

Helbing-Tietze, Brigitte

## **Herausforderung und Risiken der Ichideal-Entwicklung in der Adoleszenz**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 52 (2003) 9, S. 653-676*

urn:nbn:de:bsz-psydok-44661

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

### **Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

#### **PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

# Inhalt

## Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Deneke, C.; Lüders, B.: Besonderheiten der Interaktion zwischen psychisch kranken Eltern und ihren kleinen Kindern (Particulars of the parent infant interaction in cases of parental mental illness) . . . . .	172
Dülks, R.: Heilpädagogische Entwicklungsförderung von Kindern mit psychosozialen Auffälligkeiten (Remedial education to promote the development of children with psycho-social disorders) . . . . .	182
Horn, H.: Zur Einbeziehung der Eltern in die analytische Kinderpsychotherapie (Participation of parents in the psychodynamic child psychotherapy) . . . . .	766
Lauth, G.W.; Weiß, S.: Modifikation von selbstverletzend-destruktivem Verhalten – Eine einzelfallanalytische Interventionsstudie bei einem Jungen der Schule für geistig Behinderte (Modification of self-injurious, destructive behavior - A single case intervention study of a boy attending a school for the intellectually handicapped) . . . . .	109
Liermann, H.: Schulpsychologische Beratung (School counselling) . . . . .	266
Loth, W.: Kontraktororientierte Hilfen in der institutionellen Erziehungs- und Familienberatung (Contract-oriented help in family counseling services) . . . . .	250
Streeck-Fischer, A.; Kepper-Juckenach, I.; Kriege-Obuch, C.; Schrader-Mosbach, H.; Eschwege, K. v.: „Wehe, du kommst mir zu nahe“ – Entwicklungsorientierte Psychotherapie eines gefährlich aggressiven Jungen mit frühen und komplexen Traumatisierungen (“You’d better stay away from me” – Development-oriented psychotherapy of a dangerously aggressive boy with early and complex traumatisation) . . . . .	620
Zierep, E.: Überlegungen zum Krankheitsbild der Enuresis nocturna aus systemischer Perspektive (Reflections on the etiology of enuresis nocturna from a systemic point of view) . . . . .	777

## Originalarbeiten / Original Articles

Andritzky, W.: Kinderpsychiatrische Atteste im Umgangs- und Sorgerechtsstreit – Ergebnisse einer Befragung (Medical letters of child psychiatrists and their role in custody and visitation litigations – Results of an inquiry) . . . . .	794
Bäcker, Ä.; Neuhäuser, G.: Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen (Internalizing and externalizing syndromes in children with dyslexia) . . . . .	329
Di Gallo, A.; Gwerder, C.; Amsler, F.; Bürgin, D.: Geschwister krebskranker Kinder: Die Integration der Krankheitserfahrungen in die persönliche Lebensgeschichte (Siblings of children with cancer: Integration of the illness experiences into personal biography) . . . . .	141
Faber, G.: Der systematische Einsatz visualisierter Lösungsalgorithmen und verbaler Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung: Erste Ergebnisse praxisbegleitender Effektkontrollen (The use of visualization and verbalization methods in spelling training: Some preliminary evaluation results) . . . . .	677
Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.: Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren und Folgen von Einsamkeit im schulischen Kontext (Why children feel lonely at school? Influences of loneliness in the school context) . . . . .	1

Helbing-Tietze, B.: Herausforderung und Risiken der Ichideal-Entwicklung in der Adoleszenz (Challenges and risks in the development of adolescent ego ideal) . . . . .	653
Kammerer, E.; Köster, S.; Monninger, M.; Scheffler, U.: Jugendpsychiatrische Aspekte von Sehbehinderung und Blindheit (Adolescent psychiatric aspects of visual impairment and blindness) . . . . .	316
Klemenz, B.: Ressourcenorientierte Kindertherapie (Resource-oriented child therapy) . .	297
Klosinski, G.; Yamashita, M.: Untersuchung des „Selbst- und Fremdbildes“ bei Elternteilen in familiengerichtlichen Auseinandersetzungen anhand des Gießen-Tests (A survey of the self-image of parents and their perception by their partners in domestic proceedings using the Giessen-Test) . . . . .	707
Lemche, F.; Lennertz, I.; Orthmann, C.; Ari, A.; Grote, K.; Häfker, J.; Klann-Delius, G.: Emotionsregulative Prozesse in evozierten Spielnarrativen (Emotion-regulatory processes in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions) . . . . .	156
Probst, P.: Entwicklung und Evaluation eines psychoedukativen Elterngruppen-Trainingsprogramms für Familien mit autistischen Kindern (Development and evaluation of a group parent training procedure in families with autistic children) . . . . .	473
Schepker, R.; Grabbe Y.; Jahn, K.: Verlaufsprädiktoren mittelfristiger stationärer Behandlungen im Längsschnitt – Gibt es eine Untergrenze stationärer Verweildauern? (A longitudinal view on inpatient treatment duration – Is there a lower limit to length of stay in child and adolescent psychiatry?) . . . . .	338
Schepker, R.; Toker, M.; Eberding, A.: Ergebnisse zur Prävention und Behandlung jugendpsychiatrischer Störungen in türkeistämmigen Zuwandererfamilien unter Berücksichtigung von Ressourcen und Risiken (On prevention and treatment of adolescent psychiatric disorders in migrant families form Turkey, with spezial emphasis on risks and resources) . . . . .	689
Sticker, E.; Schmidt, C.; Steins, G.: Das Selbstwertgefühl chronisch kranker Kinder und Jugendlicher am Beispiel Adipositas und angeborener Herzfehler (Self-esteem of chronically ill children and adolescents eg. Adipositas and congenital heart disease) . . . . .	17

#### Übersichtsarbeiten / Review Articles

Barkmann, C.; Marutt, K.; Forouher, N.; Schulte-Markwort, M.: Planung und Implementierung von Evaluationsstudien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Planning and implementing evaluation studies in child and adolescent psychiatry) . . . . .	517
Branik, E.: Einflussfaktoren auf den Verlauf und die Dauer von stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlungen: Zwischen Empirie und klinischer Realität (Factors influencing the outcome and length of stay on inpatient treatments in child and adolescent psychiatry: Between empirical findings and clinical reality) . . . . .	503
Branik, E.; Meng, H.: Zum Dilemma der medikamentösen Frühintervention bei präpsychotischen Zuständen in der Adoleszenz (On the dilemma of neuroleptic early intervention in prepsychotic states by adolescents) . . . . .	751
Dahl, M.: Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): Verdienste als Kinder- und Jugendpsychiaterin einerseits – Beteiligung an der Ausmerzung Behinderter andererseits (Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): On the one hand respect for her involvement as child and adolescent psychiatrist – On the other hand disapproval for her participation in killing mentally retarded children) . . . . .	98

Engel, F.: Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen (Counselling – A professional field between timeworn misunderstandings and emerging standpoints) . . . . .	215
Felitti, V. J.: Ursprünge des Suchtverhaltens – Evidenzen aus einer Studie zu belastenden Kindheitserfahrungen (The origins of addiction: Evidence from the Adverse Childhood Experience Study) . . . . .	547
Fraiberg, S.: Pathologische Schutz- und Abwehrreaktionen in der frühen Kindheit (Pathology defenses in infancy) . . . . .	560
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: I. Allgemeine Einführung, tiefenpsychologische und personenzentrierte Zugänge (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: I. General introduction and traditional approaches) . . . . .	35
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: II. Neue Entwicklungen (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: II. New developments) . . . . .	88
Hirsch, M.: Das Aufdecken des Inzests als emanzipatorischer Akt – Noch einmal: „Das Fest“ von Thomas Vinterberg (Disclosing the incest as an emancipatory act – Once more: „The Feast“ by Thomas Vinterberg) . . . . .	49
Hummel, P.; Jaenecke, B.; Humbert, D.: Die Unterbringung mit Freiheitsentziehung von Minderjährigen in Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie – Ärztliche Entscheidungen ohne Berücksichtigung psychodynamischer Folgen? (Placement of minors with a custodial sentence in departments of child and adolescent psychiatry – Medical decisions without taking into account psychodynamic consequences?) . . . . .	719
Ihle, W.; Jahnke, D.; Esser, G.: Kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlungsansätze nicht dissozialer Schulverweigerung: Schulphobie und Schulangst (Cognitive-behavioral therapy of school refusal: School phobia and school anxiety) . . . . .	409
Jeck, S.: Mehrdimensionale Beratung und Intervention bei Angstproblemen in der Schule (Counselling and intervention in case of anxiety problems in school) . . . . .	387
Klasen, H.; Woerner, W.; Rothenberger, A.; Goodman, R.: Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde (The German version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Overview over first validation and normative studies) . . . . .	491
Landolt, M. A.: Die Bewältigung akuter Psychotraumata im Kindesalter (Coping with acute psychological trauma in childhood) . . . . .	71
Lehmkuhl, G.; Flechtner, H.; Lehmkuhl, U.: Schulverweigerung: Klassifikation, Entwicklungspsychopathologie, Prognose und therapeutische Ansätze (School phobia: Classification, developmental psychopathology, prognosis, and therapeutic approaches) . . . . .	371
Lenz, A.: Ressourcenorientierte Beratung – Konzeptionelle und methodische Überlegungen (Counselling and resources – Conceptual and methodical considerations) . . . . .	234
Naumann-Lenzen, N.: Frühe, wiederholte Traumatisierung, Bindungsdesorganisation und Entwicklungspsychopathologie – Ausgewählte Befunde und klinische Optionen (Early, repeated traumatization, attachment disorganization, and developmental psychopathology – Selected findings and clinical options) . . . . .	595
Oelsner, W.: Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie bei Schulverweigerung (School refusal and conditions for psychodynamic psychotherapy) . . . . .	425
Sachsse, U.: Man kann bei der Wahl seiner Eltern gar nicht vorsichtig genug sein. Zur biopsychosozialen Entwicklung der Bewältigungssysteme für Distress beim Homo sapiens (You can't be careful enough when choosing your parents. The biopsychosocial development of human distress systems) . . . . .	578

Schweitzer, J.; Ochs, M.: Systemische Familientherapie bei schulverweigerndem Verhalten (Systemic family therapy for school refusal behavior) .....	440
---	-----

### Buchbesprechungen / Book Reviews

Arnft, H.; Gerspach, M.; Mattner, D. (2002): Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. (X. Kienle) .....	286
Bange, D.; Körner, W. (Hg.) (2002): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. (O. Bilke)	359
Barkley, R.A. (2002): Das große ADHS-Handbuch für Eltern. Verantwortung übernehmen für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität. (M. Mickley) .....	283
Bednorz, P.; Schuster, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie. (A. Levin) .....	540
Beisenherz, H.G. (2001): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. (D. Gröschke) .....	64
Bock, A. (2002): Leben mit dem Ullrich-Turner-Syndrom. (K. Sarimski) .....	641
Boeck-Singelmann C.; Ehlers B.; Hensel T.; Kemper F.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2002): Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. (L. Goldbeck)	538
Born, A.; Oehler, C. (2002): Lernen mit ADS-Kindern – Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. (A. Reimer) .....	819
Brack, U.B. (2001): Überselektive Wahrnehmung bei retardierten Kindern. Reduzierte Informationsverarbeitung: Klinische Befunde und Fördermöglichkeiten. (D. Irblich)	63
Brähler, E.; Schumacher, J.; Strauß, B. (Hg.) (2002): Diagnostische Verfahren in der Psychotherapie. (H. Mackenberg) .....	459
Brisch, K. H.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.) (2002): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. (L. Unzner)	457
Broeckmann, S. (2002): Plötzlich ist alles ganz anders – wenn Eltern an Krebs erkranken. (Ch. v. Bülow-Faerber) .....	642
Büttner, C. (2002): Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. (G. Roloff) .....	739
Castell, R.; Nedoschill, J.; Rupps, M.; Bussiek, D. (2003): Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937 bis 1961. (G. Lehmkuhl) .....	535
Conen, M.-L. (Hg.) (2002): Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden. Aufsuchende Familientherapie. (P. Bündner) .....	737
Decker-Voigt, H.H. (Hg.) (2001): Schulen der Musiktherapie. (D. Gröschke) .....	200
DeGrandpre, R. (2002): Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben. (T. Zenkel) .....	820
Dettenborn, H. (2001): Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte (E. Bauer) .....	62
Diez, H.; Krabbe, H.; Thomsen, C. S. (2002): Familien-Mediation und Kinder. Grundlagen – Methoden – Technik. (E. Bretz) .....	358
Eickhoff, F.-W. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 44. (M. Hirsch) .....	460
Frank, C.; Hermanns, L. M.; Hinz, H. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte. (M. Hirsch) .....	824
Fröhlich-Gildhoff, K. (Hg.) (2002): Indikation in der Jugendhilfe. Grundlagen für die Entscheidungsfindung in Hilfeplanung und Hilfeprozess. (G. Hufnagel) .....	287
Goetze, H. (2002): Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie. (D. Irblich) .....	363
Goswami, U. (2001): So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. (J. Wilken) .....	130

Hackfort, D. (2002): Studententext Entwicklungspsychologie I. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten. ( <i>D. Gröschke</i> ) . . . . .	355
Harrington, R.C. (2001): Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	129
Hermelin, B. (2002): Rätselhafte Begabungen. Eine Entdeckungsreise in die faszinierende Welt außergewöhnlicher Autisten. ( <i>G. Gröschke</i> ) . . . . .	739
Hinckeldey, S. v.; Fischer, G. (2002): Psychotraumatologie der Gedächtnisleistung. Diagnostik, Begutachtung und Therapie traumatischer Erinnerungen. ( <i>W. Schweizer</i> ) . . . . .	289
Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P. (2002): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	640
Holmes, J. (2002): John Bowlby und die Bindungstheorie. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	355
Irblich, D.; Stahl, B. (Hg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. ( <i>D. Gröschke</i> ) . . . . .	646
Janke, B. (2002): Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. ( <i>E. Butzmann</i> ) . . . . .	463
Joormann, J.; Unnewehr, S. (2002): Behandlung der Sozialen Phobie bei Kindern und Jugendlichen. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	539
Kernberg, P. F.; Weiner, A.; Bardenstein, K. (2001): Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. ( <i>Ch. v. Bülow-Faerber</i> ) . . . . .	357
Kindler, H. (2002): Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	361
Krause, M. P. (2002): Gesprächspsychotherapie und Beratung mit Eltern behinderter Kinder. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	818
Lammert, C.; Cramer, E.; Pingen-Rainer, G.; Schulz, J.; Neumann, A.; Beckers, U.; Siebert, S.; Dewald, A.; Cierpka, M. (2002): Psychosoziale Beratung in der Pränataldiagnostik. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	822
Muth, D.; Heubrock, D.; Petermann, F. (2001): Training für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen. Das neuropsychologische Gruppenprogramm DIMENSIONER. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	134
Neumann, H. (2001): Verkürzte Kindheit. Vom Leben der Geschwister behinderter Menschen. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	738
Nissen, G. (2002): Seelische Störungen bei Kindern bei Kindern und Jugendlichen. Alters- und entwicklungsabhängige Symptomatik und ihre Behandlung. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	644
Oerter, R.; Montada, L. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie ( <i>D. Gröschke</i> ) . . . . .	290
Passolt, M. (Hg.) (2001): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	201
Person, E.S.; Hagelin, A.; Fonagy, P. (Hg.) (2001): Über Freuds „Bemerkungen über die Übertragungsliebe“. ( <i>M. Hirsch</i> ) . . . . .	130
Ritscher, W. (2002): Systemische Modelle für Sozialarbeit und Therapie. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. ( <i>J. Schweitzer</i> ) . . . . .	360
Rollett, B.; Werneck, H. (Hg.) (2002): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	643
Röper, G.; Hagen, C. v.; Noam, G. (Hg.) (2001): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	197
Salisch, M. v. (Hg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. ( <i>K. Mauthe</i> ) . . . . .	541
Schleiffer, R. (2001): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. ( <i>K. Mauthe</i> ) . . . . .	198
Schlippe, A. v.; Lösche, G.; Hawellek, C. (Hg.) (2001): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	132

Simchen, H. (2001): ADS – unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Hilfen für das hypoaktive Kind. ( <i>D. Irbllich</i> ) . . . . .	196
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2001): Sprachentwicklungsstörung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	65
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2002): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. ( <i>K. Sarimski</i> )	362
Suess, G.J.; Scheuerer-Englisch, H.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2001): Bindungstheorie und Familiendynamik – Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. ( <i>B. Helbing-Tietze</i> ) . . . . .	202
Theunissen, G. (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	823
Wender, P.H. (2002): Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Ein Ratgeber für Betroffene und Helfer. ( <i>Ch. v. Bülow-Faerber</i> )	284
Wirsching, M.; Scheib, P. (Hg.) (2002): Paar- und Familientherapie. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	536
Wüllenweber, E.; Theunissen, G. (Hg.) (2001): Handbuch Krisenintervention. Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	823

#### Neuere Testverfahren / Test Reviews

Esser, G. (2002): Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA). ( <i>K. Waligora</i> ) . . . . .	205
Esser, G. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). ( <i>K. Waligora</i> ) . . . . .	744
Schöne, C.; Dickhäuser, O.; Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J. (2002): Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). ( <i>K. Waligora</i> ) . . . . .	465

Editorial / Editorial . . . . .	213, 369, 545
Autoren und Autorinnen / Authors . . . . .	.61, 122, 194, 282, 354, 456, 534, 639, 736, 812
Zeitschriftenübersicht / Current Articles . . . . .	123, 814
Tagungskalender / Congress Dates. . . . .	.67, 137, 208, 292, 365, 468, 543, 649, 748, 827
Mitteilungen / Announcements . . . . .	69, 139, 212, 472, 651, 750

## Herausforderung und Risiken der Ichideal-Entwicklung in der Adoleszenz

Brigitte Helbing-Tietze

### Summary

Challenges and risks in the development of adolescent ego ideal

The author proposes to speak of representations concerning the ideal self, the ideal relationship, the ideal society instead of ego ideal. An active self develops ideals and uses them as standards for orientation, to regulate the affects, and to fulfill needs. The different ideals often do not fit together and are therefore difficult to realize. Adolescents normally refuse their parents' ideals and create new ones with the help of their peers. This developmental step is full of challenges and risks as will be explained in this article.

**Keywords:** ego ideal – ideals of the self – socialization of ideals – risks in the development of ideals – adolescence

### Zusammenfassung

Beim „Ichideal“ handelt es sich trotz seiner gängigen Verwendung in der Praxis theoretisch um eine wenig präzise Konzeptualisierung, was ich beispielhaft an inzwischen historischen Abhandlungen zeigen werde. Im Folgenden plädiere ich dafür, schlicht von Idealen zu sprechen, die sich auf das Selbst, auf Objekte, auf Beziehungen sowie auf gesellschaftliche Verhältnisse beziehen und miteinander in einer mehr oder weniger konflikthaften Beziehung stehen. Es werden einige Aspekte der Ideal-Entwicklung skizziert und problematische Einflüsse auf die autonome Kreation und Reformulierung von Idealen in der Adoleszenz angesprochen.

**Schlagwörter:** Ichideal – Ideale des Selbst – Sozialisation von Idealen – Risiken der Ideal-Entwicklung – Adoleszenz

## 1 Einleitung

Bisher gilt unangefochten, dass das Ichideal in den Entwicklungsprozessen des Adoleszenten auf dem Weg zu einer eigenen Identität eine besondere Rolle spielt (Blos 1973, 1979; Jacobson 1973; Milrod 1982, 1990; Bohleber 1982, 1993); theoretische und empirische Untersuchungen dazu sind allerdings rar. Das mag daran liegen, dass molare Konzepte der Psychoanalyse wie das Ichideal für viele Erscheinungsformen von Konflikten und Störungen einen plausiblen Erklärungshorizont abstecken. Doch gelingt die präzise Beschreibung der spezifischen Entwicklungsprozesse nicht, weil zwischen beobachtbaren Phänomenen und ihrer Erfassung mit Hilfe psychoanalytischer Konzepte eine Lücke klafft, die häufig durch einen Begriffsrealismus verdeckt wird.

Die Bildung eines „reifen Ichideals“ ist nach Auffassung einiger Psychoanalytiker Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz (Jacobson 1973; Blos 1973; Bohleber 1982, 1993, 1996; Streeck-Fischer 1994). Von einem „reifen Ich-Ideal“ zu sprechen bedeutet allerdings, normative statt deskriptive Aussagen zu machen, was die Konsequenz hat, dass nicht nur die deskriptiven Merkmale einer solchen psychischen „Struktur“ benannt werden müssen, sondern auch ein gesellschaftlich akzeptierter ethischer Begründungszusammenhang zur Klärung der Frage mitgeliefert werden sollte, weshalb bestimmte das Ichideal charakterisierende Merkmale als „reif“ anzusehen sind. Vielleicht ist es für Analytiker, die mit psychisch gestörten Patienten arbeiten, nicht einfach, Merkmale ausfindig zu machen, die als Anzeichen für ein „reifes Ichideal“, eine qualitativ von Vorformen unterscheidbare, relativ spät erworbene „Struktur“, gelten könnten (vgl. Jacobson 1973; Blos 1990; Milrod 1990). Sehr viel befriedigender gelingt es, wie aus der Darstellung der „Durchgangsstadien“ von Streeck-Fischer (1994) ersichtlich, die „unfertigen“, narzisstischen Idealbildungen nachzuzeichnen. Das Vorhandensein von weniger Narzissmus dürfte die Konzeptualisierung eines Ichideals jedoch kaum rechtfertigen. Unter einem „reifen Ichideal“ kann daher jeder gemäß seinem eigenen Raster Beliebiger verstehen. Beliebige Interpretationen sind aber einer soliden psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, die ja auch Grundlage therapeutischer Diagnostik und Intervention ist, abträglich.

Probleme im Jugendalter werden unter anderem auf eine zu große Diskrepanz zwischen Ich und Ichideal, auf Omnipotenzphantasien, die nicht in Arbeit umgesetzt werden (Erdheim 1982), zurückgeführt. Jedoch scheint die alleinige Betrachtung der Diskrepanz zwischen Ich und Ichideal und ihrer Wirkung auf das Selbstwertgefühl nicht ausreichend zu sein, um unterschiedliche Formen von Selbstwertstörungen erklären zu können. Auch Inkonsistenzen im Ichideal-System selbst, also unvereinbare Ideale, oder die generelle statt situationsspezifische Geltung eines Ideals oder der Grad der Verinnerlichung – introjiziert versus identifiziert – können unter anderem zur Erklärung von Selbstwertproblemen einen Beitrag leisten. Das setzt jedoch eine Präzisierung der Vorstellung vom „Ichideal“ voraus, vor allem eine genauere Aufschlüsselung der strukturellen Merkmale eines Ideal-Systems (vgl. Helbing-Tietze 1992, 2001).

## 2 Unterschiedliche Vorstellungen vom Ichideal

Das Problem einer Abhandlung über das Ichideal beginnt mit der Verständigung darüber, was unter dem Ichideal zu verstehen ist. Ich greife im Folgenden einige wenige historische Konzeptualisierungen beispielhaft heraus.

Zunächst bezeichnet Freud *formal* mit dem Ichideal eine umschriebene Funktion im psychischen Haushalt; dann wird das Ichideal zu einer Instanz, die mit dem Über-Ich in eins fällt; und schließlich ist für Freud das Ichideal ein Aspekt des Über-Ichs, nämlich der verinnerlichte Maßstab der Eltern, an dem die Handlungen des Ichs beurteilt werden. Diese unterschiedlichen Fassungen des Ichideals im Werk Freuds spiegelt die vielfachen Veränderungen und Erweiterungen der psychoanalytischen Theorie wider, die Freud im Laufe seines Lebens vorgenommen hat.

*Inhaltlich* ist das Ichideal in seiner schlichtesten Konzeptualisierung *eine in frühen Erfahrungen des Wohlergehens und der Vollkommenheit wurzelnde Vorstellung von sich selbst*, die dabei hilft, das Wohlgefühl immer wieder zurückzugewinnen. Dieses Ideal selbst enthält Erinnerungsspuren und Fantasien vollkommener Harmonie, möglicherweise auch Fantasien der Großartigkeit aus der analen Phase. Seine Funktion ist, kränkende Realitätserfahrungen durch den Rückgriff auf eine gespeicherte Erfahrung des Wertvoll- und Vollkommen-Seins auszubalancieren (vgl. Freud 1914, S. 156 ff.).

Das Ichideal besteht aber auch aus *Niederschlägen von bewunderten Aspekten der Eltern*, mit denen sich das wegen seiner wahrgenommenen Kleinheit narzisstisch gekränkte Kind identifiziert. Es partizipiert an der Größe der Eltern und stattet sie mit Vollkommenheit aus. Die bewunderten Aspekte bieten Anreiz sowie Hoffnung, eines Tages wie die Eltern werden zu können. Die Funktion des Ichideals besteht hier darin, dem Handeln eine Orientierung und Richtung zu geben, sich auf Ziele zuzubewegen (vgl. u. a. Freud 1921, S. 115 ff.).

Zum dritten werden diese frühen aus der narzisstischen Kränkung entstandenen Identifizierungen durch *Identifizierungen* verstärkt, die sich *aus der positiven Komponente der ödipalen Rivalität* ergeben (vgl. Eberenz 1978). In der ödipalen Rivalität geht es nicht nur um die Beseitigung des Rivalen, sondern vor allem auch um den Wunsch, dem Rivalen ähnlich zu sein, ja ihn sogar an beehrten Eigenschaften zu übertreffen, was nicht nur die Bildung von idealen Repräsentanzen fördert, die dann die Inhalte des Ichideals bilden, sondern auch den Motor für Anstrengungen abgibt, sich in Richtung der idealen Vorbilder, mit denen man sich identifiziert, zu entwickeln. Auch hier ist die Funktion des Ichideals die der Orientierung, die jetzt allerdings über konkretere und realitätsgerechtere Zielvorstellungen als in früheren Entwicklungsstadien und über kulturell gebundene geschlechtstypische Vorstellungen erfolgt und eng mit der Über-Ich-Entwicklung verknüpft ist (vgl. Freud 1923, S. 259 ff.).

In Freuds letzter Konzeptualisierung ist das Ichideal ein *Über-Ich-Standard* (vgl. Freud 1932, S. 71). Und in der Tat ist es in der Praxis häufig schwierig, zwischen idealen Selbstvorstellungen und Über-Ich-Standards zu unterscheiden, denn aus allem, was man sich wünscht, kann auch eine Forderung werden, deren notwendige Befolgung sich mit gesellschaftlichen Normen argumentativ verteidigen lässt. Dennoch lassen sich zwei Funktionen unterscheiden, je nachdem, ob es sich um einen Selbststandard oder einen Über-Ich-Standard handelt (vgl. Beland 1972). Ein idea-

les Selbstbild hat unmittelbare Orientierungsfunktion für das Handeln und veranlasst, eine Annäherung an das Ziel herbeizuführen; ein Über-Ich-Standard dagegen fordert aufgrund seiner stärkeren Verankerung in den Normen und ethischen Prinzipien der Gesellschaft zusätzlich dazu auf, negative Folgen für die Gemeinschaft zu vermeiden. Dennoch ist die Unterscheidung eine graduelle.

Freuds Ansicht nach entwerfen Menschen außerdem Idealvorstellungen, um die sozialen Beziehungen zu regeln und Aggressionen unter Kontrolle zu bringen. Es entstehen Idealforderungen „von einer möglichen Vollkommenheit der einzelnen Person, des Volkes, der Menschheit“ (Freud 1930, S. 453). Hier könnte das Ichideal ein Aggregat von auf das Selbst und auf andere Objekte bezogenen Idealen sein, eventuell eine Art *Ansammlung von Beziehungsidealen*, in denen moralische Aspekte berücksichtigt werden. Das einzelne Individuum wird in die Idealvorstellungen seines kulturellen Umfeldes hineinsozialisiert und trägt durch die Identifizierung mit den Vollkommenheitsvorstellungen der Gesellschaft zum Fortbestand der Gemeinschaft, aber auch zur eigenen Sicherheit bei.

Wenn Freud in seinen Schriften zunächst das Ichideal unter dem Aspekt des Aufrechterhaltens des eigenen Wohlbefindens betrachtet, dann aber zunehmend stärker das Über-Ich und seine Leistung für den Bestand der Gesellschaft hervorhebt, dann rückt Freud das Ichideal in eine funktionale Beziehung zum eher realitätsbeachtenden Über-Ich (vgl. Helbing-Tietze 2001, S. 35).

Schafer (1967) plädiert dafür, den Begriff Ichideal fallen zu lassen, weil der Begriff Ichideal eine Struktur meint und nicht die phänomenologische Ebene erfasst. Er spricht stattdessen von Idealen, die aus geistig-seelischen Vorstellungen bestehen, die das Selbst und die Objekte betreffen. Sie organisieren sich in Selbst- und Objektrepräsentanzen und werden kontinuierlich gemäß der psychosexuellen und psychosozialen Entwicklung neu definiert, ausgeweitet und einer Synthese in Form von idealen Selbsten und idealen Objekten zugeführt. Der Plural – ideale Selbste –verweist darauf, dass mit einer Vielheit idealer Selbstvorstellungen zu rechnen ist, womit die potentielle Konflikthaftigkeit unterschiedlicher mentaler Inhalte angedeutet wird. Dabei ist unter einem Idealselbst ein Bild oder Konzept von sich selbst zu verstehen, das Vorstellungen davon enthält, wie man sein würde, wenn man einem speziellen Ideal entspräche beziehungsweise das Ideal befriedigend in seiner Lebenspraxis erfüllen könnte. Schafer deutet an, dass die Ideale nicht nur als Standards dienen, sondern dass sie motivierende Eigenschaften besitzen, was er jedoch nicht näher ausführt.

Bedeutsam an Schafers Auffassung ist die Abkehr von einer Ichideal-Struktur und die Hinwendung zur Betrachtung von Idealen, die zunächst einmal Ideen oder mentale Inhalte sind, die auch antisozialen Charakter tragen können. Dennoch arbeitet Schafer nicht nur mit der objektbeziehungstheoretischen Vorstellung von Selbst- und Objektrepräsentanzen, sondern er hält auch am Struktur-Modell Freuds fest – er spricht von Idealen des Es, Ich und Über-Ich –, diskutiert aber nicht den Bezug der verschiedenen Theorieansätze zueinander.

Sandler, Holder und Meers (1963) unterscheiden in ihrer Konzeptbildung verschiedene Typen von Idealen, die ihrer Ansicht nach bei Freud und anderen Autoren in dem Ichideal-Konzept implizit enthalten sind: Zum einen „besitzt“ das Kind ein

bewundertes, idealisiertes und omnipotentes Objekt. Dieses bildet das „*Ideal-Objekt*“ („ideal object“), das den ersten Typus von Idealen ausmacht. Den nächsten Typus von Idealen repräsentiert *das elterliche Ideal eines wünschens- und liebenswerten Kindes*, wie es von den Eltern vermittelt und vom Kind wahrgenommen wird, ohne dass dieses elterliche Ideal jedoch vom Kind in sein Selbst oder ideales Selbst übernommen werden muss. Schließlich gibt es eine Gruppe von Idealen, die den Inhalt des *Idealselbst* („ideal self“) konstituieren, und dieses Idealselbst soll dem von Freud genannten Ichideal in seiner Schrift „Zur Einführung des Narzissmus“ entsprechen. Beim Idealselbst handelt es sich um Repräsentanzen, die unabhängig von den ersten beiden oben genannten Gruppen von Idealen existieren können, beispielsweise Vorstellungen von Wohlgefühl in vergangenen oder zukünftigen Situationen enthalten. Das Kind hat ein starkes Motiv, sich in seinem Idealselbst mit den idealisierten Merkmalen der Autoritätsfiguren zu identifizieren, denn durch die Identifikation kann es die libidinöse Besetzung, die an das Liebesobjekt gebunden war, auf das Idealselbst übertragen. Objektliebe wird dann in den sekundären Narzissmus transformiert, der das Selbstwertgefühl hebt. Wenn das Kind sich mit dem elterlichen Bild eines „guten“ Kindes identifiziert, dann kann es sich von den Eltern geliebt und bewundert fühlen (vgl. Sandler et al. 1963, S. 154).

Die Autoren sprechen wie Schafer von Idealen, die sich in Repräsentanzen niederschlagen, doch fassen sie die Ideale in einer Substruktur des Über-Ichs zusammen, nämlich im Ichideal.

Blos nennt das Ichideal ein „*vom Selbst akzeptiertes System von Leitlinien, das von Objektlibido frei ist*“ (1990, S. 128). In diesem Ausspruch wird die selbstpsychologische mit der triebtheoretischen Terminologie verknüpft. Zum einen handelt es sich nach Blos um besondere Kognitionen des Selbst, die in einem System angeordnet sind. Zum anderen betont er, dass diese Kognitionen nicht wie Objekte mit Libido ausgestattet sind. Aus dem Kontext von Blos' Arbeiten geht hervor, dass das Ichideal eine abstrakte, depersonalisierte „*Instanz der Erwartung*“ (1990, S. 227) darstellt. An anderer Stelle nennt Blos das Ichideal „*eine reife, abstrakte, zielgerichtete und handlungsmotivierende Kraft*“ (1974, S. 322), eine Aussage, die reifizierend dem Ichideal ein dynamisches Eigenleben zugesteht. Damit geht der Gedanke verloren, dass ein aktives Selbst Ideale bildet, die es als Leitlinien für sein Handeln nutzt, wenn die Standards nicht erdrückend hoch angesetzt sind.

Jacobson (1973), Blos (1973, 1990) und Milrod (1990) akzeptieren letztendlich als Ichideal nur Standards, die auf ethisches Verhalten und auf die mitmenschliche Beziehung gerichtet sind. Vorstufen des Ichideals zeigen sich im Auftauchen von wunschbestimmten, narzisstischen Selbstbildern, die eher zu überwinden als mit moralischen Standards in Einklang zu bringen sind.

In manchen Abhandlungen wird das Ichideal auf das Idealselbst reduziert. Beispielsweise definiert Bopp (1983) das Ichideal als die zusammenhängenden Vorstellungen eines Menschen, wie er gerne wäre. Diese Definition greift mit Sicherheit zu kurz, denn Menschen haben auch Vorstellungen darüber, welche Eigenschaften den idealen Mitmenschen charakterisieren, als auch Ideen davon, was eine ideale Beziehung ausmacht, als auch Gedanken darüber, wie die Gesellschaft idealerweise beschaffen sein sollte und so fort. Demnach müsste das Ichideal als die Summe aller

zusammenhängender Vorstellungen eines Menschen darüber definiert werden, wie er selbst gerne wäre, aber auch wie er seine Mitmenschen bis hin zur Menschheit gerne sehen würde. Doch das „Ich-Ideal“ ist dafür ein missverständlicher Begriff, weil im Allgemeinen an eine Struktur innerhalb des Freud'schen Persönlichkeitsmodells beziehungsweise an eine Instanz des „seelischen Apparats“ gedacht wird (vgl. Freud 1926b, S. 221). Während jedoch Hartmann (1972) das „Ich“ allein durch Funktionen definiert, ist bei Freud mit dem „Ich“ zusätzlich das Selbst gemeint, also die gesamte einmalige Person. Dieses mannigfachen Einflüssen unterworfenen, aber dennoch sein Leben aktiv gestaltende Selbst bildet meiner Konzeption nach sowohl Vorstellungen über das aktuelle Selbst und die reale Welt als auch Repräsentanzen von einem idealen Selbst sowie von einer idealen Welt. Auch die „Über-Ich-Standards“ können sinnvoll als Vorstellungen von einem geforderten Selbst verstanden werden (Helbing-Tietze 2001).

In jüngster Zeit hat Fetscher (2003) auf Widersprüche hingewiesen, die entstehen, wenn gemäß der Freud'schen Strukturtheorie Ichideal und Über-Ich als eigene Strukturen oder Instanzen angesehen werden. Fetscher unterscheidet zwischen *Funktionen*, die das Ich ausmachen, und seelischen *Inhalten*, die in Form von Repräsentanzen gruppierbar sind und die ursprünglichen Objektbeziehungen widerspiegeln. Wenn es sich um komplexe affektbesetzte Vorstellungsstrukturen handelt, die sich inhaltlich um Normen, Gebote und Werte drehen, dann konstituieren diese Repräsentanzen das Über-Ich und das Ichideal, was meiner Sichtweise weitgehend entspricht.<sup>1</sup>

### 3 Ichideal oder Ideale des Selbst?

Wenn man den Terminus Ichideal beibehalten möchte, so ist nach meiner Konzeptualisierung darunter ein System von unterschiedlichen Idealen des Selbst zu verstehen, die durch spezielle Merkmale charakterisiert werden können und miteinander mehr oder weniger eng in Beziehung stehen (vgl. Helbing-Tietze 2001). Ideale enthalten persönliche Vorstellungen von einer künftigen Wirklichkeit. Diese künftige Wirklichkeit kann sowohl als ein Entwurf von Zuständen betrachtet werden, die aus innerer Neigung oder Überzeugung als bedeutsam eingeschätzt und als vollkommen sowie erstrebenswert angesehen werden, als auch sich auf Seinsweisen beziehen, die es zu meiden gilt. Im Gegensatz zu Werten sind Ideale im allgemeinen auf der Grundlage der eigenen Biographie persönlich formuliert und werden als dem Selbst zugehörig und damit als verbindlich erlebt, sofern sie bewusst sind. Wenn ein Ideal angestrebt wird, dann geschieht die Wahl einer Handlung intentional, Energien werden auf das Ziel gerichtet, den im Ideal vorgestellten idealen Zustand zu erreichen. Das

---

<sup>1</sup> Fetscher unterscheidet zwischen dem Ich, dem Selbst und seinen Repräsentanzen sowie der Gesamtpersönlichkeit, dem „Ich-Selbst“. Wenn das Ich allein durch Funktionen definiert ist, wird es allerdings schwierig, die folgende Aussage zu verstehen: „In diesem Akt der Selbst-Objektivierung erkennt sich das Ich als ein Ich-Selbst“ (Fetscher 2003, S. 205). Meines Erachtens ist ein Zu-sich-selbst-in-Beziehung-Treten nur dem aktiven Selbst möglich, das zu seinen Repräsentanzen Stellung nimmt (vgl. Helbing-Tietze, 2003 im Druck).

Individuum versucht, den Wünschen und Erwartungen anderer zu widerstehen, wenn sie gegen die idealbezogenen Vorstellungen gerichtet sind. Ein Verhalten in Übereinstimmung mit dem bejahten Ideal bringt keinen unmittelbaren Nutzen, wird aber als befriedigend, eventuell als persönlichen Gewinn für die eigene Identität erlebt. Dabei ist es ein Merkmal von Idealen, dass man sich ihnen nur annähern, sie aber letztendlich nie erreichen kann (vgl. Helbing-Tietze 2001, S. 220 ff.).

Die Bewegung hin zu einem Ideal ist im allgemeinen mit grundlegenden psychischen Bedürfnissen verbunden, beispielsweise mit dem Bedürfnis nach Kompetenz, nach Selbstbestimmung oder sozialer Eingebundenheit. Diskrepanzen des aktuellen Selbst oder – genauer – einer aktuellen Selbstvorstellung zu einer idealen Selbstvorstellung wirken je nach ihrer Größe und der Einschätzung der eigenen Ressourcen motivierend, herausfordernd oder auch verunsichernd und lähmend (Higgins 1996). Kommt man einem Ideal nahe, so verbindet sich damit eine positive emotionale Erlebensqualität, beispielsweise Stolz oder Zufriedenheit. Wird ein Ideal in den eigenen Augen oder in der Sicht anderer verfehlt, so wird Scham oder Schuld erlebt. Gefühle von Scham treten eher dann auf, wenn Ideale aufgrund eigener Unfähigkeit im Sinne fehlender persönlicher Qualitäten nicht erreicht werden können; ein Individuum erlebt dann keine Kontrolle darüber, sich dem erwünschten Zustand anzunähern. Schuldgefühle tauchen eher auf, wenn man eine bestimmte Handlung hätte erbringen können, aber dies unterlassen hat (vgl. Reimer 1996). Ebenso tritt Scham dann vor allem auf, wenn die erwartete Bewunderung oder Anerkennung ausbleibt, beziehungsweise wenn antizipiert wird, dass die eigene Person keine Anerkennung erfahren wird, wohingegen Schuldgefühle eher aufkommen, wenn damit gerechnet wird, dass das eigene Verhalten von anderen missbilligt wird (vgl. Higgins et al. 1987). Zwischen dem Ausbleiben einer positiven Folge – beispielsweise Zustimmung – und dem Eintreten einer negativen Konsequenz – einem missbilligenden Blick – scheint nur ein geringer Unterschied zu sein, doch beruhen die unterschiedlichen Konsequenzen, die auf ein Handlungsergebnis hin eintreten, auf verschiedenen Erziehungsmaßnahmen, die in der Sozialisation mehr oder weniger konsistent angewandt werden. Kinder unterscheiden sehr wohl zwischen unterschiedlichen Rückmeldungen und internalisieren diese mit der Zeit, so dass sie als Bewertungen des eigenen Handelns und auch der eigenen Person wirksam werden. Des Weiteren muss unterschieden werden zwischen Idealen, die der eigenen unabhängigen Entwicklung gelten – z. B. Selbständigkeit, Durchsetzungsfähigkeit – und Idealen, die der Beziehung gelten – z. B. Hingabefähigkeit, Fürsorglichkeit. Die auf das Selbst gerichteten idealen Vorstellungen werden bei Nicht-Erreichen eher mit Scham beantwortet, die mit der Beziehung verbundenen idealen Selbst-Entwürfe lösen bei Versagen, sie zu erreichen, im allgemeinen Schuldgefühle aus. Da jedoch gleichzeitig sowohl Ideale, die auf das eigene Wachstum und die Verselbständigung gerichtet sind, wie auch Ideale, die der Beziehung gelten, auftreten können, ist immer ein gewisses Konfliktpotential vorhanden, das bei Verabsolutierung beider Idealrichtungen zu erheblichen inneren Spannungen führt, wie Wurmser (1995) in einer Fallgeschichte anschaulich verdeutlicht.

Ideale erfüllen Funktionen im psychischen Haushalt. Mit ihrer Hilfe tröstet sich das Selbst über die aktuelle Realität hinweg. Es gibt das Erhebende und Vollkomme-

ne zumindest gedanklich, auch wenn es nicht verwirklicht ist oder nur teilweise durch bewunderte Menschen verkörpert wird. Diese *affektregulierende Funktion* von Idealen kann der Sinnlosigkeit, Depression und Selbstentwertung entgegenwirken, wenn die Ideale als Standards angesehen werden, denen durch eigenes Bemühen näher gekommen werden kann. Menschen planen ihr Leben. Woraufhin sie ihr Leben ausrichten, wird unter anderem durch die Ideale mehr oder weniger bewusst gesteuert. Hierin liegt die *richtungsweisende Funktion* von Idealen. Und nicht zuletzt befriedigen Ideale auch basale Bedürfnisse wie beispielsweise das nach Anerkennung oder Sicherheit, womit die *bedürfnisbefriedigende Funktion* von Idealen angesprochen ist.

Ideale unterscheiden sich hinsichtlich vieler Aspekte: Sie können vage oder präzise artikuliert sein, sie können sich auf das Selbst beziehen oder einen immer größeren Kreis von Menschen einbeziehen und sich schließlich auf die Menschheit richten, sie können absolut oder relativistisch formuliert sein. Ob es jemanden wichtig ist, *immer* ehrlich zu sein oder *meistens*, macht einen Unterschied. Die Verankerung von Idealen in der Person kann introjektiv, identifikatorisch oder internalisiert sein. Manchmal wird ein Ideal als von außen – external – an die Person herangetragen erlebt. Ideale eignen sich außerdem zur Projektion. Die Identifizierungsmodi können unterschiedlich sein, auf anaklitischer oder defensiver Identifizierung beruhen, und vieles mehr (vgl. Helbing-Tietze 2001).

Nicht nur Diskrepanzen zwischen dem Selbst und dem Idealselbst führen zu Konflikten, sondern auch die *innere Konsistenz* der Ideale kann widersprüchlich sein. Man kann schlecht das Ideal, „sozial und altruistisch sein“ und das Ideal „Karriere machen und eine hohe gesellschaftliche Stellung erlangen“ miteinander in Übereinstimmung bringen; die beiden Ideale lassen sich jedenfalls nicht gleichzeitig verfolgen. Das Idealsystem unterscheidet sich auch in Bezug auf seine *Geordnetheit*. Gibt es eine relationale oder gar hierarchische Bezogenheit von Idealen oder werden Idealvorstellungen additiv nebeneinander gestellt? In welchem Verhältnis stehen Ideale für das Selbst zu ethischen Idealen?

Bedeutsam ist auch die Frage nach der *Zugänglichkeit* von Idealen. In welchen Situationen erhalten welche Ideale und welche aktuellen Selbstkonzepte Zugang zum Bewusstsein? Mit welcher Leichtigkeit können frühere Selbstschemata und latente ideale Selbstaspekte aktiviert und verglichen werden? Unmodifizierte gebliebene frühe Ideale bestimmen das Erleben und Handeln in weit stärkerem Maße, als gemeinhin dem einzelnen bewusst ist (vgl. Helbing-Tietze 2001).

#### 4 Einige Anmerkungen zur Sozialisation von Idealen

Die Basis für die Idealbildung wird meines Erachtens bereits in einem Entwicklungsabschnitt gelegt, in dem nach Stern (1985) das subjektiven Selbst auftaucht und auch der Wunsch nach einer subjektiven Beziehung entsteht. Deutlicher als über das frühe elterliche Spiegeln erfährt das Kind über das so genannte „affect attunement“, dass seine Gefühle, Absichten, Wünsche anerkannt, geschätzt und geteilt werden. Die dabei erlebte positive Gefühlsqualität legt die Grundlage zur Ent-

stehung eines idealen Selbst. Das in einer Situation erlebte Wohlgefühl wird durch Wiederholungen mit einem affektiven Seinszustand assoziiert, der ausformuliert heißen könnte: „Ich fühle mich gut.“ Fehlt in der Folgezeit ein solcher Zustand des Wohlbefindens, dann werden affektive Erinnerungen an den vergangenen besseren Seinszustand wachgerufen. Es ist damit, wie Stern das für die „representations of interactions that have been generalized“ postuliert hat, ein Standard von einem affektiven Zustand entstanden, der für die eigene Person gewünscht wird (Stern 1985, S. 110). Damit entwickelt sich im affektiven Gedächtnis eine ideale Selbstvorstellung, die nicht aus dem primären Narzissmus stammt, sondern aus dem Zusammensein mit einem unaufdringlichen, affektregulierenden und affekterwidernden Anderen. Tomkins (1987) ist der Ansicht, dass jedes Mal, wenn die Mutter ihren Augenkontakt und ihren affektiven Austausch mit dem Kind abbricht, das Kleinkind Scham erlebt und in Folge darauf Interesse und Lebensfreude unterbrochen werden. Scham tritt allerdings erst mit 18 Monaten auf, weil dieses Gefühl voraussetzt, dass man sich als Objekt der Aufmerksamkeit anderer und ihrer Beurteilung nach bestimmten Regeln und Standards bewusst ist (vgl. Lewis 1992). Doch sind affektive „low-keyed“ Zustände schon bei jüngeren Kleinkindern feststellbar.<sup>2</sup>

Ein Kind macht früh die Erfahrung, dass es vieles nicht selbst tun und erreichen kann und wird dadurch ständig mit der eigenen Kleinheit und Hilflosigkeit konfrontiert. Es hält sich daher an die Beziehungspersonen, deren Hilfe und Orientierung es braucht, und stattet sie mit allen erdenklichen Fähigkeiten und Möglichkeiten aus. Das Bedürfnis, die sorgenden Erwachsenen zu idealisieren, ist groß, weil die Identifikation mit ihnen die eigenen Beschränkungen kompensiert sowie den eigenen Selbstwert erhöht und zudem die Hoffnung nährt, dass man selbst eines Tages wie der bewunderte Erwachsene werden kann. Dies ist nach Parkin (1985) die Geburt des „ego ideal“, das zunächst durch Introjektion des Bildes einer idealisierten, geliebten *und* liebenden, mächtigen Mutter entsteht. Hat die Introjektion der idealisierten Mutter stattgefunden, fällt die Angst vor dem Verlust des mütterlichen Objekts mehr und mehr weg, es beginnt stattdessen die Angst vor dem Verlust der Liebe des Objekts. Die interne Kontrolle nimmt andererseits zu, weil durch die Vereinigung der Selbst-Repräsentanzen mit dem Ichideal – der introjizierten Mutter – aus Parkins Sicht der vorige Zustand der Vollkommenheit des idealen Selbst wieder erreicht werden kann. Dies ereignet sich vor allem dann, wenn es möglich ist, beide Aspekte der Mutter, nämlich die vom Kind geliebte *und* die liebende, zu introjizieren, was eine wichtige Voraussetzung für die Regulation des Selbstwertgefühls nach Parkin (1985) darstellt.

Untersuchungen von Gillman (1982) an Kindergartenkindern zeigen, dass das Erleben einer schützenden und tröstenden Mutter den Wunsch des Kindes verstärkt, so wie diese Trost und Sicherheit spendende Mutter zu sein und auch ihre Ansichten darüber, was gut ist, zu übernehmen. Gillman ist der Meinung, dass in einer solchen Beziehung eine relativ abstrakte Identifizierung, das heißt eine Iden-

---

<sup>2</sup> Von Patienten mit schweren Selbstwertproblemen und unrealistisch hohen Idealen für das Selbst gewann ich in der Übertragung den Eindruck und erfuhr auch durch Berichte, dass ihnen in der Kindheit das affektive Mitschwingen ihrer Bezugspersonen fehlte.

tifizierung mit *einzelnen Merkmalen* des mütterlichen Objekts gefördert wird. Die tröstende Einstellung wird prinzipiell zu einem von vielen bewunderten Aspekten der Mutter, und unabhängig von situationsspezifischen Verhaltensweisen der Mutter identifiziert sich das Kind mit der tröstenden Einstellung als solcher, vorausgesetzt sie wurde häufig genug konsistent erlebt. Nach Gillman scheint eine solche konsistent erlebte Beziehung auch den Rahmen dafür zu schaffen, dass das Kind *eigene* Interessen und Ideale bilden kann. Eine Mutter dagegen, die vom Kind als einschränkend, kontrollierend und kritisierend erlebt wird, verstärkt den Druck auf das Kind, sich anzupassen, um Konflikte und als Folge davon den befürchteten Verlust des Objekts oder den Verlust der Liebe des Objekts zu vermeiden. Es liegt nahe, dass das verunsicherte Kind sich gedrängt fühlt, auf *einzelne Verhaltensweisen* in der Interaktion, die erwünscht sind, zu achten und sich damit zu identifizieren. Außerdem scheint in einer kontrollierenden Beziehung der Druck stärker erlebt zu werden, sich nach den von außen herangetragenen Idealen zu richten, beispielsweise ein braves kleines Mädchen zu sein, was wiederum die Aufmerksamkeit auf all die Verhaltensweisen lenkt, die aufgrund von situativen Hinweisen das Ideal der Mutter für ihr Kind inhaltlich ausfüllen. Das Kind wird sich infolgedessen eher mit *konkreten* Verhaltensaspekten identifizieren, darüber hinaus unter Umständen ein kritisches Objekt introjizieren, dessen Idealvorstellungen es in jeder Situation neu herausfinden muss.

Die Beachtung basaler Einstellungen der primären Bezugsperson dem Kind gegenüber kann zudem zu der Unterscheidung führen, in welchen Fällen Ideale eher zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung des Wohlbefindens dienen und in welchen Fällen Ideale eher aus dem Motiv gebildet werden, den Eltern zu gefallen und damit ein Gefühl von Sicherheit zu erlangen. Bei geringer Gefahr, mit dem mütterlichen Objekt in Konflikt zu geraten, wird vermutlich wenig Druck in der Beziehung erlebt, was die *Auswahl von bewunderten Aspekten* der Erwachsenen erlaubt, die idealisiert werden, weil sie zum eigenen Wohlbefinden beitragen. Wenn das Kind, um Konflikte zu vermeiden, den Eltern gefallen muss, dann steht weniger das Bedürfnis, für sich selbst Wohlbefinden herzustellen, im Mittelpunkt, sondern das Motiv der Identifizierung richtet sich darauf, Zusammenstöße abzuwenden und einen Zustand relativer Sicherheit aufrechtzuerhalten und damit Angst zu vermeiden (vgl. Gillman 1982). Das Kind versucht dann herauszufinden, durch welche Verhaltensweisen es für die Eltern ein ideales Kind sein kann. Damit gewinnen die Ideale der Eltern für das Kind an Bedeutung. Es handelt sich um unterschiedliche Motive der Identifizierung, möglicherweise aber auch um unterschiedliche Typen von Identifizierung.

Eine solche Differenzierung deuten auch Sandler et al. (1963) an, wenn sie Identifizierungen mit Merkmalen der geliebten, bewunderten oder auch gefürchteten Objekte von Identifizierungen mit dem Bild eines von den Eltern erwünschten Kindes unterscheiden, und davon noch einmal getrennt Identifizierungen erwähnen, die das Kind mit vergangenen idealen Zuständen vornimmt, die es entweder in der Realität oder in der Phantasie erlebt hat. Auf die Fähigkeit zu solch autonomen Kreationen von idealen Seinsweisen weisen auch Annie Reich (1960) und Schafer (1967) hin.

## 5 Ideale in der Adoleszenz

Wenn Ideale aus verschiedenen Quellen stammen, zum Beispiel aus einer frühen Idealisierung der Eltern herrühren, aber möglicherweise auch den eigenen Phantasien über einen idealen Seins-Zustand entspringen, dann stellt sich die Frage, was passiert mit den Kindheits-Idealen und wie geschieht die Integration neuer Ideale in ideale Selbstrepräsentanzen? Wie werden Repräsentanzen von idealen Objekten in der Adoleszenz in abstrakte Ideale von idealen Beziehungen und idealen gesellschaftlichen Verhältnissen umformuliert?

In der *Latenz* finden sich ideale Selbstkonzepte, die vielfach noch nach dem elterlichen Vorbild gestaltet sind, sowie ideale Objektrepräsentanzen und Ideale für das Zusammenleben, die teilweise realistisch, teilweise überhöht sind. Aus der Literatur ist bekannt, dass bei frühen starken Enttäuschungen an den Eltern die eigene Schwäche und Ohnmacht geleugnet werden muss und stattdessen eigene Größenvorstellungen gebildet und unbewusst Idealbilder der Eltern aufrechterhalten werden (u. a. Lampl-de Groot 1960; Kohut 1973). Außerdem führen Enttäuschungen an den Eltern zu verstärktem Suchen nach anderen idealen Erwachsenen.

Im Folgenden sollen einige allgemein erwartbare Entwicklungsschritte hinsichtlich der Formierung eines Ideal-Systems in der Adoleszenz vor dem Hintergrund der Selbstentwicklung skizziert werden:

In der *Präadoleszenz* steht die Verarbeitung der körperlichen Veränderungen im Vordergrund des Erlebens. Unbehagen und Angst rufen das Bedürfnis wach, sich regressiv an die versorgenden Eltern, vor allem an die Mutter der Frühzeit zu wenden, wogegen Abwehr auf den Plan gerufen wird. Diese Abwehr kann beim Jungen in einer Verstärkung der defensiven Idealisierung des Vaters bestehen, zum einen, um an dessen Stärke und Größe teilzuhaben, zum anderen, um den Wunsch zu befriedigen, vom Vater geliebt zu werden. Dieses Bedürfnis lässt andererseits Angst vor Passivität und Abhängigkeit aufkommen, außerdem verhindert das Fortbestehen der Sehnsucht, geliebt zu werden, die Bildung realistischer Ziele und ihre Verfolgung. Für Blois (1974) ist entscheidend, dass der negative Ödipuskomplex überwunden wird und aus der Haltung „Ich liebe den, der mir gleich ist“ das Bestreben wird „Ich will derjenige werden, den ich bewundere“. Die Identifizierung mit dem bewunderten Vater ist für Blois der erste Schritt in der Adoleszenz zur Errichtung des Ichideals (Blois 1972, 1974). Wenn die präadoleszente narzisstische Objektbindung nicht gelöst wird, ist bei spätadoleszenten männlichen Jugendlichen mit einer selbstidealisierenden Idealinstanz zu rechnen, die aber phantastisch bleibt; eine Umformung in eine „reife“, nämlich abstrakte, zielgerichtete und handlungsmotivierende Kraft kann nicht stattfinden (Blois 1972). Blois unterscheidet zwischen Selbst-Idealisierung und dem Ichideal. Letzteres beruht seiner Ansicht nach auf Leitlinien und ist mit der Anstrengungsbereitschaft verbunden, Ideale zu realisieren oder zumindest anzustreben. Möglicherweise unterschätzt Blois mit der Betonung der Rolle des idealisierten Vaters für den Jungen die Tendenz, dass der Junge auch Neid auf Fähigkeiten der Mutter empfindet.

Für das Mädchen sehen Blois (1974), Jacobson (1937, 1954) und Blum (1976) die Identifizierung mit dem mütterlichen Ichideal als entscheidend an, zum einen, weil

sie der Selbstentwertung des Mädchens aufgrund des Kastrationskonflikts entgegenwirkt, und zum andern, weil nur ein maternales Ichideal zur „ordinary devoted mother“ führt (Blum 1976, S. 189). Nach Jacobson sieht das Mädchen im Mann „die Verkörperung des geopfert eigenen Ichideals“ (Jacobson 1937/1996, S. 70), das heißt, das „Ichideal“ des Mädchens ist external oder, wenn sich das Mädchen danach auszurichten versucht, behält dieses „Ichideal“ personifizierte Züge. Eine Identifizierung mit konkreten idealisierten Merkmalen findet häufig nur in der Phantasie, nicht aber in der Realität statt. Dies wird heute anders gesehen: Das regelhafte Auftreten eines Kastrationskonflikts gilt als umstritten. Die Identifizierung mit einem maternalen Ichideal ist als kulturelle Forderung zu verstehen. Die Identifizierungen des Mädchens sind im Allgemeinen komplizierter als bisher thematisiert, weil die moderne Gesellschaft die Identifizierung mit dem Vater und seinen Idealen unterstützt und außerdem Ideale von Stärke und Durchsetzungskraft nicht mehr eindeutig männlich konnotiert sind. Freilich müssen, wie Mertens (1994) erwähnt, die Identifizierungen mit dem realen und idealen Vater in die „bisherige weibliche Identität“ (S. 142) oder in das Selbstbild von sich als Frau integriert werden.

Für die *Frühadoleszenz* kennzeichnend ist das hohe Ausmaß an Verunsicherung und der dadurch bedingten Abschirmung und Distanzierung von den Eltern und Erwachsenen allgemein (Streck-Fischer 1994). Verunsicherungen treten in der Adoleszenz nicht nur hinsichtlich des sich verändernden, unfertigen Körpers auf, sondern auch hinsichtlich der im Zusammenhang damit erwachenden Sexualität. Verunsichernd ist, dass schwer eingeschätzt werden kann, wie andere, auch die Eltern, auf die Veränderungen der eigenen Person reagieren. Unter anderem verändern sich auch die mit den Eltern geteilten Aktivitäten. Das Kind in der Frühadoleszenz fühlt sich aufgrund ähnlicher Bedürfnisse und Interessen mehr zu seinesgleichen hingezogen und tauscht mit seiner Peergroup Ansichten über Sportgrößen, Musikidole und Filmhelden aus. Beispielsweise tragen die jugendlichen Fußballspieler die Hemden ihrer Idole und nehmen deren Namen an.

Das Selbstgefühl wird vom Gewahrwerden beeinflusst, dass man von anderen fortwährend beurteilt wird und dass man sich von anderen in seiner Persönlichkeit, in seinen Sichtweisen und Wertvorstellungen unterscheidet. Entsprechend beginnt man mit der Kleidung, mit Schmuck und Haarstil zu experimentieren und versucht in erwünschten Selbstbildern, die sich noch stark auf die körperliche Erscheinung beziehen, dem Trend der Zeit zu folgen und Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Es wird bemerkt, dass Interaktionspartner sich gegenseitig beeinflussen, aber der Frühadoleszent spürt auch, dass ihm vielfach die Kompetenz zur wirkungsvollen Einflussnahme auf andere, vor allem auf Erwachsene, fehlt. Von daher liegt es nahe, dass sich ein Jugendlicher zunächst distanziert.

In der *mittleren* oder *eigentlichen* Adoleszenz stellt sich vermehrt die Frage: Wer bin ich? Dies regt zugleich zu zukunftsbezogenen Überlegungen an: Wer möchte ich werden? Außerdem führt das Wahrnehmen körperlicher Reifemerkmale unausweichlich zu Erwartungen der Umgebung an den Jugendlichen, neue Entwicklungsaufgaben wie die Hinwendung zu einem Partner/ einer Partnerin, die Übernahme von mehr Selbständigkeit oder die Beschäftigung mit der beruflichen Zukunft zu bewältigen. Die vielfältigen neuen Anforderungen werden vom Jugendlichen als Herausforde-

rung, aber auch als Belastung erlebt und führen ihm vielfach sein Unvermögen und seine Unfertigkeit noch deutlicher vor Augen. Aufgrund zunehmender kognitiver Fähigkeiten und verstärkter Selbstreflexion werden subjektiv wahrgenommene Mängel der eigenen Person zugeschrieben, oft auch solche, die – wie etwa ein unvorteilhaftes Aussehen oder geringe geistige Fähigkeiten – nicht vom Individuum kontrollierbar sind. Zur Aufrechterhaltung seines Selbstwertgefühls bedient sich der Jugendliche zum einen der Selbst-Idealisierung; zum andern beschafft er sich über vermehrte, auch virtuelle Rollenbeziehungen personifizierte Ideale oder Idole, die das an Stärke, Einfluss, Macht, Schönheit, kurz an Idealität verkörpern, was er selbst noch nicht darstellen kann. Ein Exkurs in die Literatur kann dies verdeutlichen.

Karl Philipp Moritz schildert in seinem autobiographischen Roman „Anton Reiser“, wie Anton in der Zeit großer Verunsicherung in der Adoleszenz Schauspieler werden will und wie er sich in Rollen hineinräumt, um sich bereits in der Phantasie als ein anderer zu fühlen. Ein Schauspieler begehrt, gesehen und bewundert zu werden, er bietet sich selbst in einer großartigen Rolle und in einem brillantem Spiel dar. Die bescheidene, armselige Realität verblasst dagegen und kann zumindest für Stunden hinter sich gelassen werden (vgl. Helbing-Tietze 1992).

In der mittleren Adoleszenz werden aufgrund des formal-operatorischen Denkens das Inbetrachtziehen von Möglichkeits- und Zukunftsperspektiven relevant und deshalb gewinnen *ideale* Selbstvorstellungen an Bedeutung. Sie werden unter anderem aus Identifizierungen und aus den realen und vermeintlichen Erwartungen der bedeutsamen Anderen gebildet, mit denen der Jugendliche in unterschiedlichen Rollen interagiert. Diese idealen Selbste sind oft unrealistisch hoch, zum andern konfliktieren sie häufig miteinander, da sie unterschiedlichen Quellen entstammen. Sie sind jedoch Ersatz für die idealisierten Elternimages und die früher mit den Eltern geteilten Ideale, die jetzt zurückgewiesen werden. Dies ist zum einen Folge des größeren Angebots an Sichtweisen und Überzeugungen, die in den erweiterten Interaktionen und in unterschiedlichen Rollen erfahren werden, zum andern aber auch Konsequenz der Zunahme des sensiblen und kritischen Gewährwerdens von fremdem Einfluss. Der zeitlich befristete Mangel an innerer Führung durch das Aufgeben der idealisierten Elternimages und der mit den Eltern geteilten Ideale sowie der elterlichen Gebote und Verbote wird durch die wachsende Fähigkeit ausgeglichen, den verschiedensten Lebensbereichen – zum Beispiel Politik, Sport, Literatur, Film etc. – neue personale wie auch abstrakte Idealvorstellungen für sich selbst zu entnehmen, mit denen gedanklich, oft auch auf der Verhaltensebene experimentiert wird. Die Gruppe verhilft dazu, neue Werte und Normen auszuhandeln und sich nach ihnen zu richten. Freilich handelt es sich aufgrund des Gruppeneinflusses nicht immer um von der Gesellschaft akzeptierte Vorstellungen.

Die probeweise Identifikationen mit bedeutsamen Anderen – realen oder fiktiven Personen – und deren Erwartungen an die eigene Person sind noch vorläufig und höchst widersprüchlich; diese idealen Selbstaspekte können noch nicht die Funktion von „self-guides“ (Higgins 1996) übernehmen, aber sie helfen nach Jacobson (1973) eine „Weltanschauung“ zu erwerben und den eigenen Horizont zu erweitern. Die Adoleszenten erleben jedoch aufgrund ihrer erhöhten Selbstreflexion schmerzhaft die eigene Disparität zwischen Realität und Idealität.

Der Jugendliche in der *Spätadoleszenz* stellt nicht nur die Ideale der Eltern in Frage wie bereits in der mittleren Adoleszenz, sondern er findet vermehrt über die Reflexion Gründe für die Widersprüche zwischen den realen Eltern und den idealisierten Elternimages. Dadurch, dass der Jugendliche sich selbst und die Objekte stärker in ihren Abhängigkeiten von realen Gegebenheiten und Bezugsgruppen, aber auch von Überzeugungen und Ideologien sehen kann, wird das Gefühl von Disparität abgemildert, die Selbst- und Objektbilder werden im allgemeinen realistischer (vgl. Streeck-Fischer 1994).

Jugendliche in der Spätadoleszenz erkennen, dass das Selbst nicht eine Konstante ist, sondern im alltäglichen Handeln erarbeitet und hergestellt wird, was sie im günstigen Fall befähigt, aufgrund von Selbstreflexion „Selbstbilder im inneren mentalen Raum durchzuspielen“ (Bohleber 1999, S. 519). Vor allem können aber auch *ideale* Selbstrepräsentanzen reflektiert werden. Dazu müssen mehrere Idealvorstellungen gleichzeitig präsent gehalten und miteinander verglichen werden. In der Regel führt die Übernahme neuer Rollen wie die des Partners/der Partnerin dazu, nicht nur um ideale Selbstvorstellungen zu kreisen, sondern auch Ideale für die Beziehung zu entwickeln.

Wenn in der mittleren und späten Adoleszenz ideale Selbstbilder mit einem Freund/einer Freundin oder in einer kleinen Gruppe Vertrauter in Diskussionen oder Spielen inszeniert werden können, werden diese Vorstellungen dem eigenen Selbst zugänglich. Zudem bieten die Stellungnahmen der befreundeten Gleichaltrigen Unterstützung und Korrektur bei der Konkretisierung und Etablierung neuer Ideale für das Selbst und das Zusammenleben von Menschen; dies gilt letztlich auch für die Entwicklung und Aneignung moralischer Ideale. Wolf, Gedo und Terman (1972) haben diesen Aspekt der Idealbildung in Freuds Adoleszenz eindrucksvoll rekonstruiert.

Die Autoren gehen davon aus, dass Freud sein Ichideal durch eine idealisierende Identifikation mit den Anschauungen von Cervantes restrukturiert hat, zumal die Desillusionierungen des jungen Freud den Erfahrungen, die Cervantes brillant verarbeitet hat, nicht unähnlich waren. Mit seinem Jugendfreund Eduard Silberstein gründete Freud in der Adoleszenz einen gelehrten Freundschaftsbund, die Academia Castellana. Sie bildete den Rahmen für eine private Dramatisierung des „Gesprächs zwischen Cipion und Berganza, den Hunden des Auferstehungshospitals“, einer Novelle von Miguel de Cervantes. Freud nannte sich selbst nach dem Namen des einen der beiden Hunde Cipion. Silberstein war Berganza. In einer intimen Korrespondenz reinszenierten Freud und Silberstein Cervantes Lösung des Problems der Desillusionierung angesichts des Bösen in der Welt.

Betrachtet man Cervantes, so strebte dieser nach einer Vollkommenheit, mit der unter anderem die Meisterschaft über archaische Größenvorstellungen und leere Idealisierungen gemeint war. In dem „Gespräch zwischen Cipion und Berganza ...“ wie auch im berühmten zweiten Teil des „Don Quichotte“ zeigt Cervantes folgende Lösung auf: Ein Held muss siegreich *über sich selbst* werden, was für ihn die höchste Form aller Siege ist. In anderen Worten: Die Lösung liegt in der Umwandlung der archaischen Größenvorstellungen durch die Wahl einer Aktivität, die zum eigenen Talent passt und die mit derselben Perfektion betrieben wird, die vorher für das Selbst reserviert war; dies wird zu einer Verpflichtung, die der Kritik von außen keine Beachtung schenkt.

Freud borgte sich von Cervantes Ideale, die er als Gerüst für sein eigenes gedankliches Gebäude benutzte. Er nutzte Silberstein als Zwillings, wie Kohut (1973) sich ausdrückt, um ihm im Prozess der inneren Erneuerung zu helfen. Das neu konsolidierte und erweiterte Selbst erhält eine stabile

Struktur. Aus der Lösung des Adoleszenzdilemmas folgen bei Cervantes wie bei Freud eine lebenslange Verpflichtung zu einer Moral der Realität. Archaischer Ehrgeiz wird durch ein Streben nach Perfektion als Wahrheitssuchender abgelöst. Der Ehrgeiz wird neuen Idealen dienstbar gemacht.

Der Prozess der Umwandlung des Ichideals in der mittleren bis späten Adoleszenz kann nach Wolf et al. (1972) folgendermaßen zusammengefasst werden: Zunächst findet (1.) eine normale, phasenadäquate *Deidealisierung der Eltern* statt, die mit einem Besetzungsabzug der archaisch idealisierten Elternimages einhergeht, es kommt zu einem Verlust des internalisierten Ichideals der Kindheit. Dann erfolgt (2.) *eine vorübergehende Intensivierung der Peergroup-Beziehung* in einem elitären Freundschaftsbund, um das narzisstische Gleichgewicht aufrechtzuerhalten; es kommt (3.) zur *Entdeckung und Dramatisierung eines neuen Ideals*, das in der Gemeinschaft seine Form und seinen Inhalt erhält. (4.) *Das neue Ichideal wird internalisiert* und füllt eine Leerstelle in der psychischen Struktur. Schließlich verwandelt sich die Gemeinschaft der Peergroup mit besonderer Funktion in eine normale Freundschaft.

In der Reinszenierung von Idealen in Gespräch und Spiel kann die Welt handhabbar gemacht und beherrscht werden, was Ohnmachtsgefühlen entgegenwirkt.

Der 19-jährige Gert spricht in einem Interview mit mir sein Interesse an Phantasy-Rollenspielen an und berichtet über seine Erfahrungen als Spielleiter und Spielautor. Ich frage unter anderem, ob es auch um Fantasien von einer besseren Welt dabei gehe. Gert antwortet: *„Auch mit drin' ist richtig. Aber es ist ähm zum Teil das Gegenteil. Also, es gibt diese Rollenspiele so auch als ‚Dark-future-phantasies‘ heißen die, die da so postapokalyptisch äh auf der Erde nach Atomkriegen spielen und solche Sachen. Also, alles andere als ähm als als positiv sind, sondern es geht mehr darum, denke ich, dass ähm in solchen idealisierten Zuständen lässt sich Gut und Böse dann sehr gut unterscheiden, (.) äh zumindest in den einfacheren Varianten dieses Rollenspiels, womit man gewöhnlich anfängt, wenn man als Kind irgendwann, und ähm (.) es sind, es ist mehr eine Fluchtbewegung, sag 'n wir mal, es ist, es is' einfacher, und man 'ne, findet einfache Antworten, und ähm (.) man beschäftigt sich mal mit was ganz anderes als mit seinem Alltag, so. Man denkt sich irgendeinen Alltag aus, wie man ihn gerne hätte. Von daher, das muss nicht unbedingt 'ne 'ne schöne Fantasie sein, sondern eine, die, wo man auch als Held plötzlich ist und äh irgendwelche wichtigen Probleme tatsächlich lösen kann, und solche Sachen spielen da eher 'ne Rolle“<sup>3</sup>*

Es geht also weniger um eine ideale Welt, sondern um die Unterscheidung von guter und böser Welt, und vor allem um das Herstellen einer Welt nach eigenen Vorstellungen. Die Unterscheidung wird in diesem Spiel deshalb einfach, weil das Rollenspiel im Gegensatz zum Alltag weniger komplex, vielfältig und anspruchsvoll ist, die Parameter selbst gesetzt werden und daher auch die Möglichkeit besteht, in dieser Spielwelt Probleme „tatsächlich lösen“ zu können; genau betrachtet kann man Lösungen allerdings nur imaginär bewirken. Das Spiel erlaubt aber auf jeden Fall ein *probeweises Experimentieren* mit Werten und Idealen, da Reexternalisierungen und Reinternalisierungen von Objekt- und Selbstrepräsentanzen flexibel möglich sind.

<sup>3</sup> Dieser Ausschnitt aus einem Gespräch ist wie die folgenden Beispiele nur eine Illustration. Die vollständige Auswertung der Interviews zum Thema „Was mir wichtig ist im Leben, jetzt und auch in der Zukunft“ findet sich in Helbing-Tietze (2001).

Gert spielt seit seinem 14. Lebensjahr die Rolle des Priesters in verschiedenen Abenteuern.

*„Priester können in diesem Spielsystem sowohl 'ne bestimmte Form von Zaubersprüchen machen als auch relativ gut kämpfen ... Und es ist einfach so 'ne, mh, Kombination aus verschieden Bereichen, die einem gewisse Freiheiten lässt.“* Ein Priester ist Magier und Kämpfer zugleich, er hat feste Glaubenssätze, aber auch eine Einstellung zur Macht; er ist eingebunden in eine Kirchenhierarchie und doch nur seinem Gewissen verpflichtet.

Aufgrund der Fähigkeit zu einer komplexen Sichtweise und Reflexion des realen Selbst sowie der idealen Selbstrepräsentanzen in multiplen Kontexten und Rollenbeziehungen werden Konfliktfreiheit und endgültige Festlegung nicht erreichbar und auch nicht erstrebenswert. Der Spätadoleszent beginnt zu akzeptieren, dass er sich in unterschiedlichen Kontexten und Rollenbeziehungen unterschiedlich verhält. Er bildet entsprechend lebensbereichs- und rollenspezifische ideale Selbstvorstellungen aus, die dem Erleben und Handeln als Orientierung dienen. Immer mehr vermag der Jugendliche über den Kreis seiner vertrauter Bezugspersonen hinauszudenken und fremde Menschen als Mitglieder der Gesellschaft in seine Überlegungen einzubeziehen. Zudem entwickelt sich die Tendenz, die eigenen intrapsychischen Spannungen und Dissonanzen an Problemen der Politik und Gesellschaft abzuhandeln, worauf bereits Anna Freud (1936) mit der Thematisierung des Abwehrmechanismus der Intellektualisierung hingewiesen hat. Idealvorstellungen richten sich jetzt zunehmend auf die Verhältnisse in der Gesellschaft, die über Gespräche in der Gruppe ausgetauscht und inszeniert werden.<sup>4</sup> Dabei haben die inhaltlichen Ausgestaltungen der Ideale nicht nur mit den sozio-kulturellen Erfahrungen in der eigenen Generation zu tun, sondern speisen sich ganz wesentlich aus der Biographie des einzelnen und haben eine entsprechend wichtige Funktion für das Selbst.

Claudia hat als Kind über viele Jahre die Hilflosigkeit der Mutter angesichts der Krebserkrankung des Vaters und der dadurch schwierigen ehelichen Beziehung zwischen den Eltern miterlebt. *„Meine Mutter hab' ich immer in der Opferrolle empfunden. Ich hab' mich immer sehr mit ihr identifiziert.“* Daraus entsteht bereits in der Schulzeit der stenische Wille, Unrecht beim Namen zu nennen, und der Wunsch, *„zu etwas nütze (zu) sein“*. Als ideal sieht sie unter anderem an, *„wenn Menschen sensibel sind für das, was um sie herum passiert, und das Gefühl haben, dass sie selbst etwas tun können.“* Solange Claudia dies gelingt, braucht sie sich nicht ohnmächtig-depressiv zu fühlen.

## 6 Risiken der Ideal-Entwicklung in der Adoleszenz

Die Individuation von den Eltern erfolgt für gewöhnlich nicht in der von Wolf et al. (1972) benannten idealtypischen Weise über die Dramatisierung von Idealen in einer elitären Freundschaftsbeziehung und durch die persönliche Verarbeitung und Aneignung literarischer Vorbilder. Die Distanz zwischen den ursprünglichen Idea-

<sup>4</sup> Alle meine Interviewpartner, die politische und soziale Ideale im Gespräch benannten, waren in eine Gruppe eingebunden, sei es durch ein Leben in der Wohngemeinschaft, sei es durch die Teilnahme an einer gesellschaftskritischen oder politischen Gruppe.

len und den neu internalisierten ist häufig nicht sonderlich groß, zumal die Medien eine Fülle vorfabrizierter Ideale bereit halten. Für die Mehrheit der Jugendlichen bestehen die neuen Idealisierungen in solchen von Helden des Sports oder der Filmwelt. Die Distanz zu den elterlichen Idealen mag zunächst imponieren, weil die Jugend-Idole in einer modischen Aufmachung daherkommen, inhaltlich betrachtet stecken hinter den neuen Gewändern meist dieselben alten Ideale.

Hendrick (1964) weist darauf hin, dass es vielen Jugendlichen nicht gelingt, die Idealisierung von Personen zugunsten der Bildung eines abstrakten Ideals aufzugeben. Er spricht in diesem Fall vom „Prepuberty Ego Ideal“. Dieses stellt ein Selbst-Anteil dar und verkörpert, wie man sich selbst zu sehen wünscht. Nach Hendrick (1964) fordert das präpubertäre Ichideal wie das symbiotische Kind das Einssein mit einer anderen Person und kann nicht darauf verzichten.

Für den 20-jährigen Henning ist ideal, „Schalk und Witz zu haben und dadurch als selbstsicher zu gelten“. Hennings großes Vorbild ist Heinz Rühmann. „’n toller Typ“ ... *Also, naja, und er ist nicht so groß aufgefallen, das war (.) ’n kleinerer immer und hatte nicht solche Muskeln oder so was.*“ Rühmann hat in der Tat die Lacher auf seiner Seite und wirkt selbstsicher. Henning erzählt über sich, dass er als Kind „viele Streiche“ gemacht habe. Streiche-Machen klingt harmlos, verschafft aber Aufmerksamkeit, und oft lässt sich ein Solidarisierungseffekt erzielen. Wenn jemand wie Henning sich wenig Einfluss zutraut, dann ist Witz, wie Henning es auch von seinem bewunderten Vater kennt, eine hilfreiche Fähigkeit, auf sich aufmerksam zu machen und Sympathie zu gewinnen, gerade wenn man sich wegen einer kleinen Statur nicht über das Muskelspiel Respekt verschaffen kann. Da Henning auch die Aggressionslosigkeit seines Vaters idealisiert und ihm in dieser Hinsicht gleichen möchte, bleibt er der liebe kleine Junge seines Vaters. Dies wiederum ist aus der Sicht der Peergroup unerträglich. Er schließt sich deshalb den Skins an: „*Es gibt einem auch irgendwo, ähm, ’ne Sicherheit, in einer, naja, in einer gefürchteten Gruppe Mitglied zu sein. Das macht einen unwahrscheinlich sicher und selbstbewusst.*“ Henning geht es bislang um Übereinstimmung mit konkreten Anderen und deren idealen Vorstellungen, wodurch er seine Bedürfnisse nach Sicherheit und Ansehen befriedigen kann. Ein richtungsweisendes eigenständiges Idealsystem ist noch nicht aufgebaut.

Manchmal kommt es auch zu einer raschen Idealisierung von Personen, um an ihrer Vollständigkeit teilzuhaben. Spürt der Jugendliche, dass er in eine Abhängigkeit gerät und die idealisierte Person keineswegs perfekt ist, wechselt er abrupt und rebellisch zu einer Selbstidealisierung, die aufgesetzt wirkt (vgl. Blos 1979). Fantasien über Ruhm, Größe und perfekte Liebe sind zwar normale Merkmale der Adoleszenz, nur ihre Fortdauer und Nähe zu narzisstischen Zuständen sind ebenso wie übermäßige Idealisierungen nicht realitätsgerecht und beeinträchtigen die Entwicklung dahingehend, dass bei großer Diskrepanz zum realen Selbst kein Anreiz besteht und keine Möglichkeit gesehen wird, den Abstand zum Ideal zu verringern. Man will den Idealzustand dringend schon jetzt haben oder das ideale Objekt bereits sein, ohne aus eigener Kraft dort hin kommen zu können. Es bleibt dann nur die Verkenntung der Realität oder die magische Hoffnung auf die Lösung durch äußere glückliche Umstände – beispielsweise „entdeckt“ oder „adoptiert“ zu werden.

Kaplan und Whitman (1965) weisen darauf hin, dass es auch ein *negatives Ichideal* gibt, einen so genannten Standard der Unvollkommenheit, beispielsweise ein „Looser“ hinsichtlich der schulischen und beruflichen Karriere zu sein. Das negative

Ichideal enthält häufig die Missbilligung bedeutsamer Anderer, wird aber auch in Personifizierungen gesellschaftlicher Missstände erlebt, zum Beispiel in Arbeitslosen und Asylbewerbern (vgl. Rohr 1999). Die Annäherung an diese Repräsentanzen von Wertlosigkeit und Minderwertigkeit gilt es zu vermeiden, was teils durch Anstrengung, entsprechende positive Ziele zu erreichen, teils durch Projektion gefürchteter Merkmale auf andere Personen und deren Bekämpfung gelingt. Jede Bewegung hin auf das negative Ichideal, lässt unweigerlich Aggression gegen das eigene Selbst entstehen, die durch erneute Projektion abgewehrt werden muss.

Sowohl Erdheim (1982) als auch Laufer und Eglé-Laufer (1989) beschäftigen sich mit der Gefahr, dass Jugendliche den Idealen der Eltern verpflichtet bleiben. Erdheim (1982) spricht von der „*zerbrochenen Adoleszenz*“, wenn Allmachts- und Größenphantasien in den Dienst der Gesellschaft gestellt werden, die für gute soziale Anpassung und adäquate Rollenübernahme mit Prämien des Aufstiegs und des Einflusses lockt. Beispielsweise geschieht dies, wenn Eltern ihre Jugendlichen zu einer bestimmten Berufswahl drängen oder gar überreden. Die berufliche Rolle wird dann nicht mehr selbst gestaltet, sondern es erfolgt häufig eine extreme Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben und Werte. Bei Nicht-Erfüllung der Vorgaben drohen Isolierung, Liebesverlust und Beschämung. Für eigene Ideale, die der Adoleszent in Auseinandersetzung mit den elterlichen Idealen und denen der Peergroup selbst kreiert und die Seidler (1995) eine „*seelische Repräsentanz von Zukunft*“ nennt, bleibt kein Raum. Solche Jugendliche fühlen sich häufig entfremdet und betrogen.

Laufer und Eglé-Laufer (1989) sehen ein Problem in der mangelnden Fähigkeit mancher Jugendlicher, sich von den ursprünglichen Quellen narzisstischer Zufuhr, also von der Zustimmung der Eltern, zu befreien. Wenn Jugendliche allzu sehr bemüht sind, den Erwartungen des präödipalen und ödipalen Ichideals zu entsprechen, damit sie sich sicher und geliebt fühlen können, dann zeigt das meist an, dass auf Ich-Interessen und deren aktive Befriedigung weitgehend verzichtet werden muss. Gleichzeitig werden neue Identifizierungen mit Gleichaltrigen erschwert, worin die Ausgangsbasis für die Bildung eines neuen Ichideals besteht, das Befriedigung der narzisstischen Bedürfnisse gewähren könnte.

Aufgrund belastender oder gar traumatischer Erfahrungen in der Kindheit müssen sich Jugendliche häufig mit der wahrgenommenen Vorstellung der Eltern von einem idealen Kind auseinandersetzen, das im Stande ist, deren narzisstische Wunden zu heilen und leidvolle Mangelserfahrungen zu kompensieren. Solche Jugendliche entwickeln ein extrem hohes und globales Ideal von einem liebevollen und fürsorglichen Kind, das meist unter dem Diktat eines unerbittlich fordernden Über-Ichs beziehungsweise einer extrem fordernden Repräsentanz steht. Es handelt sich dann um das Ideal von einer Seinsweise, die anzustreben nicht mehr eine freiwillig angenommene Herausforderung, sondern eine Überforderung bedeutet. In der Vorstellung des Jugendlichen wird das Verfehlen dieses Ideals zum Szenario einer unweigerlichen Katastrophe für die Eltern. Das erlebte Versagen löst Schuldgefühle und reaktiv Wut aus, aber auch Scham, nicht derjenige oder diejenige sein zu können, der oder die man so gerne sein möchte. Vor allem Töchter leiden häufig unter einer vermeintlichen oder realen Verantwortlichkeit für das Wohlergehen der Eltern. Je intensiver aber die Wut wird, vor allem im Zusammenhang mit Affekten an-

gesichts der Vorstellung, selbst Entbehrungen erlitten zu haben und zu kurz zu kommen, desto intensiver wird das Gefühl der Scham, weil archaische Affekte von wütendem Protest nicht zum idealen Selbst passen. Die erdrückende Diskrepanz zwischen dem realen Selbst und dem perfekten Idealselbst kann dann nur noch durch von außen kommende Anerkennung gemildert werden; doch führt die Abhängigkeit von äußerem Zuspruch meist erneut in die Schuld-Wut-Scham-Spirale.

Problematisch für beide Geschlechter kann die Identifizierung mit den Idealvorstellungen der Eltern besonders dann werden, wenn es um die Verschiebung von Generations- und Inzestgrenzen geht, wenn die Mutter von ihrem adoleszenten Sohn beispielsweise erwartet, der ideale Mann zu sein, und wenn der Vater möchte, dass die adoleszente Tochter zwar in Klugheit und Tüchtigkeit ihm gleichen, aber für immer auch seine Tochter, seine Geliebte, sein Eigentum sein soll.

Lampl-de Groot (1960) betont, dass der Verlust der idealisierten Eltern und der nun nicht mehr möglichen Teilhabe an ihrer Größe zur Erschütterung des Selbstwerts und zu narzisstischer Verletzung führen. Dies wiederum kann Wut, ja sogar Hass zur Folge haben. Das Festhalten an Bildern von perfekten Eltern dient dann der Abwehr von Schuldgefühlen angesichts der eigenen Aggression.

Schuldgefühle können nach Ansicht von Settlage (1972) auch durch das Aufmerksamwerden auf die Diskrepanz zwischen der inneren Gegenwart und der inneren Zukunft, zwischen dem realen Selbst und dem erwünschten Selbst aufkommen. Wenn der Wunsch nach Vollkommenheit seiner selbst sehr hoch ist und das projizierte Selbstbild mit der erreichten Wirklichkeit inkompatibel ist, dann kann man der Pein der Selbstkonfrontation mit der eigenen Inadäquatheit unter anderem dadurch entkommen, dass man sich intensiv mit der Unvollkommenheit der Gesellschaft beschäftigt und Kritik an ihr übt.

Der 17-jährige Moritz sieht den neuen Bus-Fahrplan mit veränderter Linienführung auf dem Tisch liegen und äußert, ohne einen genauen Blick auf den Plan zu werfen: „*Was die sich wieder für einen Schwachsinn ausgedacht haben!*“

Eine Möglichkeit, mit Schuldgefühlen angesichts von nicht eingelösten Erwartungen umzugehen, sieht Settlage (1972) im *Wegschaffen der Zeit*. Die Suspendierung der psychischen Zeit kann Erleichterung von Zwang des Über-Ichs beziehungsweise von fordernden Repräsentanzen bringen und zu einem Manöver in der Spätadoleszenz werden, wenn der Jugendliche mit dem Erreichen der Idealvorstellungen für das Selbst unzufrieden ist. Es handelt sich dann um einen selbstgewährten Aufschub. Übermäßig lange Ausbildungs- und Studienzeiten sind mitunter auf diese Weise erklärbar.

Aufgabe der Adoleszenz ist es unter anderem, das internale Idealsystem zu erweitern und zu reformulieren sowie mit dem gesellschaftlich Gebotenen und Gefordernten in Übereinstimmung zu bringen, bevor die Verantwortung eines Erwachsenen übernommen werden kann. Einerseits sollen, wie Jacobson (1961) betont, Neu-Bildungen organisch aus den früheren Identifizierungen mit den idealisierten Eltern hervorgehen; andererseits sollen die Ideale nach Ansicht von Settlage (1972) den Erfahrungen des Individuums in seiner eigenen Generation sowie der Besonderheit der jeweiligen sozio-kulturellen Gesellschaft entsprechen und überdies die eigenen Bedürfnisse befriedigen. Dies kann nur geschehen, wenn alte Identifizierungen nicht

total verworfen, sondern überprüft sowie modifiziert und neue Ideale organisch eingefügt werden. Dies bedeutet unter anderem, dass Ideale für das Selbst – wunschbestimmte Selbstbilder nach Jacobson (1973) – konsistent in Bezug zu Idealen, die sich auf bessere Verhältnisse in der Gesellschaft beziehen, gebracht werden müssen. Dieser enorme Reorganisationsprozess kann nicht in einer Individuation *gegen* die Eltern, sondern nur in einer Individuation *mit* den Eltern geleistet werden, deren Ziel die Auseinandersetzung auf der Basis wechselseitiger Anerkennung ist (vgl. Grotevant u. Cooper 1986). Dieser Prozess läuft auf Seiten des Jugendlichen nicht ohne Auflehnung und Trauer ab, aber im Allgemeinen ohne dauerhafte Verbitterung und Abkehr.

Settlage hielt bereits 1972 das Ichideal der damaligen Jugend für besonders hoch, was er nicht allein den Mängeln der frühen Beziehungen zuschreibt, sondern den gesellschaftlichen Verhältnissen anlastet. Er sieht die Adoleszenz durch das Fernsehen ständig sozialen und kulturellen Problemen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene ausgesetzt. Diese Probleme lasten mit ihrem Gewicht auf dem Jugendlichen. Durch die Globalisierung spürt die heutige Generation in noch stärkerem Maße, dass ihre Realität die ganze Welt mit all ihren Problemen einschließt und ihr Leben von den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen rund um den Globus beeinflusst wird. Der Idealismus der Jugend, positiv auf die Welt einwirken und sie verändern zu können, wird mit einer ungeheuren Vielfalt von Herausforderungen und Verantwortungen konfrontiert und dadurch gedämpft. Außerdem ist sich die gegenwärtige Generation der Erwachsenen ihrer Werte weniger sicher als die vorherigen Generationen und vermeidet daher eher die Auseinandersetzung mit Adoleszenten. Dies nimmt den Jugendlichen die Herausforderung, sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten.

Für viele Adoleszente besteht die Lösung darin, so schnell wie möglich sich der älteren Generation anzuschließen und zu den Etablierten zu gehören. Dann bleiben das Über-Ich und das Ichideal der Kindheit – im Wesentlichen die Repräsentanzen der Eltern – im Großen und Ganzen unverändert. Eine andere Lösung beinhaltet die Verlängerung der Adoleszenz in Form einer Suspension der Zeit. Das Erreichen des Erwachsenenstatus wird hinausgeschoben, die kulturellen, sozialen und politischen Werte – sowohl die aus dem Selbst reexternalisierten als auch die in der Umwelt repräsentierten – werden ausgespielt, getestet, akzeptiert oder verworfen, bevor die Konsolidierung von Über-Ich und Ichideal erfolgt (vgl. Settlage 1972, S. 86).

Settlage mutmaßt, dass der revolutionäre Jugendliche mit einem hypertrophierten, kompensatorischen Ichideal belastet ist. Aufgrund seines Bedürfnisses, Vollkommenheit zu erreichen, und wegen seines Wunsches, Schuldgefühlen und Gefühlen der Wertlosigkeit zu entkommen, wird er zu einem aktivistischen Verhalten getrieben. Er sucht die Kluft zwischen Ich und Ichideal sowohl durch das Erreichen von hohen Zielen als auch durch das Aufdecken der Unvollkommenheit in kulturellen und politischen Institutionen zu überbrücken. Für viele Jugendliche in der Spätadoleszenz beinhaltet die Lösung einen inneren Kampf zugunsten der Entscheidung, sich selbst zu ändern, aber damit ist zugleich die Anstrengung verbunden, veraltete kulturelle Institutionen anders als durch revolutionäre Methoden, nämlich durch Arbeit mit und innerhalb des Rahmens der Erwachsenenengesellschaft zu verändern (vgl. Settlage 1972, S. 89).

## 7 Schluss

Settlage thematisiert in seinen Ausführungen den problematischen Einfluss der Kultur, wohingegen andere Autoren wie Jacobson (1973), Blos (1990) und Erdheim (1982) eher die Bedeutung der adoleszenten Entwicklungsprozesse *für* die Kultur hervorheben. Von seinem ethnoanalytischen Hintergrund her hat Erdheim (1982, 1984, 1988) die These aufgestellt, dass die Adoleszenz geradezu prädestiniert ist, *kulturschaffend* und *kulturverändernd* zu wirken, vorausgesetzt dieses ungeheure Potential wird wahrgenommen und kann in Anstrengung überführt werden. Allerdings betont er darüber hinaus, dass das kulturverändernde Potential der Jugend sich nicht aufgrund inhärenter Faktoren ahistorisch entwickelt, sondern dass die historisch-gesellschaftliche Situation selbst den Jugendlichen veranlasst, ein kulturschaffendes Potential zu entfalten.

Die Herausforderung der Idealentwicklung liegt in dem Umstand, dass auch in heutiger Zeit Ideale – Vorstellungen von einem besseren Selbst, einer gerechteren Gesellschaft, einer friedlicheren Welt – gebraucht werden und Jugendliche in ihrer historischen Situation am besten in der Lage sind, Ideale, die sich auf die Zukunft richten, zu kreieren. Von Risiko spreche ich deshalb, weil die Postmoderne dadurch charakterisiert ist, dass die Folgen von Entscheidungen immer weniger antizipiert werden können und dadurch eine immense Verunsicherung entsteht. Andererseits nimmt die Gefahr einer Verantwortungsabwehr zu, und das Um-sich-Greifen von Gleichgültigkeit hinsichtlich der eigenen Handlungsfolgen wächst. Dabei bräuchten wir statt einer Mentalität des anything goes eine erhöhte Reflexions- und Diskursfähigkeit. Diese Fähigkeiten können sich nur auf der Basis vertrauensvoller Sicherheit entwickeln, die wiederum auf dem Konsens hinsichtlich basaler moralischer Ideale – wie beispielsweise der unbedingten Achtung des Menschen als Mensch – beruht. Damit Ideale und vor allem gesellschaftsbezogene und moralische Ideale sich bilden können, müssen Räume vorhanden sein, in denen es möglich ist, die Gesellschaft und unsere Welt mitzugestalten und dabei Selbstwirksamkeit zu erleben. Dann lohnt es sich für Adoleszente, Ideale zu haben, in denen bessere, befriedigendere künftige Zustände anvisiert werden. In Idealen liegt der Impetus, neue eigene Lösungen für gestellte Aufgaben zu suchen. Ideale enthalten überdies Standards, das Ergebnis von Anstrengungen zu bewerten. Voraussetzung dafür, sich Ideale im Sinne motivierender Bilder von künftigen Zuständen zu schaffen und zu reflektieren, scheint jedoch die Aussicht zu sein, die Ideale mit der inneren und der äußeren Realität in Kontakt bringen zu können.

## Literatur

- Beland, H. (1972): Bemerkungen zum Selbstgefühl. In: Psychoanalyse in Berlin. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis. Meisenheim: Anton Hain, S. 126-140.
- Blos, P. (1962/1973): Adoleszenz. Stuttgart: Klett.
- Blos, P. (1972): The Function of the Ego Ideal in Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child* 27: 93-97.
- Blos, P. (1974): The Genealogy of the Ego Ideal. *The Psychoanalytic Study of the Child* 29: 93-97.

- Blos, P. (1979): *The Adolescent Passage*. New York: Int. Univ. Press.
- Blos, P. (1990): *Sohn und Vater*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bopp, J. (1983): *Jugend*. Stuttgart: Kreuz.
- Blum, H.P. (1976): *Masochism, the Ego Ideal, and the Psychology of Women*. In: Blum, H.P.: *Female Psychology*. New York: Int. Univ. Press, S. 157-212.
- Bohleber, W. (1982): *Spätadoleszente Entwicklungsprozesse. Ihre Bedeutung für Diagnostik und psychotherapeutische Behandlung von Studenten*. In: Krejci, E.; Bohleber, W. (Hg.): *Spätadoleszente Konflikte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11-52.
- Bohleber, W. (1993): *Seelische Integrationsprozesse in der Spätadoleszenz*. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Mahler, E. (Hg.): *Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 49-63.
- Bohleber, W. (Hg.) (1996): *Adoleszenz und Identität*. München: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Bohleber, W. (1999): *Psychoanalyse, Adoleszenz und das Problem der Identität*. *Psyche* 53: 507-529.
- De Cervantes Saavedra, M. (1948): *Gespräch zwischen Cipion und Berganza, den Hunden des Auferstehungs-Hospitals*. In: De Cervantes Saavedra, M. (Hg.): *Die beispielhaften Novellen*, Bd. II. Wiesbaden: Dietrichsche Verlagsbuchhandlung, S. 325-428.
- Eberenz, U. (1978): *Das Überich als Regulationssystem psychischen Geschehens*. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Erdheim, M. (1982): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erdheim, M. (1984): *Jugend und kulturelle Entwicklung*. *Schweiz Arch. Neurol. Neurochir. Psychiat.* 134 (2): 189-194.
- Erdheim, M. (1988): *Psychoanalytische Jugendforschung*. In: Erdheim, M.: *Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur*. Frankfurt am Main.
- Fetscher, R. (2003): *Ich-Ideal und Über-Ich im Rahmen einer modifizierten Strukturtheorie*, *Psyche* 57 (3): 193-225.
- Freud, A. (1936): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München: Kindler.
- Freud, S. (1914): *Zur Einführung des Narzißmus*. *Gesammelte Werke*, Bd. X, Frankfurt am Main: Fischer, S. 137-170.
- Freud, S. (1921): *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIII, Frankfurt am Main: Fischer, S. 71-161.
- Freud, S. (1923): *Das Ich und das Es*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIII. Frankfurt am Main: Fischer, S. 236-289.
- Freud, S. (1924): *Der Untergang des Ödipuskomplexes*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIII. Frankfurt am Main: Fischer, S. 395-402.
- Freud, S. (1925): *Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIV. Frankfurt am Main: Fischer, S. 16-30.
- Freud, S. (1926a): *Hemmung, Symptom und Angst*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIV. Frankfurt am Main: Fischer, S. 111-205.
- Freud, S. (1926b): *Die Frage der Laienanalyse*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIV. Frankfurt am Main: Fischer, S. 209-296.
- Freud, S. (1927a): *Die Zukunft einer Illusion*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIV. Frankfurt am Main: Fischer, S. 323-380.
- Freud, S. (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*. *Gesammelte Werke*, Bd. XIV. Frankfurt am Main: Fischer, S. 419-506.
- Freud, S. (1932): *Neue Folge der Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse*. *Gesammelte Werke*, Bd. XV. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gillman, R.D. (1982): *Preoedipal and Early Oedipal Components of the Superego. The Psychoanalytic Study of the Child* 37: 273-281.
- Grotevant, H.D.; Cooper, C.R. (1986): *Patterns of Interaction in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence*. *Human Development* 29: 82-100.

- Hartmann, H. (1972): *Ich-Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Helbing-Tietze, B. (1992): Die Funktion und Bedeutung von Idealbildung für das Selbst in der Adoleszenz. Illustriert an Anton Reiser. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 41 (2): 57-64.
- Helbing-Tietze, B. (2001): Was ist ein „reifes Ichideal“? Ein Beitrag zur Präzisierung des Idealsystems. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Helbing-Tietze, B. (2003): Veränderungen des Selbst in der Adoleszenz aus akademisch psychologischer Sicht – eine Ergänzung der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie? *Psyche* (im Druck).
- Hendrick, J. (1964): Narcissism and the Prepuberty Ego Ideal. *J. of the American Psychoanal. Association* 12: 522-528.
- Higgins, E.T. (1996): Ideals, Oughts, and Regulatory Focus Affect and Motivation from Distinct Pains and Pleasures. In: Gollwitzer, P.M.; Bargh, J.A. (Hg.): *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*. New York: Guilford Press, S. 91-114.
- Higgins, E.T.; Klein, R.; Straumann, T. (1987): Self-Discrepancies. Distinguishing among Self-States, Self-State Conflicts, and Emotional Vulnerabilities. In: Yardley, K.M.; Honess, T.M. (Hg.): *Self and Identity: Psychological Perspectives*. New York: Wiley & Sons, S. 173-185.
- Jacobson, E. (1937): Ways of Female Superego Formation and the Female Castration Conflict. *Psychoanal. Quarterly* 45: 525-538.
- Jacobson, E. (1937/1996): Wege der weiblichen Über-Ich-Bildung. In: Mitscherlich, M.; Rhoda-Dachser, C. (Hg.): *Psychoanalytische Diskurse über die Weiblichkeit von Freud bis heute*. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S. 58-70.
- Jacobson, E. (1954): The Self and the Object World: Vicissitudes of Their Infantile Cathexis and Their Influences on Ideational and Affective Development. *The Psychoanalytic Study of the Child* 9: 75-127.
- Jacobson, E. (1961): Adolescent Moods and the Remodeling of Psychic Structures in Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child* 16: 164-183.
- Jacobson, E. (1964/1973): *Das Selbst und die Welt der Objekte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaplan, S.M.; Whitman, R.M. (1965): The Negative Ego-Ideal. *Int. J. Psychoanalysis* 46: 183-187.
- Kohut, H. (1973): *Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lampl-de Groot, J. (1960): On Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 15: 95-103.
- Laufer, M.; Laufer-Eglé, M.E. (1989): *Adoleszenz und Entwicklungskrise*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewis, M. (1992): *Shame: The Exposed Self*. New York: The Free Press.
- Mertens, W. (1994): *Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 21: Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 717.
- Milrod, D. (1982): The Wished-for Self Image. *The Psychoanalytic Study of the Child* 37: 95-120.
- Milrod, D. (1990): The Ego Ideal. *The Psychoanalytic Study of the Child* 45: 43-60.
- Moritz, K.P. (1979): *Anton Reiser – Ein psychologischer Roman*. Frankfurt am Main: Insel.
- Parkin, A. (1985): Narcissim: Its Structures and Affects. *Int. J. Psychoanalysis* 66: 143-156.
- Reich, A. (1960): Pathologic Forms of Self-Esteem Regulation. *The Psychoanalytic Study of the Child* 15: 215-231.
- Reimer, M.S. (1996): „Sinking into the Ground“: The Development and Consequences of Shame in Adolescence. *Developmental Review* 16: 321-363.
- Rohr, E. (1999): *Inszenierung der Moderne am Beispiel fremdenfeindlicher Gewalt*. Psychosozial 22: 97-108.
- Sandler, J.; Holder A.; Meers, D. (1963): The Ego Ideal and the Ideal Self. *The Psychoanalytic Study of the Child* 18: 139-158.
- Schafer, R. (1960): The Loving and Beloved Superego in Freud's Structural Theory. *The Psychoanalytic Study of the Child* 15: 163-188.
- Schafer, R. (1967): Ideals, the Ego Ideal, and the Ideal Self. In: Holt, R.R. (Hg.): *Motives and Thought*. New York: Holt, S. 131-174.
- Seidler, G.H. (1995): *Der Blick des Anderen*. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.

- Settlage, C.F. (1972): Cultural Values and the Superego in Late Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child* 27: 74-92.
- Stern, D.N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Streeck-Fischer, A. (1994): Entwicklungslinien der Adoleszenz. Narzißmus und Übergangsphänomene. *Psyche* 48: 509-528.
- Tomkins, S.S. (1987): Shame. In: Nathanson, D. (Hg.): *The Many Faces of Shame*. New York: Guilford, S. 133-161.
- Wolf, E.S.; Gedo, J.E.; Terman, D.M. (1972). On the Adolescent Process as a Transformation of the Self. *J. of Youth and Adolescence* 1 (3): 257-272.
- Wurmser, L. (1995): „Die Schändung ist das Gleichnis für mein ganzes Leben“. *Psychosozial* 18: 113-133.

Korrespondenzadresse: Dr. Brigitte Helbing-Tietze, Georg-August-Universität Göttingen, Abteilung Pädagogische und Entwicklungspsychologie, Waldweg 26, 37073 Göttingen, E-Mail: [bhelbin@uni-goettingen.de](mailto:bhelbin@uni-goettingen.de)