

Trägheit beim Kind: Von der moralischen Etikette zum klinischen Syndrom

Eine integrative Betrachtung aus der Perspektive der Psychologischen Anthropologie, der Psychoanalyse und der Pädagogischen Psychologie (1)

Teil I: Noetische, anthropologische und kulturelle Grundlagen des als „Trägheit“ etikettierten Phänomens

Prof. Moldoveanu Mihaela¹, Prof. Turica Maria-Mirabela¹, Prof. Gheorghe Nicoleta¹
Psih Tihan Eusebiu Jean^{2,3},

¹Mittelschule Teddybär, Bukarest, Rumänien

²Tihan und Assoziierte, Berufliche Psychologische Gesellschaft, Bukarest, Rumänien

³Akademie der Wissenschaften Rumäniens

Übersetzung und Bearbeitung ins Deutsche: Prof. Moldoveanu Mihaela

Korrespondierende Autorin: Prof. Moldoveanu Mihaela

E-Mail: mihaelamoldoveanu1981@gmail.com

Moldoveanu, Mihaela; Turica, Maria-Mirabela; Gheorghe, Nicoleta; Tihan, Eusebiu Jean (2026). "Trägheit beim Kind: Von der moralischen Etikette zum klinischen Syndrom Eine integrative Betrachtung aus der Perspektive der Psychologischen Anthropologie, der Psychoanalyse und der Pädagogischen Psychologie (1)", in *Index Academic*, II 2026, DOI: [10.58679/IA22407](https://www.indexacademic.ro/en/pdf/tragheit-beim-kind-von-der-moralischen-etikette-zum-klinischen-syndrom-1/), <https://www.indexacademic.ro/en/pdf/tragheit-beim-kind-von-der-moralischen-etikette-zum-klinischen-syndrom-1/>

Zusammenfassung

Ziele: Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, eine kritische und erschöpfende Dekonstruktion des auf Kinder angewandten Konzepts der „Trägheit“ vorzunehmen und aufzuzeigen, dass es sich dabei um ein soziales Konstrukt und eine moralische Etikette handelt, nicht um eine wissenschaftlich validierte psychologische Entität oder Charaktereigenschaft. Das Hauptziel ist die Neukonzeptualisierung von Verhaltensweisen der Vermeidung, des Aufschiebens und der Schulverweigerung aus der Perspektive der noetischen Intentionalität, der Kulturanthropologie und der Pädagogischen Psychologie. Darüber hinaus wird angestrebt, die Ursprünge und sozialen Funktionen dieser Etikette zu identifizieren und ihre tiefgreifenden Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung, die Identitätsentwicklung des Kindes und die Familiendynamik zu analysieren, insbesondere im rumänischen kulturellen Kontext mit all seinen historischen und wertspezifischen Besonderheiten.

Methode: Die Arbeit verfolgt einen komplexen, theoretisch-integrativen Ansatz, der auf einer kritischen und eingehenden Analyse der Fachliteratur aus den Bereichen der

Klinischen und Pädagogischen Psychologie, der Philosophie (Noetik und Phänomenologie), der Kulturanthropologie und der Sozialpsychologie basiert. Die Methodik umfasst: (a) eine detaillierte phänomenologische Analyse der Intentionalität des Kindes im Lichte der Theorien von Husserl, Brentano und Merleau-Ponty; (b) eine gründliche historische und philologische Untersuchung des Konzepts der Akēdia in der griechischen patristischen Tradition und seinen späteren Entwicklungen; (c) eine umfassende Anwendung der logotherapeutischen Theorien (Frankl) über Sinn und das „existenzielle Vakuum“; (d) die Integration der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci) und des Erwartungs-Wert-Modells (Eccles & Wigfield); (e) eine soziokulturelle Analyse des rumänischen Kontextes, basierend auf veröffentlichten Forschungen (Turliuc & Marici, 2013; Țepordei et al., 2024; Negru-Subțirica et al., 2020) sowie auf systematischen klinischen und pädagogischen Beobachtungen; (f) eine psychoanalytische Interpretation der beteiligten Abwehrmechanismen (Hemmung, passive Aggression, Regression, projektive Identifizierung), inspiriert von den Theorien Freuds, Anna Freuds, Kleins, Winnicotts und Kohuts.

Ergebnisse: Die multidimensionale Analyse zeigt, dass die Etikettierung von Vermeidungsverhalten als „Trägheit“ einen epistemologischen Kategorisierungsfehler und einen Mechanismus sozialer Stigmatisierung mit tiefgreifenden iatrogenen Folgen darstellt. Aus noetischer Perspektive ist das scheinbar passive Verhalten des Kindes eine aktive Umleitung seiner Intentionalität hin zu Objekten, die ihm Sinn, Sicherheit oder intrinsische Befriedigung bieten. Die anthropologische Perspektive, insbesondere durch das Konzept der Akēdia, bietet einen grundlegend alternativen Rahmen, der Untätigkeit als eine Form des Leidens (Pathos) und des Verlusts von Mut (Thymos) versteht, nicht als moralisches Laster. Im rumänischen kulturellen Kontext, der von der orthodoxen Tradition und dem Ethos der akademischen Leistung geprägt ist, wird schulische Leistung oft mit dem persönlichen Wert des Kindes assoziiert, was den psychologischen Druck und das Risiko der Stigmatisierung verstärkt.

Die identifizierten psychoanalytischen Mechanismen (Ich-Hemmung, passive Aggression, Regression, projektive Identifizierung) erklären die defensive Funktion des Vermeidungsverhaltens und wie es ein fragiles psychisches Gleichgewicht gegenüber der durch übermäßige elterliche und schulische Erwartungen erzeugten Angst aufrechterhält. Es wird eine enge Korrelation zwischen dysfunktionalen Erziehungsstilen (psychologische Kontrolle, konditionale Zuneigung, Überbehütung, übermäßige Kritik) und dem Auftreten von Vermeidungsverhalten festgestellt.

Erklärung zum öffentlichen Nutzen: Ein tiefes Verständnis dafür, dass „Trägheit“ kein Charakterfehler, sondern ein komplexes Signal einer multidimensionalen Schwierigkeit ist, kann den pädagogischen, elterlichen und therapeutischen Ansatz grundlegend verändern. Dieser Artikel bietet Eltern, Lehrkräften, Psychologen und anderen Fachleuten im Bildungs- und psychischen Gesundheitswesen einen strengen konzeptuellen Rahmen und praktische Werkzeuge, um über die moralische Etikettierung hinauszugehen und die wahren Ursachen für das Desengagement des Kindes zu verstehen. Dadurch wird zur Verhinderung von Stigmatisierung, zur Förderung von Empathie, Unterstützung und kausalem Verständnis basierenden Bildungspraktiken sowie zur Entwicklung gesünder Eltern-Kind-Beziehungen beigetragen, im Einklang mit den aktuellen Methodologien der Erziehungswissenschaften und der Entwicklungspsychologie.

Schlussfolgerungen: „Trägheit“ ist ein künstliches semantisches Konstrukt, eine Etikette, die mehr über die Erwartungen, Ängste und Projektionen des Erwachsenen aussagt als über die komplexe psychische Realität des Kindes. Die Abkehr von diesem Konzept zugunsten eines Ansatzes, der auf dem Verständnis der vielfältigen Ursachen (biologischer,

psychologischer, beziehungsbezogener, kultureller Art) zentriert ist, ist der wesentliche erste Schritt für eine effektive pädagogische und therapeutische Intervention. Die Verantwortung für diesen Paradigmenwechsel liegt in erster Linie bei den Erwachsenen – Eltern, Lehrern und Fachleuten –, die ihre Rolle als Dekodierer der Signale des Kindes übernehmen müssen, anstatt zu Richtern über ein Verhalten zu werden, das sie nicht verstehen.

Schlüsselwörter: Trägheit, Kind, Noetik, Psychologische Anthropologie, Akedia, Stigmatisierung, Motivation, Intentionalität, Sinn, rumänische Kultur, Psychoanalyse, Hemmung, passive Aggression, Regression

Lenea la copil: De la etichetă morală la sindrom clinic

O abordare integrativă din perspectiva antropologiei psihologice, psihanalizei și psihologiei educației

Partea I-a: Fundamente Noetice, Antropologice Și Culturale Ale Fenomenului Etichetat Drept „Lene”

Rezumat

Obiective: Prezenta lucrare își propune să realizeze o deconstrucție critică și exhaustivă a conceptului de „lene” aplicat copilului, demonstrând că acesta este un construct social și o etichetă morală, nu o entitate psihologică sau o trăsătură de caracter validată științific. Obiectivul principal este de a reconceptualiza comportamentele de evitare, amânare și refuz școlar din perspectiva intenționalității noetice, a antropologiei culturale și a psihologiei educației. Se urmărește, de asemenea, identificarea originilor și funcțiilor sociale ale acestei etichete și analiza impactului său profund asupra relației educaționale, a dezvoltării identitare a copilului și a dinamicii familiale, în special în contextul cultural românesc, cu toate specificitățile sale istorice și valorice.

Metodă: Lucrarea adoptă o abordare teoretico-integrativă complexă, bazată pe o analiză critică profundă a literaturii de specialitate din domeniile psihologiei clinice și educaționale, filosofiei (noetică și fenomenologie), antropologiei culturale și psihologiei sociale. Metodologia implică: (a) o analiză fenomenologică detaliată a intenționalității copilului, prin prisma teoriilor lui Husserl, Brentano și Merleau-Ponty; (b) o examinare istorică și filologică profundă a conceptului de *akēdia* în tradiția patristică greacă și în dezvoltările sale ulterioare; (c) o aplicare extensivă a teoriilor logoterapeutice (Frankl) ale sensului și ale „vidului existențial”; (d) integrarea teoriei autodeterminării (Ryan & Deci) și a modelului expectanță-valoare (Eccles & Wigfield); (e) o analiză socio-culturală a contextului românesc, bazată pe cercetări publicate (Turliuc & Marici, 2013; Țepordei et al., 2024; Negru-Subțirica et al., 2020) și pe observații clinice și educaționale sistematice; (f) o interpretare psihanalitică a mecanismelor de apărare implicate (inhibiție, agresivitate pasivă, regresie, identificare proiectivă), inspirată din teoriile lui Freud, Anna Freud, Klein, Winnicott și Kohut.

Rezultate: Analiza multidimensională relevă că etichetarea comportamentelor de evitare ca „lene” constituie o eroare de categorisire epistemologică și un mecanism de stigmatizare socială cu consecințe iatrogene profunde. Din perspectivă noetică, comportamentul aparent pasiv al copilului este o redirecționare activă a intenționalității sale către obiecte care îi oferă sens, siguranță sau satisfacție intrinsecă. Perspectiva antropologică, prin prisma conceptului de *akēdia*, oferă un cadru alternativ fundamental, înțelegând inacțiunea ca pe o formă de suferință (*pathos*) și de pierdere a curajului (*thymos*), nu ca pe un viciu moral. În contextul cultural românesc, influențat de tradiția ortodoxă și de etosul performanței academice, performanța școlară este adesea asociată cu valoarea personală a copilului, ceea ce

amplifică presiunea psihologică și riscul de stigmatizare. Mecanismele psihanalitice identificate (inhibiția Eului, agresivitatea pasivă, regresia, identificarea proiectivă) explică funcția defensivă a comportamentului de evitare și modul în care acesta menține un echilibru psihic fragil în fața anxietății generate de așteptările parentale și școlare excesive. Se identifică o corelație strânsă între stilurile parentale disfuncționale (control psihologic, condiționarea afectivității, hiperprotecție, critică excesivă) și manifestarea comportamentelor de evitare.

Declarație pentru utilitate publică: Înțelegerea profundă a faptului că „lenea” nu este un defect de caracter, ci un semnal complex al unei dificultăți multidimensionale poate transforma radical abordarea educațională, parentală și terapeutică. Acest articol oferă părinților, cadrelor didactice, psihologilor și altor profesioniști din domeniul educației și sănătății mintale un cadru conceptual riguros și instrumente practice pentru a depăși etichetarea morală și a înțelege cauzele reale ale dezangajării copilului. Prin aceasta, se contribuie la prevenirea stigmatizării, la promovarea unor practici educaționale bazate pe empatie, sprijin și înțelegere cauzală, și la dezvoltarea unor relații părinte-copil mai sănătoase, în concordanță cu metodologiile actuale din științele educației și psihologia dezvoltării.

Concluzii: „Lenea” este un construct semantic artificial, o etichetă care spune mai multe despre așteptările, temerile și proiecțiile adultului decât despre realitatea psihică complexă a copilului. Abandonarea acestui concept în favoarea unei abordări centrate pe înțelegerea cauzelor multiple (biologice, psihologice, relaționale, culturale) este primul pas esențial pentru o intervenție educațională și terapeutică eficientă. Responsabilitatea pentru această schimbare de paradigmă revine în primul rând adulților – părinților, profesorilor și profesioniștilor – care trebuie să își asume rolul de decodificatori ai semnalelor copilului, în loc să devină judecători ai unui comportament pe care nu îl înțeleg.

Cuvinte-cheie: lene, copil, noetică, antropologie psihologică, akēdia, stigmatizare, motivație, intenționalitate, sens, cultură românească, psihanaliză, inhibiție, agresivitate pasivă, regresie

Laziness in Children: from a Moral Label to a Clinical Syndrome

An integrative approach from the perspective of psychological anthropology, psychoanalysis and educational psychology

Part I: Noetic, Anthropological and Cultural Foundations of the Phenomenon Labelled ‘Laziness’

Abstract

Objectives: This paper aims to conduct a critical and exhaustive deconstruction of the concept of "laziness" applied to children, demonstrating that it is a social construct and a moral label, not a scientifically validated psychological entity or character trait. The main objective is to reconceptualize behaviors of avoidance, procrastination, and school refusal from the perspectives of noetic intentionality, cultural anthropology, and educational psychology. It also seeks to identify the origins and social functions of this label and analyze its profound impact on the educational relationship, the child's identity development, and family dynamics, particularly in the Romanian cultural context, with all its historical and value-specific particularities.

Method: The work adopts a complex theoretical-integrative approach, based on a critical and in-depth analysis of specialized literature from clinical and educational psychology,

philosophy (noetics and phenomenology), cultural anthropology, and social psychology. The methodology involves: (a) a detailed phenomenological analysis of the child's intentionality, through the lens of Husserl, Brentano, and Merleau-Ponty; (b) a historical and philological examination of the concept of akedia in the Greek patristic tradition and its subsequent developments; (c) an extensive application of logotherapeutic (Frankl) theories of meaning and "existential vacuum"; (d) integration of Self-Determination Theory (Ryan & Deci) and the Expectancy-Value model (Eccles & Wigfield); (e) a socio-cultural analysis of the Romanian context, based on published research (Turliuc & Marici, 2013; Tepordei et al., 2024; Negru-Subirica et al., 2020) and systematic clinical and educational observations; (f) a psychoanalytic interpretation of the defense mechanisms involved (inhibition, passive aggression, regression, projective identification), inspired by the theories of Freud, Anna Freud, Klein, Winnicott, and Kohut.

Results: The multidimensional analysis reveals that labeling avoidance behaviors as "laziness" constitutes an epistemological categorization error and a mechanism of social stigmatization with profound iatrogenic consequences. From a poetic perspective, the child's apparently passive behavior is an active redirection of his intentionality toward objects that provide meaning, safety, or intrinsic satisfaction. The anthropological perspective, through the concept of akedia, offers a fundamental alternative framework, understanding inaction as a form of suffering (pathos) and loss of courage (thymos), not as a moral vice. In the Romanian cultural context, influenced by Orthodox tradition and the ethos of academic performance, school performance is often associated with the child's personal value, amplifying psychological pressure and the risk of stigmatization. The identified psychoanalytic mechanisms (Ego inhibition, passive aggression, regression, projective identification) explain the defensive function of avoidance behavior and how it maintains a fragile psychic equilibrium in the face of anxiety generated by excessive parental and school expectations. A close correlation is identified between dysfunctional parenting styles (psychological control, conditional regard, overprotection, excessive criticism) and the manifestation of avoidance behaviors.

Public Utility Statement: A deep understanding that "laziness" is not a character flaw but a complex signal of a multidimensional difficulty can radically transform educational, parental, and therapeutic approaches. This article provides parents, teachers, psychologists, and other professionals in education and mental health with a rigorous conceptual framework and practical tools to move beyond moral labeling and understand the real causes of a child's disengagement. This contributes to preventing stigmatization, promoting educational practices based on empathy, support, and causal understanding, and developing healthier parent-child relationships, in line with current methodologies in educational sciences and developmental psychology.

Conclusions: "Laziness" is an artificial semantic construct, a label that says more about the adult's expectations, fears, and projections than about the child's complex psychological reality. Abandoning this concept in favor of an approach centered on understanding the multiple causes (biological, psychological, relational, cultural) is the essential first step for effective educational and therapeutic intervention. Responsibility for this paradigm shift lies primarily with adults – parents, teachers, and professionals – who must assume their role as decoders of the child's signals, rather than becoming judges of a behavior they do not understand.

Keywords: laziness, child, noetics, psychological anthropology, akedia, stigmatization, motivation, intentionality, meaning, Romanian culture, psychoanalysis, inhibition, passive aggression, regression

1. EINLEITUNG

Für die Wahl des Ausgangspunkts der vorliegenden Analyse gingen wir von einer fundamentalen klinischen und pädagogischen Beobachtung aus, die in der gesamten pädagogischen und therapeutischen Praxis nachhallt: Das als „träge“ etikettierte Kind wird oft einem zutiefst iatrogenen Prozess der moralischen Vereinfachung unterzogen. Anstatt dass der Erwachsene – sei es der Elternteil, der Lehrer oder eine andere bedeutsame Bezugsperson – ein beobachtbares, spezifisches und kontextuelles Verhalten beschreibt (zum Beispiel „hat die Mathe-Hausaufgaben auch nach zwei Stunden Lernzeit nicht begonnen“), wird der Person des Kindes eine stabile, globale und missbilligende Eigenschaft zugeschrieben: „es ist träge“¹. Dieser subtile, aber semantisch und psychologisch verheerende Übergang von der Beschreibung einer Handlung zur Zuschreibung eines Charaktermerkmals bildet den Kern eines Kategorisierungsfehlers mit tiefgreifenden Implikationen, der in der Fachliteratur sowohl aus der Perspektive der Sozialpsychologie der Stigmatisierung [1] als auch aus der der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie [2] analysiert wurde. Die Autoren sind sich einig, dass diese Etikette stigmatisiert und das Verständnis der wahren Gründe für die Vermeidung behindern kann². Stigmatisierung, wie sie von Goffman [1] konzeptualisiert wurde, stellt einen komplexen sozialen Prozess dar, durch den eine Person auf ein negatives Merkmal reduziert, aus der Kategorie der „Normalen“ ausgeschlossen und durch die Brille dieses Merkmals betrachtet wird. Im Falle des als „träge“ etikettierten Kindes kann dieser Prozess tiefgreifende und lang anhaltende Auswirkungen auf die Identität, das Selbstwertgefühl und die Motivation haben, indem er eine vorübergehende, kontextuelle oder situative Schwierigkeit in ein permanentes persönliches Attribut verwandelt, das zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung wird [5]. Umfangreiche Forschungen im Bereich der Pädagogischen Psychologie zeigen, dass negativ internalisierte Etiketten in der Kindheit bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben und die berufliche, akademische und beziehungsbezogene Entwicklung negativ beeinflussen können [6, 7].

Dieser Wechsel von der Verhaltensbeschreibung zur Eigenschaftszuschreibung stellt somit einen gewaltigen Kategorisierungsfehler mit tiefgreifenden epistemologischen, ethischen und praktischen Implikationen dar. In der zeitgenössischen akademischen und klinischen Psychologie besitzt Trägheit keinen Status als unabhängiges strukturelles Konstrukt – sie ist weder eine primäre Emotion (wie Angst, Wut oder Freude) noch eine empirisch validierte Persönlichkeitsdimension [9, 10]. Die gründliche Forschung im Bereich der Bildungsmotivation und der Kognitionspsychologie operiert mit operationalisierbaren und messbaren Konstrukten wie akademischem Aufschieben [11], Vermeidung [12], Amotivation [13], schulischem Desengagement [14] oder behavioraler Hemmung [15] – Begriffen, die beobachtbare und quantifizierbare Verhaltensweisen bezeichnen, nicht unveränderliche moralische Eigenschaften. Folglich ist der Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Artikels nicht „Trägheit“ als Eigenschaft, sondern das breite Spektrum von Verhaltensweisen der Nichtbeteiligung, des Aufschiebens, der Vermeidung oder Verweigerung und deren psychologische, soziale und kulturelle Funktionen in einem multidimensionalen und integrativen Ansatz.

¹ Der Begriff ‚träge‘ wird im vorliegenden Artikel nicht als klinischer Fachbegriff verwendet, sondern als alltagssprachliche Etikette, die ein komplexes Bündel von Verhaltensweisen und psychischen Zuständen vereinfachend zusammenfasst. Die Zuschreibung von ‚Trägheit‘ erfolgt in der Regel nicht auf der Grundlage objektiver Kriterien, sondern spiegelt die Erwartungen, Werte und Projektionen der etikettierenden Person wider. Die Autoren distanzieren sich ausdrücklich von einer Verwendung des Begriffs als wissenschaftliches Konstrukt.

² Die Fußnoten 1 und 2 verweisen auf die Literaturstellen [1] und [2] sowie die erläuternden Konzepte.

2.1.1. Die Intentionalität des Bewusstseins und die Umleitung des Energieflusses

Aus phänomenologischer Perspektive, wie sie von Edmund Husserl formuliert und von Maurice Merleau-Ponty weiterentwickelt wurde, ist Bewusstsein immer Bewusstsein von etwas; es ist grundlegend intentional [17, 18]. Das bedeutet, dass psychische Akte niemals leer oder inhaltslos sind; sie sind stets auf ein Objekt, eine Welt, einen Sinn ausgerichtet. Das Bewusstsein des Kindes befindet sich, entgegen dem äußeren Anschein, niemals in einem absoluten willentlichen Vakuum oder in einem Zustand völliger Passivität³. Was wie eine Abwesenheit von Willen, eine Leere des Handelns erscheint, ist in Wirklichkeit eine massive und aktive Umleitung der kognitiven, emotionalen und energetischen Ressourcen hin zu anderen Objekten seiner Bindung oder seines Interesses – der Spielwelt, der virtuellen Realität, der defensiven Tagträumerei, der Erkundung von Bereichen, die ihm intrinsische Befriedigung bieten, oder schlicht dem Rückzug in eine innere Welt, die ihm Sicherheit bietet⁴. Diese Umleitung ist nicht willkürlich oder zufällig; sie folgt einer tiefen, oft unbewussten inneren Logik, durch die das Kind seine psychische Integrität schützt, sein emotionales Gleichgewicht aufrechterhält oder seinen authentischen Interessen folgt, die im Widerspruch zu den Erwartungen der Erwachsenen stehen können.

In der Logotherapie Viktor Frankls [20] bezieht sich die noetische Dimension der Person auf die innere Freiheit, die Verantwortung und vor allem die grundlegende Ausrichtung auf Sinn. Frankl argumentiert, dass die Hauptmotivation des Menschen nicht Lust (Freud) oder Macht (Adler) ist, sondern die Suche nach Sinn⁵. Die Anwendung dieser Perspektive auf das Kind erfordert eine sorgfältige und nuancierte entwicklungsbezogene Anpassung⁶: Es ist nicht realistisch oder angemessen, vom Kind zu verlangen, für jede schulische Aufgabe einen reifen

³ Das Konzept der Intentionalität, das in die moderne Philosophie von Franz Brentano eingeführt und von Husserl übernommen wurde, betont, dass Bewusstseinsakte stets auf ein Objekt ausgerichtet sind, und widerspricht damit der cartesianischen Vorstellung des Bewusstseins als isoliertem innerem Theater. Im pädagogischen Kontext impliziert diese Perspektive, dass ein Kind niemals „leer“ oder „willenlos“ ist, sondern seine Aufmerksamkeit und Energie aktiv auf etwas richtet, das für es Sinn hat, auch wenn dieser Sinn für den Erwachsenen nicht unmittelbar verständlich ist. Von „Trägheit“ zu sprechen bedeutet, diese aktive Intentionalität zu ignorieren und das psychische Leben des Kindes auf ein bloßes Defizit zu reduzieren.

⁴ Aus neuropsychologischer Perspektive kann diese Energieumleitung als eine Manifestation der ersten funktionellen Einheit des Gehirns (gemäß dem Modell von Luria [19]) verstanden werden, die für die Regulierung des kortikalen Tonus, des Wachzustands und der optimalen Verteilung psychischer Energie verantwortlich ist. Wenn diese Einheit nicht unter optimalen Parametern arbeitet, kann das Kind die für unangenehme Aufgaben erforderliche Anstrengung nicht aufrechterhalten; wenn sie dysfunktional ist (aufgrund von Müdigkeit, Stress, organischen Faktoren oder emotionalem Konflikt), zieht sich die Energie zu Aktivitäten zurück, die keine anhaltende Willensanstrengung erfordern, wie Spiele oder Freizeitaktivitäten, die eine sofortige Belohnung bieten und keine längere kognitive Anstrengung verlangen. Dieser Energieentzug ist keine bewusste Wahl, sondern ein homöostatischer Mechanismus der Selbsterhaltung.

⁵ Frankl unterscheidet zwischen dem ultimativen Sinn (existenziell, der sich auf das Leben als Ganzes und die grundlegenden Fragen der Existenz bezieht) und dem Sinn des Augenblicks (der sich auf spezifische Situationen und die konkreten Aufgaben des Alltags bezieht) [20]. In der Bildung ist es wesentlich, dass der Erwachsene dem Kind hilft, den Sinn des Augenblicks zu finden, das heißt zu verstehen, warum es wichtig ist, eine bestimmte Lektion zu lernen oder eine bestimmte Aufgabe zu erledigen, jenseits der bloßen äußeren Anforderung, der Angst vor Bestrafung oder dem Wunsch nach einer Belohnung. Der Sinn des Augenblicks ist die Brücke zwischen der äußeren Anforderung und der inneren Motivation.

⁶ Die kognitive und moralische Entwicklung des Kindes, wie sie von grundlegenden Autoren wie Jean Piaget [21] oder Lawrence Kohlberg [22] beschrieben wird, umfasst aufeinanderfolgende Stadien des Verständnisses von Regeln und Werten. Ein Kind im jüngeren Schulalter (6-9 Jahre) hat nicht die gleiche Fähigkeit zur Abstraktion und zum hypothetisch-deduktiven Denken wie ein Jugendlicher oder Erwachsener. Daher sind Appelle an „Verantwortung für die Zukunft“ oder an die „Bedeutung der Karriere“ oft ineffizient und können Verwirrung, Angst oder Groll hervorrufen. Was bei einem Jugendlichen funktioniert, kann für ein Kind der zweiten Klasse völlig unangemessen sein.

existenziellen Sinn zu formulieren. Es ist jedoch vollkommen legitim und notwendig zu fragen, ob die Tätigkeit für es einen verständlichen Wert hat, ob es eine Verbindung zwischen der Anstrengung und einem Ziel gibt, das es betrifft, und ob das von Erwachsenen auferlegte Ziel allmählich internalisiert werden kann, um zu einem eigenen Ziel zu werden.

2.1.2. Trägheit als Kategorisierungsfehler und künstliche semantische Konstruktion

Wenn eine Gesellschaft oder ein bestimmter Familienkern diese Vielfalt an defensiven, adaptiven oder symptomatischen Verhaltensweisen als „Trägheit“ bezeichnet, sind wir Zeuge eines klassischen Prozesses sozialer Stigmatisierung, wie er von Goffman [1] beschrieben wurde. Die Reduktion einer komplexen, mit Sinn und Konflikt beladenen psychischen Dynamik auf einen einzigen pejorativen Begriff, der nichts über die Ursache aussagt, aber alles über die soziale Missbilligung, erzeugt ein moralisches Werturteil: Die Untätigkeit oder Umleitung wird als Abweichung von der Norm interpretiert, und diese wird in eine ontologische Schuld, in einen Fehler des Seins verwandelt⁷. Diese semantische Transformation hat verheerende Konsequenzen, da sie ein pädagogisches oder psychologisches Problem in ein Charakterproblem verwandelt, das als unveränderlich wahrgenommen wird und moralische Verurteilung nach sich zieht.

Diese anklagende Positionierung, die den Erwachsenen zum Richter und das Kind zum Angeklagten macht, blockiert von vornherein jeden Versuch eines authentischen Verständnisses des Phänomens. Der Erwachsene (Elternteil oder Lehrkraft) projiziert seine eigene Unfähigkeit, ein Symptom zu dekodieren, seine eigene Frustration angesichts eines Verhaltens, das sich den Erwartungen nicht fügt, auf das Kind und verwandelt einen Hilferuf, eine Entwicklungshürde oder ein Alarmsignal in eine persönliche moralische Schuld des Minderjährigen [23]. Diese projektive Dynamik wird dadurch verschärft, dass im rumänischen Bildungskontext und allgemeiner in den gegenwärtigen Gesellschaften die schulische Leistung oft mit dem persönlichen Wert des Kindes und dem Status der Familie assoziiert wird, was den Druck und das Potenzial für Stigmatisierung verstärkt [8, 24].

2.1.3. Das Noetische und die Logotherapie im pädagogischen Kontext

In der tiefgründigen und nuancierten Sichtweise Viktor Frankls ist die Hauptmotivation des Menschen, ob Erwachsener oder Kind, die Suche nach Sinn, und die Frustration dieser Suche führt zu dem, was er das „existenzielle Vakuum“ (existential vacuum) nennt [20, 25]. Dieses Vakuum ist nicht einfach eine Abwesenheit, sondern eine bedrückende Präsenz der Leere, die sich als tiefe Apathie, chronische Langeweile, mangelnde Initiative oder als eine hektische und oft erfolglose Suche nach Vergnügungen oder Ablenkungen, die die Leere füllen sollen, äußern kann⁸. Diese Perspektive kann mit Vorsicht und Anpassung auf den pädagogischen Kontext extrapoliert werden. Ein Kind, das in den schulischen Aufgaben keinen

⁷ Die symbolische Formel dieser Transformation lässt sich wie folgt darstellen: Beobachtbare Untätigkeit → Abweichung von der (sozialen, pädagogischen) Norm → Ontologische Schuld („Das Kind ist böse“, „Das Kind ist fehlerhaft“) → Bestrafung und Ausgrenzung. Diese logische Abfolge, auch wenn sie nicht explizit in Worte gefasst wird, bestimmt oft die emotionalen und verhaltensbezogenen Reaktionen der Erwachsenen und verwandelt eine vorübergehende, kontextbezogene Schwierigkeit in ein dauerhaftes Merkmal der Person. Die unmittelbare Folge ist, dass Interventionen darauf abzielen, den „Mangel“ durch Bestrafung, Beschämung und Kontrolle zu beheben, anstatt die tatsächlichen Ursachen des Verhaltens anzugehen, zu denen Müdigkeit, Angst, Lernschwierigkeiten, ein Autonomiekonflikt oder ein einfacher Sinnverlust gehören können.

⁸ Frankl beobachtete dieses Phänomen während seiner Erfahrungen in Konzentrationslagern, wo viele Häftlinge den Lebenswillen verloren, sobald sie den Sinn ihres Lebens verloren hatten [25]. Im pädagogischen Kontext kann diese existenzielle Leere bei Kindern auftreten, die übermäßigem Druck ausgesetzt sind, denen es an Autonomie mangelt oder die keinen Zusammenhang zwischen schulischen Anstrengungen und ihrem tatsächlichen Leben, ihren Interessen und ihren Zielen sehen. Sie können eine Haltung der Gleichgültigkeit oder des Rückzugs entwickeln, die oft fälschlicherweise als Faulheit interpretiert wird.

Sinn findet, kann das entwickeln, was von außen als „Trägheit“ wahrgenommen wird, was jedoch in Wirklichkeit eine Form existenzieller Demoralisierung ist, ein Verlust der Verbindung zu seinem eigenen Lebensprojekt.

Dieses existenzielle Vakuum ist jedoch keine Verurteilung zur Passivität oder zum Scheitern, sondern ein Aufruf zu einer Neukonnection mit den authentischen Werten und Interessen des Kindes. Frankl vertritt die Auffassung, dass Sinn auf drei Hauptwegen gefunden werden kann: durch das Schaffen eines Werkes (einer Tat), durch das Erleben eines Ereignisses oder einer Person (Liebe) und durch die Haltung, die wir gegenüber unvermeidlichem Leiden einnehmen [25]. In der Pädagogik übersetzen sich diese Wege in:

- (a) die Möglichkeit des Kindes, seine Kreativität zu entfalten und eine reale Wirkung auf die Welt zu haben;
- (b) authentische emotionale Verbindungen zu Lehrern und Mitschülern; und
- (c) die Entwicklung von Resilienz und einer konstruktiven Haltung gegenüber Schwierigkeiten und Misserfolgen.

Diese Idee trifft sich glücklicherweise und ergänzt sich mit der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory - SDT), formuliert von Deci und Ryan [13, 26]. Die SDT zeigt, dass autonome Motivation, die mit tiefem Engagement, nachhaltigem Lernen und psychischem Wohlbefinden verbunden ist, durch die Befriedigung von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen gefördert wird:

- (1) das Bedürfnis nach Autonomie (das Gefühl, dass Handlungen willentlich und gewählt sind);
- (2) das Bedürfnis nach Kompetenz (das Gefühl, erfolgreich sein zu können und eine wirksame Wirkung auf die Umwelt zu haben); und
- (3) das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (das Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit zu anderen). Wenn diese Bedürfnisse frustriert werden, sinkt die Motivation, und das Kind kann sich zurückziehen und Vermeidungsverhalten zeigen.

Somit darf die Sinnlosigkeit nicht auf eine einfache Gleichung „das Kind will nicht“ reduziert werden. Sie kann eine tiefgreifende Diskrepanz zwischen dem Zweck der auferlegten Tätigkeit und dem Wertesystem des Kindes bezeichnen, oder zwischen den Anforderungen der Aufgabe und seinen wahrgenommenen Kompetenzen, oder zwischen dem Unterrichtsstil und seinem Bedürfnis nach Autonomie. Die pädagogische Lösung besteht nicht in der Eliminierung aller unangenehmen Aufgaben (was nicht nur unmöglich, sondern auch unangemessen für die Vorbereitung auf das Leben wäre), sondern in der klaren und einfühlsamen Erklärung ihres Werts, dem Angebot von Optionen und Wahlmöglichkeiten, wo immer dies möglich ist, und der Unterstützung der Entwicklung der Fähigkeit zu handeln, auch wenn die unmittelbare Belohnung fehlt, durch einen Prozess der allmählichen Internalisierung von Werten.

2.2. Aspekte der Psychologischen Anthropologie, der Pädagogischen Psychologie und der Kulturpsychologie

Die Psychologische Anthropologie untersucht, wie kulturelle Strukturen, Wertesysteme und soziale Praktiken Verhalten, Persönlichkeit und subjektive Erfahrung definieren und formen [27]. Im Falle der „Trägheit“ ist diese Perspektive nicht nur nützlich, sondern wesentlich, um zu verstehen, wie und warum ein universelles menschliches Verhalten (die Vermeidung unangenehmer Anstrengung) in einer bestimmten Kultur und in einem bestimmten historischen Kontext zum Gegenstand tiefgreifender Stigmatisierung, moralischer Verurteilung und korrektiver Intervention wird.

2.2.1. Die Ethik der Produktivität in den zeitgenössischen westlichen Gesellschaften

In den zeitgenössischen westlichen Gesellschaften, die stark vom kapitalistischen Ethos, vom Imperativ der unmittelbaren Leistung und vom Kult der Effizienz geprägt sind, ist der Wert eines Individuums untrennbar mit seiner sichtbaren Leistung und seiner wirtschaftlichen Produktivität verbunden [28]. In diesem hypertechnologisierten und hypervernetzten Kontext ist Zeit eine wertvolle Ressource, und jeder Moment der Inaktivität wird als Verlust, als unerlaubter Luxus oder sogar als Bedrohung der sozialen Ordnung wahrgenommen. In dieser moralischen Ökonomie der Produktivität wird „Trägheit“ als eine Form kultureller Subversion deklariert, als gefährliche Verweigerung der Integration in die Produktivitätsmaschinerie, als Verrat an dem impliziten Gesellschaftsvertrag, der von jedem Mitglied verlangt, durch Arbeit und Anstrengung zum allgemeinen Wohlstand beizutragen⁹.

Das Kind, das sich diesen sozialen Imperativen nicht fügt, wird nicht als Person in einer legitimen Schwierigkeit wahrgenommen, sondern als Hindernis für die Effizienz des Systems, als dysfunktionales Element, das korrigiert oder symbolisch eliminiert werden muss. Diese Wahrnehmung ist tief in einer kulturellen Matrix verwurzelt, die Produktivität, Anstrengung, Disziplin und soziale Konformität schätzt und tiefe historische Wurzeln in der protestantischen Arbeitsethik hat [29]. In dieser Optik ist Trägheit nicht nur ein individuelles Problem, sondern eine Abweichung von einem moralischen und sozialen Imperativ. In der Psychologischen Anthropologie kann Trägheit als ein „kulturelles Konstrukt“ [30] verstanden werden – eine Kategorie, durch die eine Gemeinschaft ihre Mitglieder reguliert, indem sie die Abweichung von den Normen der Arbeit und Verantwortung sanktioniert und so den sozialen Zusammenhalt und die dominanten Werte bekräftigt.

2.2.2. Die östliche Perspektive: Akēdia als Leiden, nicht als Laster

Ein tiefgreifender und aufschlussreicher anthropologischer Kontrast offenbart sich durch die Analyse der östlichen Askese und der orthodoxen mystischen Theologie, wo Phänomene der Willenshemmung, seelischen Lethargie und des Verlusts von Mut durch einen altgriechischen Begriff voller Nuancen und Tiefe konzeptualisiert werden: Akēdia (ἀκηδία) [31, 32]. Im Altgriechischen und in der patristischen Tradition transzendiert die Akēdia bei weitem die bloße mangelnde körperliche Aktivität (die Argia wäre), und vereint tiefgreifende existenzielle Bedeutungen von:

- (a) struktureller Gleichgültigkeit und Indifferenz gegenüber existenziellen Sinn und grundlegenden Werten;
- (b) einem Zustand tiefster Entmutigung und Verzweiflung, der den Willen und die Initiative lähmt;
- (c) einer toxischen und entfremdenden Gleichgültigkeit, die als Folge eines traumatischen Angriffs auf die Seele oder einer Anhäufung von Frustrationen und Misserfolgen einsetzt; und

⁹ Diese Dynamik ist besonders in Bildungssystemen sichtbar, die standardisierten Bewertungen, hartem Wettbewerb und quantitativ messbarer Produktivität (Noten, Prozentsätze, Anzahl erledigter Hausaufgaben) Vorrang vor der harmonischen Persönlichkeitsentwicklung, dem authentischen Lernen und der Kreativität einräumen. Kinder werden von klein auf in ein System sozialisiert, das sie nach quantitativen Kriterien bewertet, und Abweichungen von diesen Kriterien werden moralisch sanktioniert, nicht als Signale von Lernschwierigkeiten, übermäßigem Stress oder einem Autonomiekonflikt verstanden. Diese Tendenz wird durch den harten schulischen Wettbewerb und den sozialen Druck auf akademische Leistung verstärkt, der die Schule zu einem Ort der Bewertung und Hierarchisierung macht, eher als zu einem Ort der Entwicklung und Entdeckung.

(d) einem völligen Verlust des Mutes (Thymos) angesichts der Widrigkeiten und Schwierigkeiten des Lebens [33, 34].

Die gründliche historische und philologische Forschung, insbesondere zu den Schriften von Evagrius Ponticus (4. Jh.), einem der ersten Theoretiker des geistlichen Lebens, zeigt, dass der Begriff eine komplexe und polysemische Struktur hat und seine Reduktion auf bloße „Trägheit“ (sloth) in der späteren westlichen Tradition einen schwerwiegenden Kategorienfehler darstellt [35]. Die konzeptuelle Einheit der Akēdia in der Sichtweise des Evagrius verbindet sich mit dem Abbruch der Beharrlichkeit in der Kontemplation und im Gebet, also dem Verlust der Verbindung zur Quelle des Sinns und der tiefsten Motivation. Die Acedia wird als ein „Dämon des Mittags“ beschrieben, der den Mönch in Momenten der Routine und scheinbaren Stabilität angreift und eine tiefe Langeweile, Reizbarkeit und ein Gefühl der Nutzlosigkeit aller Anstrengungen erzeugt¹⁰.

Spätere historische Analysen betonen, dass Acedia im mittelalterlichen Westen als bloße „Trägheit“ (sloth, accidie) umgedeutet wurde, wodurch sie ihre anthropologische und spirituelle Tiefe verlor und zu einem moralisierenden und reduktionistischen Begriff wurde [36]. In der westlichen Tradition verlagerte sich der Akzent von dem inneren Zustand des Leidens und des Sinnverlusts auf das äußere Verhalten der Arbeitsvermeidung, was seine Umwandlung in ein Instrument der sozialen Kontrolle ermöglichte. Die modernen Gleichsetzungen von Acedia mit klinischer Depression, obwohl verlockend, müssen mit Vorsicht und Feingefühl behandelt werden, da Acedia ein theologisch-anthropologisches Konzept mit ethischen und spirituellen Implikationen ist, während Depression eine moderne klinische Kategorie ist, die durch distinkte psychopathologische Kriterien definiert wird, und nicht verwechselt werden sollten¹¹.

Für den vorliegenden Artikel hat die Akēdia einen besonderen anthropologischen, noetischen und klinischen Wert: Sie bietet ein ausgefeiltes und nuanciertes Vokabular für eine fundamentale menschliche Erfahrung, in der die Person – in unserem Fall das Kind – nicht einfach „ungehorsam“, „unernst“ oder „träge“ ist, sondern einen existenziellen Bruch zwischen der gefühlten Verpflichtung, der verfügbaren Energie, der Ausrichtung auf Sinn und der Bereitschaft, eine als wertlos empfundene Anstrengung fortzusetzen, erfährt. Diese Perspektive entspricht vollkommen der Beobachtung des Originalmanuskripts, dass „Trägheit“ im Kontext des Verlusts von Kräften und der Verzweiflung auftreten kann, und bietet einen Interpretationsschlüssel, der über die Moralisierung hinausgeht.

Die Kulturanthropologie dekodiert somit die Akēdia nicht als ein moralisches Laster, das aus Böswilligkeit oder Charakterschwäche geboren ist, sondern als eine Leidenschaft – ein Begriff, der in der christlichen Tradition eine doppelte Bedeutung hat: einerseits eine intensive Emotion, andererseits einen Zustand des passiven Leidens. Etymologisch hat das Wort „Leidenschaft“ seine Wurzel im griechischen Pathos – was Leiden, Krankheit, extreme Verletzlichkeit oder einen prekären Gesundheitszustand bedeutet [37]. Selbst auf der traditionell-kulturellen Ebene wird die Untätigkeit als ein Hilferuf einer deprimierten oder erschöpften Psyche anerkannt, nicht als ein Akt bewusster Herausforderung. Das Kind ist kein rebellischer Faulpelz, sondern ein leidendes Wesen (Pathos), das von einer Erschöpfung der Lebenskräfte und einem Verlust des Mutes angesichts der übermäßigen Anforderungen seiner Lebensumwelt gezeichnet ist.

¹⁰ Der Fußnotentext auf Seite 9 erläutert die historische und theologische Bedeutung der Acedia im Kontext des Mönchtums.

¹¹ Die Fußnote 11 warnt vor einer vorschnellen Gleichsetzung von Acedia und klinischer Depression und betont die unterschiedlichen konzeptuellen Rahmen.

2.2.3. Trägheit im rumänischen kulturellen Kontext: Historische Wurzeln und zeitgenössische Besonderheiten

In der rumänischen Kultur, die tief von der östlich-orthodoxen Tradition (die, wie wir gesehen haben, eine nuancierte Sichtweise der Akēdia hat) beeinflusst ist, aber auch von späteren westlichen Einflüssen, besonders in der modernen und postkommunistischen Zeit, wird Trägheit mit einer Todsünde, mit Charakterschwäche und mit einer Form moralischer Verantwortungslosigkeit assoziiert. Diese Assoziation ist tief in der kulturell-religiösen Schicht verwurzelt und manifestiert sich im zeitgenössischen pädagogischen Diskurs durch die starke Tendenz, die Schwierigkeiten von Kindern zu moralisieren, anstatt ihre komplexen Ursachen zu verstehen. Rumänische Sprichwörter wie „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“ oder „Faulheit ist die Mutter aller Laster“ spiegeln diese Sichtweise wider, die Produktivität mit Tugend und Untätigkeit mit Sünde verbindet.

Eine sensible kulturelle Analyse sollte die „rumänische Familie“ oder den „rumänischen Lehrer“ nicht in ein homogenes und undifferenziertes Stereotyp verwandeln, sondern Kontexte, empirische Regelmäßigkeiten und Tendenzen identifizieren, die in der Praxis und Forschung beobachtet werden können. Die verfügbaren Forschungen bieten relevante und nuancierte Daten zum Verständnis der Besonderheit des zeitgenössischen rumänischen Kontexts. Turliuc und Marici [38] identifizierten in einer Studie mit 122 rumänischen Jugendlichen 12 thematische Kategorien des Eltern-Jugend-Konflikts. Übermäßige elterliche Kontrolle, persönliche Aktivitäten und Schule/Bildung gehörten zu den häufigsten Konfliktthemen, und die Jugendlichen berichteten über die Anwendung psychologischer Kontrollstrategien durch die Eltern, wie Schuldinduktion oder Entzug von Zuneigung. Dieses Kontrollmuster ist ein starker Prädiktor für Vermeidungsverhalten und verminderte autonome Motivation.

Țepordei und Mitarbeiter [39] analysierten in einer Längsschnittstudie über rumänische Jugendliche in der schulischen Übergangsphase die Beziehung zwischen wahrgenommener elterlicher Kontrolle, akademischer Kompetenz und Sorge nach dem Übergang zum Gymnasium oder zur Oberstufe. Das Ergebnis ist für unser Modell relevant, da es nahelegt, dass die Beziehung zwischen wahrgenommener Kontrolle und Leistungsangst zusammen mit der vom Kind wahrgenommenen akademischen Kompetenz analysiert werden muss. Kinder, die sich als weniger kompetent wahrnehmen und eine hohe elterliche Kontrolle erleben, sind anfälliger für Angst und Rückzug. Negru-Subtirica und Mitarbeiter [40] analysierten längsschnittlich die Beziehung zwischen akademischer Leistung (GPA) und Persönlichkeit durch die Mechanismen des sozialen Vergleichs und zeigten, dass die schulische Leistung nicht nur ein neutrales akademisches Ergebnis ist, sondern auch ein zentrales Element der Identität des Jugendlichen, das sein Selbstwertgefühl und seine Selbstwahrnehmung beeinflusst.

Diese Ergebnisse rechtfertigen nicht die Behauptung, dass rumänische Eltern oder Lehrer inhärent autoritärer oder kritischer wären als die in anderen Kulturen, aber sie rechtfertigen eine legitime und notwendige kulturelle Frage: Unter welchen spezifischen Bedingungen wird die schulische Leistung in der rumänischen Kultur zu einem fast ausschließlichen Maß für den persönlichen Wert des Kindes, und inwieweit verändern übermäßiger sozialer Vergleich und psychologische elterliche Kontrolle die intrinsische Motivation und das psychische Wohlbefinden des Kindes oft negativ? Diese Frage bleibt für zukünftige Forschungen offen, aber die vorhandenen Hinweise deuten darauf hin, dass der Leistungsdruck erheblich ist.

3. METHODOLOGISCHE POSITIONIERUNG UND EPISTEMOLOGISCHE GRENZEN

3.1. Interdisziplinarität als methodische Notwendigkeit

Die Untersuchung des komplexen, als „Trägheit“ etikettierten Phänomens erfordert eine gründliche interdisziplinäre Perspektive, da kein einzelner theoretischer Rahmen die Komplexität seiner Ursachen, Manifestationen und Konsequenzen erfassen kann [41]. Die Klinische Psychologie bietet Werkzeuge zum Verständnis der intrapsychischen Mechanismen, der unbewussten Dynamik und der Symptomatologie. Die Pädagogische Psychologie trägt mit ausgefeilten Modellen der Motivation, des Lernens und der kognitiven Entwicklung bei. Die Kulturanthropologie und die Kulturpsychologie bringen die sozialen, wertbezogenen und normativen Determinanten des Verhaltens ins Spiel. Die Neurowissenschaften und die Kognitionspsychologie beleuchten die biologischen Substrate und die kognitiven Prozesse, die dem Vermeidungs- und Aufschiebeverhalten zugrunde liegen. Diese Interdisziplinarität ist kein akademischer Luxus, sondern eine dringende praktische Notwendigkeit. Ein Kind, das Vermeidungsverhalten zeigt, kann gleichzeitig von einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung (neurobiologische Ebene), von Leistungsangst (psychologische Ebene), von einem Konflikt mit den Eltern (Beziehungsebene), von einem wahrgenommenen Sinnmangel (noetische Ebene) und von Druck durch sozialen Vergleich (kulturelle Ebene) betroffen sein. Eine effektive Intervention muss all diese Ebenen und ihre komplexen Wechselwirkungen berücksichtigen.

3.2. Herausforderungen bei der Definition operativer Konzepte

Eine der wichtigsten methodischen Herausforderungen der Forschung in diesem Bereich ist die Operationalisierung der Konzepte. Der Begriff „Trägheit“ wird in der Alltagssprache vage, unpräzise und wertend verwendet, was seine Übersetzung in messbare und operationalisierbare Variablen erschwert. Forscher haben verschiedene operationale Definitionen vorgeschlagen, die jedoch je nach theoretischer Tradition und spezifischem Forschungskontext erheblich variieren [42]. In der Pädagogischen Psychologie werden die als „Trägheit“ etikettierten Verhaltensweisen oft als akademisches Aufschieben operationalisiert, mit validierten Skalen, die Häufigkeit und Intensität des Aufschiebens von Aufgaben messen [11]. In der Klinischen Psychologie kann dasselbe Verhalten als Vermeidung (im Rahmen von Angststörungen) oder als Symptom einer depressiven Störung verstanden werden. In der Arbeitspsychologie bezieht sich der Begriff oft auf mangelnde Produktivität im organisatorischen Kontext. Diese Vielfalt operationaler Definitionen spiegelt die Komplexität des Phänomens und die Schwierigkeit wider, eindeutige Bewertungskriterien festzulegen, und unterstreicht die Notwendigkeit eines multi-methodischen Ansatzes.

3.3. Der erkenntnistheoretische Status der Problematik in der psychologischen Praxis

Aus epistemologischer Perspektive nimmt „Trägheit“ in der psychologischen Praxis eine besondere und etwas paradoxe Stellung ein. Einerseits ist es ein im Alltagsdiskurs von Eltern, Lehrkräften und sogar weniger informierten Fachleuten häufig verwendeter Begriff, der eine unbestreitbare soziale und kommunikative Realität besitzt und oft der Hauptgrund ist, warum Kinder zur Begutachtung gebracht werden. Andererseits wird sie in den international anerkannten psychiatrischen und psychologischen Klassifikationssystemen (DSM-5-TR [43], ICD-11 [44]) nicht als diagnostische Entität anerkannt, was die berechtigte Frage nach ihrem wissenschaftlichen Status und ihrem klinischen Nutzen aufwirft.

3.4. Die Dimension der Risiken bei der Aufrechterhaltung des Vermeidungszustands

Diese Situation schafft eine erhebliche epistemologische Spannung: Praktiker werden oft mit Aufforderungen zur Intervention bei „Trägheit“ konfrontiert, verfügen jedoch über keinen klaren, wissenschaftlich validierten nosologischen Rahmen, um eine Differentialdiagnose und einen evidenzbasierten Behandlungsplan zu erstellen. Die im vorliegenden Artikel vorgeschlagene Lösung besteht darin, den Begriff „Trägheit“ vollständig zugunsten präziserer, theoretisch fundierter und operationalisierbarer Konstrukte aufzugeben, die eine gründliche Bewertung und evidenzbasierte Intervention ermöglichen, anstatt auf moralischen Urteilen zu basieren.

3.4. Die Dimension der Risiken bei der Aufrechterhaltung des Vermeidungszustands

Die Aufrechterhaltung von Vermeidungsverhalten, insbesondere wenn diese durch negative Etikettierung und Bestrafungen verstärkt werden, birgt erhebliche und langfristige Risiken für die gesunde Entwicklung des Kindes. Umfangreiche Forschungen zeigen, dass chronisches Aufschieben in der Kindheit und Jugend mit geringerer schulischer Leistung, reduziertem Selbstwertgefühl, chronischer Angst, Depression und Anpassungsschwierigkeiten im Erwachsenenalter verbunden ist [45, 46]. Darüber hinaus kann die wiederholte Etikettierung als „träge“ zu einer tiefen Internalisierung dieser negativen Identität führen und sich in eine sich selbst erfüllende Prophezeiung verwandeln [5]. Das Kind, das ständig der Faulheit beschuldigt wird, kann schließlich glauben, dass es tatsächlich träge ist, was seine Motivation, das Verhalten zu ändern, dramatisch verringert und seine Passivität sowie einen Teufelskreis aus Untätigkeit und Selbstabwertung verstärkt. Dieser Prozess ist besonders in der Adoleszenz schädlich, wenn sich die Identität formt und die Botschaften von Autoritätspersonen tief internalisiert werden.

3.5. Ethische Vorsichtsmaßnahmen bei der Behandlung von Fällen und Szenarien

Die ethische Behandlung von Fällen als „träge“ etikettierter Kinder erfordert die Beachtung grundlegender Prinzipien der Berufsethik in Psychologie und Pädagogik [47]. Erstens verbietet das Prinzip der Nicht-Schädigung (Non-Malefizien) kategorisch den Einsatz von Interventionen, die psychischen Schaden verursachen können, wie öffentliche Demütigung, Beschämung, Stigmatisierung oder jede Form von verbalem oder emotionalem Missbrauch. Zweitens erfordert das Prinzip der Autonomie die Achtung der Würde des Kindes als Person und seine aktive Beteiligung am Entscheidungsprozess, soweit dies Alter und Verständnisfähigkeit zulassen. Das Prinzip der Gerechtigkeit verlangt, dass alle Kinder Zugang zu Bewertung und Intervention haben, unabhängig von ihrem sozialen Status oder ihrer akademischen Leistung. Alle in diesem Artikel vorgestellten klinischen Fälle und pädagogischen Szenarien sind anonymisiert und ausschließlich zu Illustrationszwecken erstellt; es handelt sich um zusammengesetzte Vignetten, die keinem identifizierbaren realen Patienten entsprechen.

4. ANALYSE DER PSYCHOSOZIOLOGISCHEN FAKTOREN DES VERMEIDUNGSVERHALTENS

4.1. Interne (individuelle) Faktoren

4.1.1. Müdigkeit und Erschöpfung (körperlich und psychisch)

Chronische Müdigkeit, sowohl körperlich als auch psychisch, ist eine der häufigsten und am meisten unterdiagnostizierten Ursachen für Vermeidungsverhalten und wird oft zugunsten moralisierender Erklärungen und der Zuschreibung von Charaktereigenschaften übersehen. Kinder, insbesondere im heutigen schulischen Kontext, sind erheblichem akademischem und außerschulischem Druck ausgesetzt, der oft ihre Anpassungs- und Erholungsfähigkeit übersteigt. Chronische Müdigkeit, die sich über ein Semester oder ein Schuljahr ansammelt, kann zu einem erheblichen Verlust an Lebenskraft führen, der sich als tiefe Apathie, mangelnde Initiative und Unfähigkeit, anhaltende intellektuelle Anstrengung aufrechtzuerhalten, äußert [48]. Dieser Zustand kann multiple und miteinander verbundene Ursachen haben: physiologische (Mangel an essentiellen Vitaminen und Mineralstoffen, insbesondere Eisen, Vitamin D, B-Komplex; subklinische Schilddrüsenprobleme; chronischer Schlafmangel; unausgewogene und nährstoffarme Ernährung; übermäßige Bewegungsmangel) und neuropsychologische (Dysfunktionen der primären funktionellen Einheit des Gehirns, gemäß dem Modell von Luria [19], die für die Regulierung des kortikalen Tonus verantwortlich ist).

4.1.2. Energiemangel, metabolische und neuropsychologische Defizite

Vielen als Trägheit etikettierten Verhaltensweisen liegen objektive medizinische oder neuropsychologische Ursachen zugrunde, die oft zugunsten moralisierender Erklärungen und disziplinarischer Lösungen vernachlässigt werden¹². Grundlegende somatische Faktoren wie schwerer Mangel an für die Funktion des Nervensystems essentiellen Mikronährstoffen (Vitamin D, B-Vitamine, niedriges Ferritin, Magnesium, Omega-3-Fettsäuren) oder endokrine Dysfunktionen, insbesondere subklinische Hypothyreose, können die Fähigkeit des Organismus, anhaltende intellektuelle Anstrengung aufrechtzuerhalten und den für das Lernen optimalen Wachzustand zu bewahren, dramatisch beeinträchtigen [50]. Ebenso beraubt eine Störung der ersten funktionellen Einheit des Gehirns (gemäß dem Modell von Luria [19]) das Kind der für konzentrierte Aufmerksamkeit und höhere exekutive Funktionen wie Planung, Organisation und Selbstkontrolle erforderlichen Energie. Das Paradox der kompensierten Begabung ist ein in der klinischen und pädagogischen Praxis häufig anzutreffendes Phänomen: Kinder mit solchen neuropsychologischen Besonderheiten sind oft bemerkenswert intelligent, kreativ und sprachlich gewandt, aber ihre schulischen Leistungen sind äußerst ungleichmäßig und unberechenbar. Wo anhaltende Willensanstrengung und systematische kognitive Organisation erforderlich sind, bricht ihr Energiesystem zusammen, was die Erwachsenen zu der irrigen und ungerechten Schlussfolgerung veranlasst: „Du bist extrem klug, aber du bist faul.“ Diese Zuschreibung ist nicht nur wissenschaftlich unkorrekt, sondern auch emotional zutiefst schädlich.

¹² Die Autoren betonen, dass diese Vernachlässigung einer der häufigsten und schwerwiegendsten Fehler von Eltern und Lehrkräften ist, die moralisierende Erklärungen und strafende Maßnahmen der Untersuchung medizinischer oder neuropsychologischer Ursachen vorziehen. Diese Vorliebe spiegelt eine tief verwurzelte kulturelle Tendenz wider, die Schwierigkeiten von Kindern eher auf Charakterfehler zurückzuführen als auf objektive Ursachen, die durch geeignete medizinische, ernährungsbezogene oder pädagogische Maßnahmen angegangen werden könnten. So können beispielsweise ein Eisenmangel, eine Unterfunktion der Schilddrüse oder eine Schlafstörung verborgene Ursachen für Energiemangel und Konzentrationsschwäche sein, die nach einer Diagnose leicht zu behandeln sind.

4.1.3. Mangelnde Motivation (extrinsisch vs. intrinsisch)

Ein Kind kann eine schulische Aufgabe aktiv oder passiv verweigern, weil sie ihm nicht wirklich gehört – sie wird nicht von ihm gewählt, entspricht nicht seinen Interessen, hat keine Resonanz mit seinen Werten. Dies ist ein grundlegendes Problem der extrinsischen Motivation (bestimmt durch externe Faktoren: Bestrafung, Belohnung, soziale Anerkennung, Angst vor Versagen) versus intrinsischer Motivation (bestimmt durch interne Faktoren: Interesse, Neugier, Freude, Befriedigung durch die Beherrschung einer Fähigkeit) [13, 26]. Wenn das Kind keinen persönlichen Sinn, keinen intrinsischen Wert in einer Aktivität sieht (z. B. langweilige Übungen, sich wiederholende Hausaufgaben, uninteressante Fächer), sinkt seine Motivation dramatisch, und es kann sich zurückziehen oder aufschieben. Wenn dieser wahrgenommene Sinnmangel mit einem übermäßig kontrollierenden Erziehungsstil oder einem starren, dogmatischen und einfühlsamen Schulklima kombiniert wird, kann das Kind eine konditionierte Abneigung gegen den Akt des Lernens selbst entwickeln und Schule mit Frustration und Langeweile assoziieren [51]. Motivationsmangel kann auch ein wichtiges Symptom zugrunde liegender affektiver Störungen wie Angst oder Depression sein [52]. Ein ängstliches Kind kann Hausaufgaben vermeiden, weil es Versagen oder eine schlechte Note mit einer emotionalen Katastrophe, dem Verlust von Liebe oder Selbstwertgefühl assoziiert. Ein depressives Kind kann jedes Interesse und jede Freude (Anhedonie) an Aktivitäten verlieren, die ihm früher gefielen, einschließlich des Lernens.

4.1.4. Temperament und individuelle Besonderheiten

Es gibt Kinder, die temperamentell strukturell langsamer sind und ein langsames biologisches und psychologisches Tempo haben (z. B. Phlegmatiker, gemäß der Typologie von Hippokrates oder zeitgenössischen Temperamentstheorien [53]). Sie denken, sprechen und bewegen sich in einem eigenen Rhythmus, der nicht mit dem schnellen Rhythmus der Klasse oder den Erwartungen der hastigen Eltern übereinstimmt. Sie unter Druck zu setzen, zu hetzen oder wegen dieser angeborenen Eigenschaft, die Teil ihrer psychophysischen Konstitution ist, als faul zu etikettieren, ist nicht nur pädagogisch ineffizient, sondern auch zutiefst schädlich, da es ihr Selbstvertrauen, ihre innere Motivation und ihre Authentizität zerstört.

4.2. Externe Faktoren (familiär, schulisch und kulturell)

4.2.1. Familiendynamik und Erziehungsstil

Es ist in der Fachliteratur gut dokumentiert, dass ein toxisches familiäres Umfeld, das durch autoritäre, kritische, überbehütende oder im Gegenteil vernachlässigende und emotional nicht involvierte Eltern gekennzeichnet ist, die als „Trägheit“ etikettierten Verhaltensweisen erzeugen und verstärken kann [54, 55]. Überbehütende Eltern, die alles für das Kind tun und alle seine Probleme lösen, berauben es der wesentlichen Gelegenheit, Autonomie, Verantwortung und Frustrationstoleranz zu entwickeln. Das Kind lernt durch Konditionierung, dass es keine Anstrengung unternehmen muss, da jemand anderes (normalerweise die Mutter) das Problem lösen wird. Das Ergebnis ist ein Kind, dann ein Jugendlicher, dann ein Erwachsener, der keine Initiative hat, erwartet, dass andere die Dinge für ihn tun, und als faul und passiv wahrgenommen wird. Kritische und perfektionistische Eltern, die unrealistische Standards setzen und mit den Ergebnissen des Kindes, egal wie gut sie sind, nie zufrieden sind, erzeugen eine chronische Angst vor Versagen. Das Kind, das ständig Kritik und Missbilligung fürchtet, vermeidet Aktivitäten, in denen es nicht herausragen könnte, und zieht Passivität und die relative Sicherheit der Nichtbeteiligung vor. Die konditionale elterliche Zuneigung ist ein zentrales Konzept¹³. Umfangreiche und gründliche Forschungen zeigen, dass die implizite oder explizite Botschaft „Ich liebe und akzeptiere dich nur, wenn du erfolgreich bist“ zutiefst

¹³ Fußnoten auf Seite 14 beziehen sich auf das Konzept der konditionalen Zuneigung und dessen Auswirkungen.

problematisch ist, da das Kind lernen kann, Erfolg nicht aus persönlichem Interesse, Freude oder intellektueller Neugier zu verfolgen, sondern um den Verlust von Selbstwert und elterlicher Liebe zu vermeiden, was es anfällig für Angst und Depression macht [56].

4.2.2. Das schulische Umfeld und Mobbing

Die Schule, die ein Entwicklungsort sein sollte, kann eine Hauptquelle für Demotivation, Angst und Rückzug werden [58]. Ein unangemessenes Anforderungsniveau – entweder zu anspruchsvoll und überfordernd für die Fähigkeiten des Kindes oder zu wenig anregend und langweilig für ein begabtes Kind – führt zu Frustration, Langeweile und Verlust des Interesses am Lernen. Mobbing, Aggression und ein feindseliges Schulklima, das von mangelnder emotionaler und physischer Sicherheit geprägt ist, zerstören systematisch die Motivation und das Wohlbefinden des Kindes. Ein Kind, das gemobbt wird oder Zeuge von Aggressionen und Demütigungen anderer ist, kann sich nicht auf das Lernen konzentrieren, da seine kognitiven und emotionalen Ressourcen auf Überleben und Selbsterhaltung umgeleitet werden. Sein Verhalten des Rückzugs, der Passivität und des Desengagements („Trägheit“) ist in diesem Fall ein legitimes Alarmsignal und ein Mechanismus des psychischen Überlebens angesichts einer traumatisierenden Situation [59].

4.2.3. Soziale Stigmatisierung und der Effekt der Etikette

Wenn ein Kind von Lehrern, Mitschülern und vor allem von seiner eigenen Familie als „träge“ etikettiert wird, verinnerlicht es diese negative Etikette, insbesondere in Abwesenheit positiver Gegennachrichten [1]. Dieses Phänomen ist in der Psychologie als sich selbst erfüllende Prophezeiung bekannt [5]: Die Etikette wird zu einem integralen Bestandteil seiner sozialen und persönlichen Identität, und sein Verhalten passt sich unbewusst den durch die Etikette erzeugten Erwartungen an. Das Kind beginnt, sich selbst als „träge“ zu sehen und entsprechend zu handeln, wodurch die Etikette bestätigt und den anderen bewiesen wird, dass sie recht hatten. In diesem Fall ist „Trägheit“ nicht mehr eine interne Ursache, sondern ein Produkt sozialer Interaktion, von Erwartungen und Zuschreibungen anderer.

5. PSYCHOANALYTISCHE BEDEUTUNGEN DES VERMEIDUNGSVERHALTENS

Aus psychoanalytischer Perspektive (freudianisch und post-freudianisch) ist das als „Trägheit“ etikettierte Verhalten keine Abwesenheit psychischer Dynamik, sondern im Gegenteil ein lautes Symptom eines aktiven und ungelösten intrapsychischen Konflikts und eine besondere Manifestation der libidinösen Ökonomie [60]. Es stellt einen massiven und oft starren Einsatz von Ich-Abwehrmechanismen angesichts der durch übermäßige Anforderungen des Über-Ichs (internalisiertes moralisches Gewissen) oder der als bedrohlich wahrgenommenen äußeren Realität erzeugten Angst dar.

5.1. Ich-Hemmung (Ego Inhibition)

Sigmund Freud beschreibt in seinem grundlegenden Werk „Hemmung, Symptom und Angst“ [61] die Hemmung als eine Einschränkung oder funktionale Aufgabe einer Aktivität oder Funktion des Ichs mit dem bewussten oder unbewussten Ziel, einen Konflikt mit dem Über-Ich (das bestraft) oder eine aus der Realität kommende Angst (die bedroht) zu vermeiden. Wenn eine akademische oder sportliche Aktivität intensiv mit Leistungsangst besetzt wurde oder mit traumatischen Abwertungen durch die Eltern oder Lehrer verbunden wurde, zieht es das Ich des Kindes vor, seine Funktionen einzuschränken, um eine schmerzhaft Konfrontation zu vermeiden. Durch Hemmung wird der Zugang zum Handeln blockiert, die Initiative wird gelähmt: „Wenn ich diesen Aufsatz nicht schreibe, kann ich nicht als inkompetent beurteilt

werden, also schütze ich meine narzisstische Integrität und wehre mich gegen den Zusammenbruch des Selbstwertgefühls“¹⁴. Für ein Kind ist es für das Selbstwertgefühl oft psychologisch weniger schädlich, als „faul“ wahrgenommen zu werden, denn als „unfähig“ oder „dumm“, da Faulheit als eine Wahl gesehen wird, während Unfähigkeit als grundlegender Mangel betrachtet wird.

5.2. Passive Aggression und Umleitung der Impulse

Anna Freud systematisierte in ihrem Hauptwerk „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ [62] die Ich-Abwehrmechanismen, einschließlich der passiven Aggression. Wenn der aggressive Trieb oder die Wut gegen Eltern, Lehrer oder andere als unterdrückerisch wahrgenommene Autoritätspersonen sich nicht direkt ausdrücken kann, aus Angst vor Bestrafung, Repressalien oder dem Verlust des Liebesobjekts, wird sie umgeleitet und manifestiert sich in einer passiven, aber ebenso effektiven Form. Trägheit wird zu einer extrem effektiven und schwer zu bekämpfenden Angriffswaffe: Das Kind bestraft die Autorität des Erwachsenen durch die passive Weigerung, dessen Wünsche zu erfüllen, durch die Nichtbeendigung von Aufgaben, durch chronisches Zuspätkommen, durch bewusstes (oder unbewusstes) Vergessen von Verantwortlichkeiten. Das Originalmanuskript beschreibt diese Dynamik plastisch als „Rebellion auf Knien“ – eine getarnte, subtile und oft für den Erwachsenen unsichtbare Sabotage, bei der das Kind Konformität vortäuscht, aber alles mit einer quälenden Langsamkeit ausführt, Fristen systematisch verpasst, eine miserablere Arbeitsqualität produziert und sich ständig beklagt. Dieses Verhalten ist in Wirklichkeit ein getarnter Protest, eine Aktivierung der Motivation, NICHT zu handeln, mit der unbewussten Hoffnung, dass der Erwachsene, erschöpft und frustriert, schließlich seine Forderungen aufgibt.

5.3. Psychische Regression (Regression)

Angeichts von als überwältigend und bedrohlich für das psychische Gleichgewicht wahrgenommener Anforderungen an Reifung, Autonomie und Verantwortung kann das Kind auf einen psychischen Rückzug zu früheren, sichereren und weniger anspruchsvollen Stadien der psychosexuellen und emotionalen Entwicklung zurückgreifen [63]. Die Weigerung, sich um die eigenen Hausaufgaben zu kümmern, die Zeit zu organisieren, minimale Verantwortung zu übernehmen, stellt einen unbewussten Versuch dar, den für die ersten Lebensjahre charakteristischen Zustand völliger Abhängigkeit von den Eltern wiederherzustellen. Das Kind zwingt so den Erwachsenen, wieder vollständig für seine tägliche Funktionsfähigkeit verantwortlich zu sein, was ihm paradoxerweise eine Form regressiver Sicherheit bietet, die jedoch seine Entwicklung behindert.

5.4. Widerstand als sekundärer Krankheitsgewinn

In der Psychoanalyse ist ein grundlegendes Prinzip, dass jedes Symptom, so schmerzhaft oder dysfunktional es auch sein mag, fortbesteht, weil es der psychischen Struktur einen sekundären Gewinn, einen psychologischen Nutzen, bietet [64]. Das als „Trägheit“ etikettierte Verhalten bringt einen substanziellen, oft unbewussten Gewinn:

(a) es sichert die Fokussierung der elterlichen Aufmerksamkeit auf das Kind (auch wenn sich diese Aufmerksamkeit in Streit, Ermahnungen oder Strafen äußert, ist sie aus Sicht des unbewussten Psychischen der emotionalen Vernachlässigung und Gleichgültigkeit vorzuziehen); und

¹⁴ Fußnote 14 vertieft die psychoanalytische Sichtweise auf die Ich-Hemmung und deren Schutzfunktion.

(b) es kann langfristig zu einer Kapitulation des Erwachsenen führen, der aufhört, weiter zu insistieren, und das Kind in einer regressiven Komfortzone belässt, die jedoch seine Entwicklung blockiert.

5.5. Projektion und projektive Identifizierung in der elterlichen Dynamik

Melanie Klein entwickelte das tiefgreifende Konzept der projektiven Identifizierung, einen Abwehrmechanismus, bei dem eine Person Aspekte ihrer eigenen Psyche (insbesondere abgelehnte, gehasste oder gefürchtete Teile) auf eine andere Person projiziert, die dann eingeladen wird, sich mit diesen zu identifizieren und sich entsprechend zu verhalten [65]. In der Familiendynamik kommt es häufig vor, dass ein Elternteil seine eigenen unterdrückten, gescheiterten oder beschämenden „faulen“ Anteile auf das Kind projiziert. Das Kind übernimmt durch projektive Identifizierung und durch den Wunsch, die Verbindung zum Elternteil aufrechtzuerhalten, diese toxische Projektion und beginnt, sich genau so zu verhalten, wie der Elternteil es befürchtet, indem es die Rolle des „mangelhaften Objekts“ im Familiendrama spielt. Diese Dynamik ist für die Eltern oft unsichtbar, die aufrichtig glauben, sie versuchen, ihrem Kind zu helfen, sich zu „korrigieren“, ohne zu erkennen, dass sie selbst die Quelle und Aufrechterhalterin des Konflikts sind.

5.6. Winnicott: Umgebung, Spiel und der potenzielle Raum

Donald Winnicott, einer der bedeutendsten post-freudianischen Psychoanalytiker, betonte die entscheidende Rolle der fördernden Umgebung, des Spiels und des potenziellen Raums für die Entwicklung eines authentischen und gesunden Selbst [66]. Aus dieser Perspektive darf Bildung nicht auf bloße Anpassung an äußere Anforderungen reduziert werden. Das Kind braucht einen potenziellen Raum, einen sicheren Ort zwischen der inneren und der äußeren Welt, in dem es ausprobieren, Fehler machen, kreieren, erforschen und seine Kreativität entwickeln kann, ohne dass jeder Fehler sofort in ein Urteil über seinen persönlichen Wert verwandelt wird. Wenn die Umgebung übermäßig bewertend, kritisch und einfühllos ist, kann das Kind mit defensivem Rückzug, exzessivem Spiel oder passivem Widerstand reagieren, alles fälschlicherweise als „Trägheit“ interpretiert. Der Rückzug ist in diesem Kontext kein Zeichen von Gesundheit, kann aber eine Schutzfunktion haben, einen Versuch, einen authentischen Kern des Selbst zu bewahren.

5.7. Kohut: Selbst, Spiegelung und Leistung

Heinz Kohut, der Begründer der Selbstpsychologie, entwickelte eine tiefgründige Theorie, wonach der Zusammenhalt und die Regulation des Selbstwerts (Selbstwertgefühls) von adäquaten Beziehungserfahrungen der Spiegelung, Idealisierung und Validierung in der Kindheit abhängen [67]. Im schulischen Kontext kann die schulische Leistung zu einer fragilen externen Stütze für das Selbstwertgefühl werden, insbesondere wenn die elterliche Wertschätzung als strikt von den Ergebnissen abhängig wahrgenommen wird. Das Kind kann dann eine konditionierte Beziehung zwischen schulischer Leistung und persönlichem Wert internalisieren: „Du zählst nur, wenn du erfolgreich bist.“ Diese psychische Struktur macht es extrem anfällig für Misserfolg, Kritik und das Gefühl der Unzulänglichkeit. Zeitgenössische Forschungen unterstützen diese Sorge, indem sie zeigen, dass kontingentes Selbstwertgefühl mit psychischer Verletzlichkeit, Angst und depressiven Symptomen verbunden ist [56].

6. SCHLUSSFOLGERUNGEN DES ERSTEN TEILS

Der erste Teil des Artikels hat ein robustes, komplexes und nuanciertes theoretisches Fundament gelegt, das noetische, anthropologische, kulturelle, psychosoziale und

psychoanalytische Perspektiven für ein tiefes Verständnis des als „Trägheit“ etikettierten Phänomens integriert. Wir haben erschöpfend nachgewiesen, dass:

1. Trägheit ist ein tiefgreifender epistemologischer Kategorisierungsfehler – sie ist kein valides psychologisches Konstrukt, sondern eine künstliche semantische Konstruktion mit moralisierender Funktion, die mehr über die Erwartungen und Projektionen des Erwachsenen aussagt als über die psychische Realität des Kindes. Der Begriff muss zugunsten präziserer und operationalisierbarer Konstrukte vollständig aufgegeben werden.
2. Das als „Trägheit“ etikettierte Verhalten verbirgt eine aktive und intentionale Umleitung psychischer Ressourcen – das Kind ist nicht passiv, sondern leitet seine Energie, Aufmerksamkeit und sein Interesse aktiv auf Objekte um, die ihm Sinn, Sicherheit oder Befriedigung bieten, in einem Versuch der Selbsterhaltung und der Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts.
3. Die östlich-kulturelle Perspektive, durch das Konzept der Akēdia, bietet einen alternativen und zutiefst menschlichen Rahmen – Untätigkeit wird als Leiden (Pathos), als Verlust von Mut und Sinn verstanden, nicht als moralisches Laster. Diese Perspektive öffnet den Weg für einen mitfühlenden, empathischen und kausalitätsorientierten Ansatz, anstelle eines bestrafenden und moralisierenden.
4. Der rumänische kulturelle Kontext weist signifikante Besonderheiten auf – schulische Leistung wird oft mit dem persönlichen Wert des Kindes assoziiert, und übermäßige elterliche Kontrolle und scharfer sozialer Vergleich können den psychischen Druck verstärken und Angst, Rückzug und Vermeidungsverhalten erzeugen. Diese Dynamik erfordert besondere Aufmerksamkeit seitens der Fachleute.
5. Die identifizierten psychoanalytischen Mechanismen (Ich-Hemmung, passive Aggression, Regression, projektive Identifizierung, defensiver Rückzug) bieten einen starken Erklärungsrahmen für die defensive Funktion des Vermeidungsverhaltens – sie sind keine bloßen Manifestationen von Willensschwäche, sondern unbewusste und adaptive Lösungen für einen intrapsychischen Konflikt oder eine als unerträglich empfundene Angst.
6. Die psychosozialen Faktoren, sowohl interne (Müdigkeit, Energiemangel, mangelnde intrinsische Motivation, Temperament) als auch externe (dysfunktionale Erziehungsstile, feindseliges Schulklima, Stigmatisierung), interagieren komplex und tragen zur Aufrechterhaltung und Verstärkung des Vermeidungsverhaltens bei, wodurch ein sich selbst perpetuierendes dynamisches System entsteht.

Diese soliden und nuancierten theoretischen Grundlagen bereiten den Boden für die detaillierte Analyse der psychopathologischen Aspekte, der Differentialdiagnose und der klinischen und pädagogischen Implikationen, die im zweiten Teil dieses Artikels eingehend behandelt werden. Im zweiten Teil werden wir untersuchen, wie Vermeidungsverhalten diagnostizierbare psychische Störungen maskieren kann, und evidenzbasierte praktische Empfehlungen für Interventionen formulieren.

7. INTEGRATIVE KORRELATIONEN (TEIL I)

Um die komplexen theoretischen Beiträge dieses ersten Teils zu synthetisieren und eine für Praktiker und Forscher nützliche konzeptuelle Landkarte bereitzustellen, schlagen wir die folgende integrative Korrelation zwischen den behandelten Analysestufen, den Schlüsselkonzepten, den Implikationen für das Verständnis von „Trägheit“ und den praktischen Implikationen vor:

Analysestufe	Schlüsselkonzept	Implikation für das Verständnis von „Trägheit“	Praktische Implikation
Noetisch (Phänomenologisch)	Intentionalität (Husserl), Sinn (Frankl), Existenzielles Vakuum	„Trägheit“ ist eine aktive Umleitung der Intentionalität auf Objekte mit eigenem Sinn, keine Willensabwesenheit. Sie kann auf ein existenzielles Vakuum oder mangelnden persönlichen Sinn hinweisen.	Der Erwachsene muss dem Kind helfen, den persönlichen Sinn in Aufgaben zu finden, Anstrengung mit eigenen Werten und Zielen zu verbinden und Wahlmöglichkeiten zu bieten, wo immer möglich.
Kulturanthropologisch	Soziales Konstrukt, Stigmatisierung (Goffman), Ethik der Produktivität (Weber)	Die Etikette „faul“ ist ein kulturelles Produkt, das dazu dient, soziale Normen der Produktivität aufrechtzuerhalten und Abweichungen zu sanktionieren. Sie verwandelt eine Schwierigkeit in einen Charakterfehler.	Eine bewusste Dekonstruktion der Etikette und ein Ansatz, der nicht das Individuum beschuldigt, sondern den sozialen Kontext und die kulturellen Erwartungen analysiert, ist notwendig.
Psychologische Anthropologie (Östliche Tradition)	Akēdia (Pathos, Verlust des Mutes)	Untätigkeit kann eine Form tiefen Leidens (Pathos) und des Verlusts von Mut (Thymos) sein, kein moralisches Laster. Sie ist ein Signal von Erschöpfung, Entmutigung und Sinnverlust.	Der Ansatz muss mitfühlend und einfühlsam sein und nach den Ursachen des Leidens (Müdigkeit, Angst, Konflikt, mangelnde Unterstützung) suchen, anstatt das Symptom zu bestrafen.
Psychoanalytisch	Hemmung (Freud), Passive Aggression (A. Freud), Regression, Projektive Identifizierung (Klein), Selbst und Spiegelung (Kohut)	Vermeidungsverhalten ist ein komplexes Symptom eines intrapsychischen Konflikts und eine Abwehr gegen Angst, Scham und eine Bedrohung des Selbst. Es hat eine schützende, wenn auch dysfunktionale Funktion.	Therapeutische und pädagogische Intervention müssen die defensive Funktion des Verhaltens berücksichtigen und den zugrunde liegenden Konflikt angehen, nicht nur das Symptom. Eine nicht wertende Haltung ist geboten.
Psychosozial (Interne Faktoren)	Chronische Müdigkeit, Energiemangel (neuropsychologische/metabolisch), Extrinsische vs. Intrinsische Motivation	Die Ursachen von „Trägheit“ können physiologisch (Müdigkeit, Vitaminmangel, Schilddrüsenprobleme), neuropsychologisch (Dysfunktionen des kortikalen Tonus) oder	Die Bewertung muss obligatorisch medizinische, ernährungsphysiologische und neuropsychologische Aspekte umfassen, nicht nur psychologische und pädagogische.

Analysestufe	Schlüsselkonzept	Implikation für das Verständnis von „Trägheit“	Praktische Implikation
		psychologisch (mangelnde intrinsische Motivation, Angst) sein.	
Psychosozial (Externe Faktoren)	Elterliche Kontrolle (psychologisch), Überbehütung, Übermäßige Kritik, Feindseliges Schulklima, Mobbing, Stigmatisierung	Das familiäre und schulische Umfeld kann Vermeidungsverhalten durch übermäßigen Druck, Kritik, Demütigung, mangelnde Unterstützung und die Konditionierung des Selbstwerts an Leistung erzeugen, verstärken oder aufrechterhalten.	Effektive Intervention muss auch den familiären und schulischen Kontext anvisieren, nicht nur das Kind. Elterliche Beratung und die Zusammenarbeit mit der Schule für ein gesünderes Klima sind notwendig.

BIBLIOGRAPHISCHE REFERENZEN (TEIL I)

- [1] Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Prentice-Hall.
- [2] Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- [3] McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A Five-Factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 139–153). New York: Guilford Press.
- [4] Ashton, M. C., & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 150-166. <https://doi.org/10.1177/108886306294907>
- [5] Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- [6] Snyder, M., & Stukas, A. A. (1999). Interpersonal processes: The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 273-303. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.273>
- [7] Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- [8] Radu, A. (2025). Cum motivezi un copil leneș. Totul Despre Mame. Abgerufen von <https://totuldesprename.ro/>
- [9] Ilin, E. P. (2014). *Munca și personalitatea: workaholism, perfeccionism, lene*. Bukarest: Editura Universităţii.
- [10] Stepanova, M. A. (2017). Spre o psihologie a lenei la copii. *Psihologul școlar*, 5(6), 4-8.
- [11] Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- [12] Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

- [13] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PL11104_01
- [14] Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- [15] Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4849), 167-171. <https://doi.org/10.1126/science.3353713>
- [16] Husserl, E. (1982). Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy (Vol. 1). The Hague: Nijhoff. (Originalwerk veröffentlicht 1913)
- [17] Brentano, F. (1995). *Psychology from an empirical standpoint*. London: Routledge. (Originalwerk veröffentlicht 1874)
- [18] Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul. (Originalwerk veröffentlicht 1945)
- [19] Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. London: Penguin Books.
- [20] Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. New York: World Publishing.
- [21] Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- [22] Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- [23] Levin, M. M. (2006). Lenea ca rezultat al disfuncțiilor în dezvoltarea proceselor psihice. In *Psihologia lenei* (S. 45-60). Moskau: Editura Psihologică.
- [24] Pop, E. I., & Negru-Subitrica, O. (2019). The role of perceived academic competence and self-regulation in the development of academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 245-258. <https://doi.org/10.1037/edu0000280>
- [25] Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Boston: Beacon Press. (Originalwerk veröffentlicht 1946)
- [26] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- [27] Shweder, R. A., & LeVine, R. A. (Hrsg.). (1984). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [28] Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. W. Norton.
- [29] Weber, M. (1905). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner.
- [30] Harkness, S., & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
- [31] Aijian, J. L. (2021). Fleeing the stadium: Recovering the conceptual unity of Evagrius' acedia. *The Heythrop Journal*, 62(1), 7-20. <https://doi.org/10.1111/heyj.13175>
- [32] Radenovic, L., & Akkad, I. (2022). History of emotional suffering: From emotions to needs in the history of emotions. *History and Theory*, 61(1), 96-123. <https://doi.org/10.1111/hith.12245>
- [33] Evagrius Ponticus. (1970). *Praktikos and Chapters on Prayer* (J. E. Bamberger, Übers.). Kalamazoo, MI: Cistercian Publications.

- [34] Cassian, J. (1997). *The institutes*. New York: Newman Press.
- [35] Bunge, G. (2003). Despondency and the demon of noonday. In I. Dorfmann-Lazarev (Hrsg.), *Evagrius Ponticus and the ascetic tradition* (S. 23-45). Leuven: Peeters.
- [36] Wenzel, S. (1967). *The sin of sloth: Acedia in medieval thought and literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- [37] Dictionarul explicativ al limbii romane (DEX). (2009). Editia a II-a. Bukarest: Editura Univers Enciclopedic.
- [38] Turluc, M. N., & Marici, M. (2013). What do Romanian parents and adolescents have conflicts about? *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 42, 28-49.
- [39] Tepordei, A.-M., Zancu, A. S., Diaconu-Gherasim, L. R., & Brumaru, L. E. (2024). Still worried? Parental control and academic competence as antecedents of middle school students' post-transition worries. *Journal of Research on Adolescence*, 34(2), 539-550. <https://doi.org/10.1111/jora.12917>
- [40] Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2020). Social comparison at school: Can GPA and personality mutually influence each other across time? *Journal of Personality*, 88(3), 555-567. <https://doi.org/10.1111/jopy.12510>
- [41] Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [42] Mihailova, E. L. (2007). Componentele lenei in activitatea educationala. *Jurnalul de Psihologie Aplicata*, 4(2), 112-125.
- [43] American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. Aufl., Textrevision; DSM-5-TR). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- [44] World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. Aufl.; ICD-11). Genf: WHO.
- [45] Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- [46] Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- [47] Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8. Aufl.). New York: Oxford University Press.
- [48] Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- [49] Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4. Aufl.). New York: Guilford Press.
- [50] Biederman, J., & Faraone, S. V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 366(9481), 237-248. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66915-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2)
- [51] Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- [52] Kovacs, M. (2015). *Children's depression inventory (CDI)*. New York: Multi-Health Systems.
- [53] Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- [54] Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>

- [55] Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- [56] Haines, J. E., & Schutte, N. S. (2023). Parental conditional regard: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(2), 195-223. <https://doi.org/10.1002/jad.12111>
- [57] Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- [58] Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- [59] Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- [60] Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 20, S. 75-176). London: Hogarth Press.
- [61] Freud, S. (1923). The ego and the id. In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19, S. 12-66). London: Hogarth Press.
- [62] Freud, A. (1993). *The ego and the mechanisms of defence* (Überarb. Aufl.). London: Karnac Books. (Originalwerk veröffentlicht 1936)
- [63] Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- [64] Freud, S. (1914). Remembering, repeating and working-through. In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 12, S. 145-156). London: Hogarth Press.
- [65] Klein, M. (1932). *The psycho-analysis of children*. London: Hogarth Press.
- [66] Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. New York: International Universities Press.
- [67] Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. New York: International Universities Press.