern.

Um dabei wenigstens selbst gesund zu bleiben, müssen wir Lehrkräfte auch lernen loszulassen. ■

