

**Ines Langemeyer<sup>1</sup>, Lydia Kolano-Law<sup>2</sup>, Manal Raoui<sup>3</sup>, Sabrina Schmid-Walz<sup>4</sup> & Juliane Strohschein<sup>5</sup>**

## **Gefühle von Studierenden – zur Psychologie des schriftlichen Sprechens**

### **Zusammenfassung**

Gefühle sind ein unabdingbarer Teil des Wahrnehmungs- und Reflexionsgeschehens. Basierend auf dem Modell des Gefühlskreises von Fuchs und der PSI-Theorie von Kuhl zeigt diese Untersuchung, wie sowohl positive als auch negative Gefühle für das Lernen und für die Entwicklung von Studierenden förderlich sein können. Als innovative Datengrundlage wurde das Schreibdenken nach Scheuermann in einem Seminar genutzt. Mit Bezug auf sprachpsychologische Forschung wird gezeigt, wie diese Methode des schriftlichen Sprechens einen Zugang zum Erleben und Ausdruck von Gefühlen schafft und inwiefern dies für die Persönlichkeitsentwicklung im Studium relevant ist.

- 
- 1 Ines Langemeyer, Karlsruher Institut für Technologie (KIT); ines.langemeyer@kit.edu; ORCID 0000-0001-7385-5200
  - 2 Karlsruher Institut für Technologie (KIT)/Duale Hochschule Baden-Württemberg Center for Advanced Studies (DHBW CAS); lydia.kolano@cas.dhbw.de; ORCID 0009-0005-9157-6412
  - 3 Regional Center for Education and Training Professions; manal.raoui@gmail.com; ORCID 0000-0003-1896-2219
  - 4 Karlsruher Institut für Technologie (KIT); sabrina.schmid-walz@kit.edu; ORCID 0009-0009-7162-2847
  - 5 Karlsruher Institut für Technologie (KIT)/HWR Berlin; juliane.strohschein@kit.edu; ORCID 0009-0004-8478-3539

### **Schlüsselwörter**

Emotionsforschung, Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie, Sprachpsychologie, Selbstregulation, schriftliches Sprechen

## **Students' emotions – about the psychology of written speech**

### **Abstract**

Emotions are an indispensable part of the process of perception and reflection. Based on Fuchs' model of the emotional circle and Kuhl's PSI theory, this study shows how both positive and negative feelings can be beneficial for students' learning and development. 'Schreibdenken' (thinking in writing) according to Scheuermann was used as innovative data collection in a seminar. With reference to research in language psychology, the study shows how this method of written speech creates access to the experience and expression of emotions and to what extent this is relevant for students' personality development.

### **Keywords**

emotion research, personality-systems-interaction-theory, language psychology, self-regulation, written speech

# 1 Die Relevanz von Gefühlen im Studium

In der Bildungsforschung stehen meist kognitive Leistungen im Vordergrund. Doch nicht nur sie, auch andere Fähigkeiten im Kontext des Forschens und forschenden Lernens verlangen das Spüren und Tasten, das Erahnen, die Neugier und die Selbstwirksamkeit, kurzum das, was mit Gefühlen entsteht. Humboldt (1809/2010, S. 235) verdichtete dies zur „Sehnsucht [...] sich zur Wissenschaft zu erheben“. Zu studieren (lat. *studere* = sich um etwas bemühen, etwas betreiben, nach etwas streben, trachten) schließt ein, sich für Unbekanntes zu öffnen, wobei man phasenweise nicht sagen kann, wie man etwas einordnet, welcher Weg der richtige ist oder welches Ziel zu verfolgen sich lohnt. Um differenziert wahrnehmen und handeln zu können, sind Gefühle – auch negative – unabdingbar.

Bisher legt die Emotionsforschung im Feld der Hochschule jedoch einen Schwerpunkt auf gesundheitliche Fragen. Eine Untersuchung von Hunter und Lanvers (2021) ergab, dass Studierende in Deutschland seltener von positivem Affekt berichten als ausländische Studierende, dass sie aber durchaus über Strategien zur Emotionsregulierung verfügen. Des Weiteren zeigten Bibi et al. (2023), dass Studentinnen im Vergleich zu männlichen Kommilitonen häufiger an Stress, Angst und Depressionen leiden und allgemein ihre psychische Gesundheit stärker belastet ist. Die von Lahme et al. (2024) durchgeführte Studie beschreibt, wie das von den Studierenden wahrgenommene Stressniveau zu Beginn eines Semesters sinkt, in den ersten fünf Wochen ansteigt, kurz vor der Prüfung seinen Höhepunkt erreicht und nach den Prüfungen wieder abnimmt.

Hiervon unterscheidet sich die vorliegende Untersuchung, indem sie negative Gefühle nicht per se als beeinträchtigend einordnet. Sie ergründet, in welchen Hinsichten sich Fähigkeiten über eine emotionale Ebene des Erlebens sowie über den Umgang mit negativen Affekten bilden, die für die Persönlichkeitsentwicklung im Studium bedeutsam sind.

## 1.1 Die lernpsychologische Bedeutung von Gefühlen

Der Gegensatz von Verstand und Gefühl sowie die Trennung von Geist und Körper werden heute dezidiert in Frage gestellt. Neurowissenschaftliche Befunde und die Vorstellung der „embodied cognition“ sind dabei leitend. Im Anschluss an Cosmides und Tooby (2000) nennen Lange, Schwab und Euler (2019) zentrale und adaptive Funktionen von Gefühlen wie z. B. das Setzen von Handlungszielen samt ihrer motivationalen Gewichtung.

Begrifflich werden dazu Affekt (das passive Erleiden einer äußeren Einwirkung), Emotionen (ein komplexes System von Urteilen und verhaltensregulierenden Funktionen) und Motivation (als Teil der intentionalen Handlungen) unterschieden (Lange et al., 2019). Zentral für den „embodiment“-Ansatz (vgl. Newen et al., 2018) ist, dass es bei „Gefühlen [...] immer um mich [geht], und das spüre ich zugleich am eigenen Leib“ (Fuchs, 2014, S. 13).

Das Modell des Gefühlskreises (Fuchs, 2014, S. 16; 2019, S. 98) beschreibt dazu zwei Aspekte: die Ansprechbarkeit des Leibes („leibliche Resonanz“) für eine Bewegungs- oder Handlungstendenz („E-Motion“) sowie für die Wahrnehmung (Affizierbarkeit oder kurz: „Affektion“). Fuchs veranschaulicht mit dem Modell die Wechselwirkung zwischen der leiblichen Bereitschaft zur Aktion und der Fähigkeit, Gefühle zu erleben. Psychologisch gesehen kann dieser Kreis gestört oder unterbrochen sein, so dass sich Krankheiten wie etwa eine Depression über das fehlende Gefühlserleben und die dadurch ausbleibende Motivation zu handeln erklären lassen. Die „zirkuläre Kausalität“ kann sowohl zu lebendigem Verhalten, aber auch zum Erstarren oder Verhärten führen. Die Körperhaltung und der Ausdruck können selbst ein bestimmtes Fühlen befördern und somit unterschwellig Einstellungen und Bewertungen gegenüber Handlungen, Gegenständen und Personen beeinflussen (Fuchs, 2014, S. 14). Umgekehrt kann die emotionale Ausdrucksbewegung (z. B. in der Mimik das Lächeln) unterbunden werden, so dass die Wahrnehmung einer entsprechenden Emotion (Freude oder Lust) und die Sensibilität gegenüber der Umwelt (z. B. Zuneigung) beschränkt wird (Fuchs, 2019, S. 98). Für die Emotionsforschung bedeutet das, dass im Erleben eine unauflösbare Relation zwischen zwei Polen wirkt,

„nämlich etwas zu fühlen ebenso wie sich selbst zu fühlen“ (Fuchs, 2014, S. 14). Wie lässt sich dies auf den Kontext Hochschule übertragen?

Forschend zu lernen meint nicht nur, umfangreiches Faktenwissen ‚anzusammeln‘. Es muss sich für die eigenen Irrtümer interessieren, nicht nur im Rahmen kleinerer Missverständnisse (Langemeyer, 2025). Arbeitet man beim Korrigieren an Perspektiven und Überzeugungen, müssen Gefühle von Unsicherheit und Ungewissheit und ihr Brüchigwerden ausgehalten werden. Dies lässt sich psychologisch mit der PSI-Theorie untermauern.

## 1.2 Gefühle in der PSI-Theorie

Mit der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie) entwickelt Julius Kuhl (2001) einen Ansatz, bei dem Emotionen nicht nur wie eine Beimischung zu den Kognitionen gesehen werden, sondern grundlegende Vorgänge sind. Dazu dürfen Affekte nicht abgewehrt oder verdrängt werden. Als Affekt wirken z. B. Frustration oder Angst zunächst hemmend, hingegen Freude, Mut und Vertrautheit enthemmend und handlungsstimulierend. An diese Spontanreaktionen setzt die Selbstregulation an und sorgt dafür, wie im Handeln das richtige Maß an Hemmung bzw. Handlungsimpuls entsteht.

Vier Systeme interagieren dabei und ihre Wechselwirkungen greifen emotional. Die Systeme werden spontan aktiviert (Erstreaktionen) und durch emotionale Modulationen dynamisch angepasst (Zweitreaktionen im Sinne von bewusster Selbstkontrolle und impliziter Selbstregulation). Ihre Funktionen werden wie folgt unterschieden (Kuhl & Strehlau 2014, S. 3ff.):

1. *Intuitive Verhaltenssteuerung*: Dieses System ist für die Ausführung von Handlungen zuständig. Es umfasst alle motorischen und im Verhalten automatisierten Fähigkeiten. Das spontane Fühlen der Umgebung, der Situation, wenn sie mit allen Sinnen wahrgenommen wird, geschieht hier in einer Form der Parallelverarbeitung.

2. *Objekterkennungssystem*: Die Wahrnehmung ist hier nicht mehr auf alles Mögliche gerichtet, sondern auf Einzelheiten und Abweichungen fokussiert. Objekte der Wahrnehmung haben eine fest umrissene Gestalt. Nebensächliches wird unterdrückt bzw. ausgeblendet.
3. *Intentionsgedächtnis*: Dieses System hält bei mehrschrittigen Aufgaben einen Plan und/oder ein Ziel wach und wendet Ablenkungen ab. Es arbeitet analytisch und sprachlich-bewusst. Es ist notwendig, damit man Ziele über eine längere Strecke nicht aus den Augen verliert. Es ist vergleichbar mit der Instanz, die in der Psychoanalyse (Freud) das ‚Ich‘ genannt wird, was die Eigenschaften eines bewusst handelnden Subjekts umfasst.
4. *Extensionsgedächtnis*: Dieses Gedächtnis integriert und berücksichtigt alle persönlichen Erfahrungen, wobei es diese weniger sprachlich-bewusst und analytisch, sondern eher bildlich und implizit bereithält. Es sorgt für Überblick und Kohärenz. Hiermit ist es der Ort für das Selbstgefühl, für Empathie, komplexes Fühlen und es ist das System für das ‚Selbst‘, das zum Teil unbewusste Motive und Wünsche enthält.

Die systemischen Funktionen können gemeinsam interagieren, doch sie sind in Handlungssituationen meist nicht gleichermaßen aktiviert und – je nach Persönlichkeit – auch nicht immer gleich gut integriert (Kuhl & Quirin, 2025, Kap. 9). Die Dominanz bestimmter Funktionen entspricht idealerweise situativen Anforderungen (Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 232). Eine gelungene Interaktion zwischen Intentionsgedächtnis und intuitiver Verhaltenssteuerung bedeutet, dass das Handeln mit den eigenen Absichten und Zielen übereinstimmt und dass man diese über eine längere Strecke nicht aus den Augen verliert. Wenn z. B. jemand mit einer schwierigen Aufgabe beginnt, die Planung benötigt, und an einem Punkt frustriert wird, so sorgt der negative Affekt für die Hemmung der intuitiven Verhaltenssteuerung, so dass Ziele und Absichten stärker bewusst gemacht werden können (Kuhl & Quirin, 2025, S. 357). Dies schafft die Voraussetzung dafür, dass einzelne Schritte besser geplant und neue Verhaltensmuster erlernt werden. Selbstkontrolle ist sprachgesteuert und vor allem auf das Intentionsgedächtnis angewiesen. Emotional ist es wichtig, dass

sich mit der Planung auch eine Ermutigung (positiver Affekt) verbindet, damit sich ein neuer Handlungsimpuls bahnt.

Objekterkennungssystem und Extensionsgedächtnis interagieren bei der Bewältigung von negativen Erfahrungen. Wenn jemand Angst, Schmerz oder Scham empfindet, so tritt eine Hemmung auf, die die Wahrnehmung verengt und auf ein Objekt der Gefahr oder des Schmerzes konzentriert. Das Objekterkennungssystem wird aktiviert. Gelingt es jedoch, eine z. B. scham- oder angstbesetzte Erfahrung im Kontext positiverer Lebenserfahrungen zu sehen, kann diese verengte Perspektive losgelassen werden. Das Negative kann so relativiert, eine Krise überwunden werden. Der Zugang zum Selbst ist wiederhergestellt (vgl. Kuhl & Strehlau, 2014, S. 11). Eine solche „emotionale Dialektik“ (ebd., S. 13) ermöglicht die Bewältigung und das Aushalten gegensätzlicher Gefühle.

Kuhl (1983) unterscheidet in diesem Zusammenhang prospektive Lageorientierung (Hemmung durch Angst, Schmerz, Scham und die Konzentration auf Fehler, niedrige Selbstmotivierung) und Lageorientierung nach Misserfolg (Frustration, stärkere Wahrnehmung von Schwierigkeiten und die Konzentration auf Planung und Analyse, niedrige Selbstberuhigung). Doch um sich von dieser psychischen Fixierung und Hemmung abzulösen, ist ebenfalls eine emotionale Modulation nötig. Wird dem positiven Affekt Raum gegeben, kann neuer Handlungsimpuls entstehen. Kuhl nennt dies prospektive Handlungsorientierung (Selbstermutigung, Umsetzung von Absichten in die Tat trotz Erschwernissen) bzw. Handlungsorientierung nach Misserfolg (Selbstberuhigung, Loslösen und Regulieren von negativem Affekt nach Selbstkonfrontation). Essenziell ist, in eine Beziehung mit dem Unangenehmen zu treten, um es zu überwinden. Als positive Erfahrung wirkt dies später ermutigend; hier liegt die Stärke des Extensionsgedächtnisses, um aus dem Grübeln („Gedankenspirale“) herauszukommen. Man kann sich wieder für neue positive Seiten des Lebens öffnen, denn das Erlebte erscheint in einem anderen Licht (Kuhl, 2019). Diese Bedeutungsverschiebungen zeigen sich auch in der nachfolgenden Studie.

## 2 Sprache als Tätigkeit: Gefühle im schriftlichen Sprechen

Sprache ist Tätigkeit (griechisch: *energeia*), eine „ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen“ (Humboldt, 1830–35, S. 41). Thomas Alkemeyer et al. schließen daran an:

„In diesem Sinne argumentieren Sprachphilosophen wie Humboldt und Herder für eine Auffassung von Sprache, in der diese kein Mittel der Mitteilung, und auch nicht die ‚primäre Instanz‘ der Welterschließung darstellt. Vielmehr wird sie zu einem Medium des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses, das auch dort wirksam ist, wo scheinbar die Sprache nicht hinreicht – wie etwa in der Wahrnehmung. Sprache ist in diesem Sinne eine Reorganisation der ganzen menschlichen Kräfte, und keine ‚Instanz‘, die andere Momente usurpiert, verdrängt oder verformt.“ (Alkemeyer, Schürmann & Volbers, 2015, S. 14).

Das Geschriebene als schriftliches Sprechen ist somit eine Spur des lebendigen Sich-Involvierens in den Dialog mit anderen und mit sich selbst. Sprechen ist Sprache, wie sie „miteinander und füreinander vollzogen und verstanden wird“ – und gleichermaßen gilt dies „beim inneren Sprechen oder Schreiben“ (Bertau, 2024, S. 24). Sprechen schafft emotionales Erleben mit einem intersubjektiven Potenzial: „Wer sich selbst umfassend wahrnimmt,“ so Kuhl und Quirin (2025, S. 227), der „kann auch andere umfassender wahrnehmen und wertschätzen (und umgekehrt).“

Für die Frage, inwiefern hier Affekte, Gefühle, Kognition und Verhaltensänderung in einem Zusammenhang stehen, ist das „Schreibdenken“ ein empirischer Zugang; der Begriff stammt von der Psychologin und Schreibdidaktikerin Ulrike Scheuermann (2012) in Anlehnung an das „Sprechdenken“ als paralleles Denken und Sprechen. Die Methode hat sich für eine psychotherapeutische Forschung als eine geeignete Form der Datenerhebung erwiesen (Elizabeth, 2008). Für die Datenerhebung wurde in der vorliegenden Untersuchung – ähnlich wie in einer früheren Studie (vgl.

Langemeyer et al., 2022) – ein Schreibimpuls gesetzt („Als ich einmal etwas geschafft habe, was ich mir nicht zugetraut hatte ...“) und zehn Minuten Zeit gelassen, in denen Studierende spontan kurze Erinnerungstexte verfassten. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Die folgenden drei ausgewählten Texte entstanden 2023 in einem Seminar am Karlsruher Institut für Technologie im Masterstudiengang Pädagogik (2. Semester). Drei nicht identifizierbare Teilnehmer\*innen im Alter von 20 bis etwa 26 erklärten sich bereit, ihre Texte einer anderen Teilnehmerin im Kurs zu übergeben, die sie der hier genannten Forschungsgruppe anonymisiert und in digitalisierter Form zur Verfügung stellte.

Eine Lageorientierung war angesprochen mit dem Relativsatz: „was ich mir nicht zugetraut hatte“, die Handlungsorientierung mit dem Hauptsatz: „als ich etwas geschafft habe“.

## 2.1 Verschiebungen

Am ersten Text lassen sich Verschiebungen im Verhältnis von Lage- und Handlungsorientierung aufzeigen, indem emotionaler Zugang zum Extensionsgedächtnis durch eine Selbstkonfrontation mit dem Geschriebenen gebahnt wurde:

„Als ich einmal etwas geschafft habe, was ich mir nicht zugetraut hatte, war ich stolz und hatte das Gefühl, wenn ich das schaffe, dann kann ich alles schaffen, wenn ich es nur will. Aber was WILL ich überhaupt? Ist das Studium nur mein Anspruch an mich oder lass ich mich zu sehr von der Gesellschaft drängen und die Außenwelt drückt mir diese Dinge auf? Brauche ich das, um glücklich zu sein? Oder sagt mir jemand von außen, mit welchen Dingen ich glücklich zu sein habe? Hat nicht jeder das Recht so zu leben, wie er möchte? Das wird zwar immer suggeriert, aber trotzdem bewertet die Gesellschaft immer. Karriere, Heiraten und Kinder. Das alles muss erledigt werden, um glücklich zu sein. Wenn man das nicht hat, bereut man das dann irgendwann?“

Zu Beginn lässt sich das Erleben von positivem Affekt annehmen: „dann kann ich alles schaffen, wenn ich es nur will“. Zunächst gibt es somit eine – nicht weiter ausgeschmückte – Erinnerung an ein Selbstwertgefühl nach einer Situation, etwas geschafft zu haben. Die Vehemenz des Affekts scheint auf durch den Kontrast, dass das Gegenteil, das Scheitern, erwartet wurde. Starker positiver Affekt mit Handlungsorientierung spiegelt sich auch in den Worten wider: „dann kann ich alles schaffen“.

Der Gefühlsausdruck wird über die Worte wahrnehmbar und kann so erneut leiblich empfunden werden (zum Gefühlskreis s. o.: 1.1). Affekt und emotionaler Ausdruck können im sprachlich hergestellten Wiedererleben generiert werden. Die schreibende Person erhält über die Erinnerung selbstgesteuert Zugang zum positiven Affekt. Wir sehen im Text anschließend eine Wendung, indem der positive Affekt („Stolz“) durch einen negativen Affekt herabreguliert wird. Es tritt eine Hemmung des grenzenlosen Gedankens an „alles“ mit der Frage „was WILL ich überhaupt“ auf. Der Gefühlsausdruck von Stolz wird abgelöst durch ein fragendes Gefühl der Orientierungs- und Ratlosigkeit. Es hilft dabei, in die Selbstreflexion einzutreten.

Der anfänglich positive Affekt des Stolzes wird so von einem Erspüren und Suchen des Selbstzugangs abgelöst und die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung aktiviert. Das Unterscheiden wird von dem negativen Affekt begleitet bzw. unterstützt, ist aber nicht selbst negativ konnotiert. Die Wortwahl, dass da etwas „erledigt“ werden muss, ein Verb, das in Bezug auf die Subjekte des Satzes, „Karriere, Heiraten und Kinder“, vermutlich bewusst unpassend gewählt wurde, deutet auf ebendiesen unterstützend arbeitenden negativen Affekt. Das Verb verfremdet somit die übliche Einordnung der angesprochenen Zusammenhänge und hält den hemmenden Affekt gegenüber der Erwartung, mit „Karriere, Heiraten und Kinder [zu bekommen]“ unvermittelt etwas Positives zu empfinden, aufrecht.

An der Schlussfrage („bereut man das dann irgendwann?“) erkennt man, dass es bei diesem Aushalten (der Erwartung nicht nachzugeben) auch nicht um eine direkte Umkehr der üblichen Werte geht. Die Frage wird offengelassen. Genau dadurch wird an diesem Fall eine Selbstregulation beim Erspüren des Selbst deutlich, was auch in

einem Kontext wissenschaftlicher Probleme eine Rolle spielen kann: die eigenen Gefühle wahrzunehmen, sprachlich zu benennen, aber nicht durch unreflektiert übernommene Erwartungen vorschnell an irgendein Objekt oder Ziel zu verlieren, sondern in einem Raum von Möglichkeiten wachzuhalten, um Unterscheidungen zu treffen. Dieses komplexe Fühlen, wenn es dem sprachlichen Bewusstsein zugänglich wird, erwirbt und übt dabei diese Fähigkeit.

„Für die Bildung selbstkongruenter Ziele [...] ist der Selbstzugang eine wichtige Voraussetzung, d. h. die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse überhaupt zu spüren und eigene Ziele immer wieder auf Selbstkompatibilität prüfen zu können“ (Kuhl & Strehlau 2014, S. 17).

Mit Kuhl gesagt, wechselt das Thema in dem Erinnerungstext von Erfahrungen mit Willensstärke zu Erfahrungen, die das Selbstwachstum tangieren. Im schreibenden Subjekt findet eine Verschiebung (s. Abbildung 1) statt. Da Motive aus einem *Erfahrungsnetzwerk* bestehen, wird ein „kohärentes Selbstsystem“ für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidend (Kuhl & Quirin, 2025, S. 227). Denn die Frage „was will ich“, betrifft das komplexe Fühlen, ob man im Allgemeinen eine Kongruenz der eigenen Ziele mit den eigenen Motiven erfährt. Es ist der Vorzug eines integrierten Selbst, dass es auch widersprüchliche Erfahrungen „aufgrund seiner parallel-distribuirten Verarbeitungsform simultan zu berücksichtigen“ in der Lage ist (Kuhl & Quirin, 2025, S. 367).

## Verschiebung im Schreibdenken

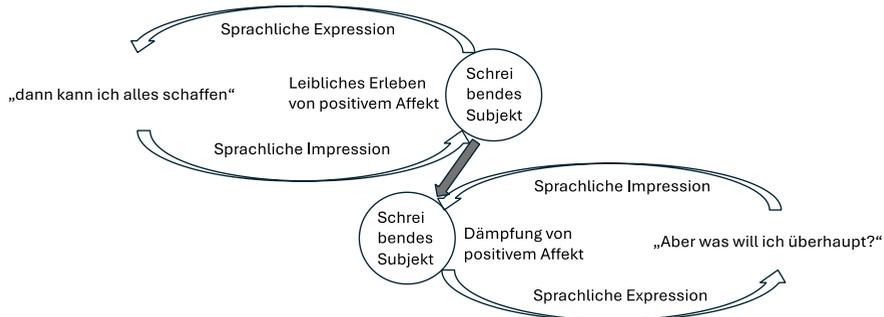


Abb. 1: Sprachliches Erleben als Verschiebung in Anlehnung an den Gefühlskreis von Fuchs am Beispiel der Dämpfung von positivem Affekt

## 2.2 Positions- und Perspektivwechsel

Bei der Analyse der Texte ist die Erinnerung nicht unbedingt dafür relevant, dass jemand zutreffend über die Realität berichtet. Es geht um das Gefüge von Bedeutungen, die jemand sprachlich be- und erlebt. Man könnte sagen, dass es um die dynamischen Bedeutungsverschiebungen geht. Diese Verschiebungen (s. Abb. 1), so nehmen wir an, lassen sich nicht nur an der Wortwahl, sondern auch an Positions- und Perspektivwechseln festmachen. Dies soll im Folgenden exemplarisch gezeigt werden.

„Als ich einmal etwas geschafft habe, was ich mir nicht zugetraut hatte.“

„Spontan zu sein. Wir hatten ein Klassentreffen und wir haben uns an einer Badestelle getroffen, um den Jahresabschluss zu feiern. Mir war immer schon klar, dass ich kein sehr spontaner Mensch bin, Spontanität als Eigenschaft aber durchaus sehr angenehm finde. Im Laufe des Nachmittags sind wir zu einer nahegelegenen Brücke gegangen und sind von dort in den Fluss gesprungen.“

Während wir immer wieder auf die Brücke geklettert sind und rein gehüpft sind, kam der Vater eines guten Freundes von mir und erkundigte sich, was wir denn hier so treiben. Wir erzählten und zeigten ihm, dass wir von der Brücke hüpfen und forderten ihn mehr aus Spaß auf, doch mit uns reinzuspringen. Der Vater ließ sich nicht lange fragen, obwohl er eigentlich keine Badesachen dabei hatte. Er ist dann einfach in seiner Unterhose mit uns reingesprungen. Es war ein sehr schöner Nachmittag und er ist mir bis heute gut in Erinnerung geblieben, da ich mir seitdem vorgenommen habe, öfter auch mal ja zu sagen und nicht immer direkt alles abzublocken. Ich habe an diesem Tag erkannt, wie viel freier man sein kann, wenn man sich nicht direkt allem verweigert bzw. Ausreden sucht, um sich aus unangenehmen Situationen herauszuwinden. Ich denke, diese Situation hat mir viel für meinen weiteren Lebensweg gegeben. Ich erzähle diese Geschichte auch heute noch gerne. Es war für mich ein Schritt aus dem Kind-sein heraus und dahin, offener zu sein, mich selbst zu entdecken ohne psychische Limitierung.“

An dieser Geschichte fällt auf, dass das Thema „Als ich einmal etwas geschafft habe ...“ nicht im Hinblick auf eine sichtbare eigene Leistung, Handlung oder Arbeit beschrieben wird. Und nicht die schreibende Person selbst, sondern der Vater eines Freundes wird hervorgehoben. Durch das Ins-Wasser-Springen in Unterhose verkörpert er Spontaneität, die als Leistung gedeutet wird, als Entwicklungsschritt hin zum Erwachsensein und zur größeren Weltoffenheit. An seiner Tat ist es der schreibenden Person möglich, eine gedankliche Handlung zu vollziehen, weil das Erlebte durch Bedeutungserteilung und Verschiebung (s. 2.1) zugleich für etwas anderes steht. Die eigene Leistung liegt auf einer emotionalen Ebene. Sie betrifft die leibliche Erwartungshaltung, mit der ein Handlungsimpuls nicht automatisch „abgeblockt“ wird, um sich bewusst für etwas Neues zu öffnen.

Der Vater des Freundes kommt nicht als eigenständige Person mit eigenen Wünschen, Zielen oder Erfahrungen in dem Text vor. Er ist eine Figur – wie in einem Spiel. Der Psychologe Fritz Breithaupt (2022, S. 258) untersucht, wie spielerisch-narratives Denken die Episoden einer Erzählung nutzt, um das eigene Erleben zu belohnenden Emotionen hinzulenken, wie wir es in der Regulation von der Lage-



„Als ich einmal etwas geschafft habe, was ich mir nicht zugetraut habe.“

„Ich habe mir vieles nicht zugetraut. Der „Träumer“ war ich für alle. Ich wusste auch nicht wohin mit mir. Aber die Dinge haben sich doch irgendwie ergeben. Hauptschule, dann Real, dann Zivi und dann die Ausbildung. Darüber habe ich mir keine Sorgen gemacht. Da bin ich irgendwie durchgekommen. Aber als es um die Fachhochschulreife ging, hatte ich selber nicht das Gefühl, das ich es schaffe. Und was war, ich bin im ersten Halbjahr durchgefallen. Aber (Person) hat mich ermutigt das Ganze noch einmal anzugehen. Ich war mir aber nicht sicher. (Person) beglückwünschte mich ganz spöttisch, dass ich es nicht geschafft hatte, den Abschluss zu machen. Das war schwierig. Aber ich habe es dann trotzdem versucht. Nur (Person) und (Person) wussten, dass ich die Schule noch einmal mache. Allen anderen habe ich gesagt, dass ich arbeiten gehe. Waren echt schlimme zehn Monate. (Person) ist schwanger, wir haben kaum Geld, und alle denken, ich arbeite und alles ist in Butter. Aber so war es nicht. Aber am Ende, im Sommer, habe ich den Abschluss doch geschafft. Ich hatte die Fachhochschulreife in der Tasche. Für viele gar nichts Bedeutsames, aber für mich war das gigantisch. Ich, der ich nur der Träumer war, der nie gelernt hatte, habe es von der Hauptschule zur FHR geschafft. Für mich war das wie ein Abschluss in Harvard. Vor allem, weil ich der erste in der Familie mit diesem Abschluss war. Echt heftig. Als ich das Zeugnis (Person) gezeigt hatte, sagte er zuerst nur, warum ich in Mathe eine fünf habe, aber er hat sich gefreut (innerlich).“

Das Selbstspüren entsteht hier durch das soziale Umfeld. Es ist zunächst die wahrgenommene Zuschreibung, ein „Träumer“ zu sein. Eine Verschiebung von Bedeutungen, ein Uminterpretieren von Zuschreibungen ist eine typische Problematik im Kontext von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen (Tomasello, 2020, S. 392ff.). Die Wahrnehmungen der eigenen Person durch andere zu beeinflussen und das Selbst-,Bild‘ in der Öffentlichkeit zu verändern, verlangt mitunter komplexe Emotions- und Selbstregulationsfähigkeiten, die im sozialen Miteinander erlernt werden.

Bemerkenswert ist, dass der ‚Träumer‘ nicht verschwindet; die erzählende Person hat „in Mathe eine Fünf“. Mit dem Abschlusszeugnis gelingt es jedoch, das Erleben einer nahestehenden Person zu verändern. Dies wird über positiven Affekt gebahnt: die gemeinsame Freude über den bestandenen Abschluss. Das Teilen der Gefühle schafft zugleich einen Zugang zu den Konnotationen (d. h. nicht nur zur denotativen Bezeichnung): Ein ‚Träumer‘ ist nicht nur erfolglos, sondern kann etwas schaffen. Auf diese Weise spielt sich das Erleben über das Teilen von Bedeutungshorizonten *und* Gefühlen ab. Sprache fungiert hier analog zur Affizierbarkeit des Körpers und zu seinem leiblichen Ausdrucks- und Handlungsvermögen (siehe Abbildung 3). Sie ist der soziale Modus der zirkulären Kausalität des Gefühlskreises, der Veränderung schafft.

## Sprache als sozialer Leib

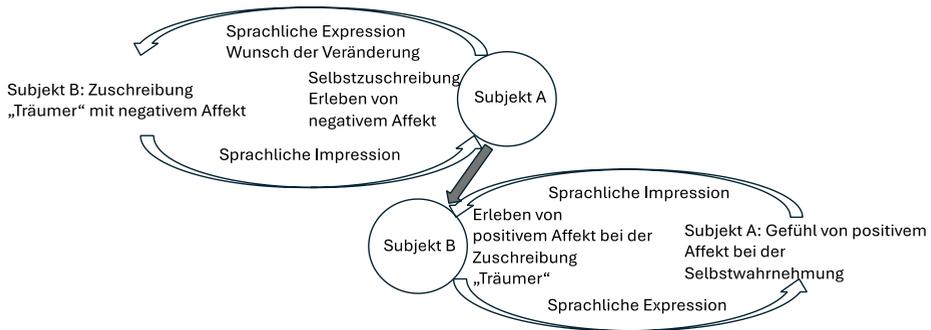


Abb. 3: Sprachliches Erleben als Veränderung der Fremd- und Selbstwahrnehmung in Anlehnung an den Gefühlskreis von Fuchs am Beispiel der Modulation von einem negativen in einen positiven Affekt

### 3 Fazit und Ausblick

Die ausgewählten Texte von Studierenden und ihre Analyse lassen Rückschlüsse auf verschiedene psychologische Prozesse zu. Zum einen zeigen sie Ansätze dafür, dass die Methode des Schreibdenkens selbst Zugänge zum Erleben und zum Ausdruck von Gefühlen bahnen kann. Somit eignet sich die Methode für die Erforschung psychologischer Prozesse im Rahmen von Lernen und Entwicklung, *indem* sie diese selbst anregt.

Die Aufforderung, über das eigene Erleben zu schreiben, kann auf Teilnehmer\*innen jedoch abschreckend wirken oder schlichtweg ungewohnt sein. Möglicherweise ist den Studierenden auch die Sinnhaftigkeit zunächst aufzuzeigen, wozu unsere Untersuchung und ihre psychologische Grundlage beitragen will.

Denn Sprache, insbesondere das lebendige Sprechen und das Schreibdenken, schaffen neben dem eigenen Leib und seinem Ausdrucksvermögen einen Resonanzraum für die eigenen Affekte. Dies ist unseres Erachtens für das Erlernen von Selbstreflexion und Selbstregulation unabdingbar. Die Konfrontation mit schwierigen Erfahrungen und der dadurch ausgelöste negative Affekt ermöglichen Lernen im Sinne eines kritischen Hinterfragens. In Verbindung mit dem positiven Affekt entsteht die Fähigkeit zum komplexeren Fühlen. Hier sei nochmals auf die Notwendigkeit des Aushaltens von negativem Affekt und der „emotionalen Dialektik“ der Modulationen verwiesen. Das Sich-Selbst-Fühlen ist immer mit Unsicherheiten behaftet. Im Erleben des Erlebten entstehen die Fähigkeiten – in Bezug auf sich selbst, aber auch in der Beziehung zu anderen, um bewusst neue Erfahrungen machen zu können. Wir halten dies für eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung im Studium für entscheidend.

## Literaturverzeichnis

Alkemeyer, T., Schürmann, V., & Volbers, J. (2015). *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Springer.

Baumann, N., & Kuhl, J. (2005). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Band 2: Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 362–373). Hogrefe.

Bertau, M.-C. (2024). Adressivität. Eine sprachpsychologische Perspektive. In A. Karsten & S. Haacke-Werron (Hrsg.), *40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens*. (S. 23–30). wbv Publikation.  
<https://doi.org/10.3278/9783763976584>

Bibi, A., Lin, M., Brailovskaia, J., & Margraf, J. (2024). Mental health of university students of Pakistan and Germany and the right to health care. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 17(4), 449–462. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJHRH-05-2022-0040/full/html>

Breithaupt, F. (2022). *Das narrative Gehirn: Was unsere Neuronen erzählen*. Suhrkamp.

Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. *Handbook of emotions*, 2(2), 91–115.

Elizabeth, V. (2008). Another String to Our Bow: Participant Writing as Research Method. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 31.

Engelen, E. M. (2014). *Vom Leben zur Bedeutung: Philosophische Studien zum Verhältnis von Gefühl, Bewusstsein und Sprache*. Walter de Gruyter.

Fuchs, T. (2014). Verkörperte Emotionen – Wie Gefühl und Leib zusammenhängen. *Psychologische Medizin*, 25(1), 13–20.

Fuchs, T. (2019). Verkörperte Emotionen. Emotionskonzepte der Phänomenologie. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 95–101). JB Metzler.

- Herbert, C. (2020). Zum Zusammenhang von Sprache, Emotion und Körperlichkeit aus Sicht von Psychologie und Neurowissenschaft. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 272–281). JB Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_42)
- Humboldt, W. V. (2010 [1809/1810]). *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1>
- Hunter, M., & Lanvers, U. (2021). Affect in EMI at a German university. Comparing insights from teachers, home, and international. In R. Wilkinson, & R. Gabriëls, *The Englishization of Higher Education in Europe* (S. 327–354). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv21ptzkn.18>
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Kuhl, J. (2019). Wie funktioniert das Selbst? In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 45–62). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4_3)
- Kuhl, J., & Strehlau, A. (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuhl, J., & Quirin, M. (2025). *Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Kognition und Selbststeuerung – Ein integratives Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Lahme, S. Z., Cirkel, J. O., Hahn, L., Hofmann, J., Neuhaus, J., Schneider, S., & Klein, P. (2024). From enrollment to exams: Perceived stress dynamics among first-year physics students. *arXiv*, 1–24.
- Lange, B. P., Schwab, F., & Euler, H. A. (2020). Emotionskonzepte der Evolutionspsychologie. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann & Ch. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 73–80). JB Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_9)

Langemeyer, I. (2025). Epistemologische Brüche in der Psychologie und ihre pädagogische Bedeutung. In M. Ebner von Eschenbach, I. Langemeyer & O. Schäffter (Hrsg.), *Gaston Bachelard – pädagogische Lektüren*. Springer (In Vorbereitung).

Langemeyer, I., Strohschein, J., & Schlindwein, N. (2022). Gelingen Diskussionen im digitalen Studium? – Über die Bedeutung von Gesprächen für das wissenschaftliche Lernen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17 (3). SI: *Akademische Kultur und Wissenschaftsfreiheit angesichts der Digitalisierung von Lehren und Lernen*. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1691>

Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (Hrsg.) (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.001.0001>

Scheuermann, U. (2012). *Schreibdenken*. Budrich.