



A

UNIVERSITÄT
LEIPZIG



**Zwischen Lernen und Leben:
Selbstlernstrategien und mentale
Gesundheit von Studierenden im Lehramt
Sonderpädagogik im Fachbereich
Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der
Ludwig-Maximilians-Universität München
und im Lehramt Sonderpädagogik an
der Universität Leipzig**

Ein Kooperationsprojekt

der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Leipzig

Renner, L. M., Arndt, S., Lang, A., Enderle, C., Kunerl, E., & Platte, A.



Abstract

Die Studie untersucht das Wohlbefinden und die Nutzung von Selbstlernstrategien von Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Leipzig. Auf Basis eines partizipativ entwickelten Online-Fragebogens wurden im Februar 2025 insgesamt 158 Studierende befragt (Leipzig, n = 97; München, n = 61). Die Mehrheit äußert sich zufrieden oder sehr zufrieden mit der Studienwahl und betont die Relevanz und Attraktivität der Studieninhalte. Zugleich berichtet ein erheblicher Anteil der Studierenden von psychischen Diagnosen, Verdachts- oder Selbstdiagnosen (München 32,8 %, Leipzig 38,1 %), die häufig mit studienbezogenen Belastungen wie Konzentrationsproblemen, mangelnder Selbstorganisation oder Prüfungsangst verbunden sind. Selbstlernstrategien wie Zusammenfassungen, Übungstests und Karteikarten sind weit verbreitet, während komplexere Methoden (z. B. Pomodoro-Technik) seltener genutzt werden. Ein Großteil organisiert den Studienalltag mit Kalendern oder To-Do-Listen. Nahezu die Hälfte der Befragten wünscht sich jedoch zusätzliche Angebote zu Lernstrategien und Zeitmanagement. Die Prüfungsphase wird überwiegend als stark belastend erlebt, häufige Stresssymptome sind emotionale Anspannung, Reizbarkeit und Schlafstörungen. Viele Studierende finden Bewältigungsstrategien, etwa durch soziale Kontakte, Sport oder kreative Aktivitäten. Unterstützungsangebote der Hochschulen, sind vielen Studierenden nicht bekannt und werden bislang nur in geringem Umfang genutzt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Studierende bereits über vielfältige Ressourcen verfügen, die durch gezielte, niedrigschwellige Maßnahmen zur Förderung der Selbstlernkompetenzen, zu Entlastung in Prüfungsphasen und zur Stärkung psychosozialer Unterstützung weiter ausgebaut und nachhaltig verankert werden können.



Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
I. Einleitung	4
II. Methodik	4
III. Ergebnisse	6
1. <i>Soziodemografische Daten</i>	6
1.1 Alter der Befragten, Altersstruktur	6
1.2 Fachsemester	6
1.3 Studienschwerpunkt	6
2. <i>Diagnose</i>	7
2.1 München	7
2.2 Leipzig	7
3. <i>Einfluss von Diagnosen</i>	8
3.1 München	8
3.2 Leipzig	8
4. <i>Selbstlernstrategien</i>	9
4.1 München	9
4.2 Leipzig	9
5. <i>Zufriedenheit im Studium</i>	11
5.1 München	11
5.2 Leipzig	11
6. <i>Nutzung Terminplaner</i>	12
6.1 München	12
6.2 Leipzig	12
7. <i>Nutzung von To-do-Listen</i>	13
7.1 München	13
7.2 Leipzig	13
8. <i>Stressanzeichen</i>	14
8.1 München	14
8.2 Leipzig	14
9. <i>Bedeutsamkeit der Prüfungsphase</i>	15
9.1 München	15
9.2 Leipzig	15
10. <i>Lernorganisation</i>	16
10.1 München	16
10.2 Leipzig	16
11. <i>Wohlbefinden</i>	17



11.1 München	17
11.2 Leipzig	17
12. Lerngruppe	18
12.1 München	18
12.2 Leipzig	18
13. Vorbereitung durch die Schule	19
13.1 München	19
13.2 Leipzig	19
14. Wunsch nach Angeboten	20
14.1 München	20
14.2 Leipzig	20
15. Tipps für Studienanfänger	21
15.1 München	21
15.2 Leipzig	21
16. Nutzung von Angeboten	22
16.1 München	22
16.2 Leipzig	22
17. Wünsche	23
17.1 München	23
17.2 Leipzig	23
IV. Limitationen	25
V. Ausblick	26
VI. Fazit	27
Literatur	28
Forschungs- und Arbeitsgruppe	29



I. Einleitung

„Wenn es einem mental nicht gut geht, kann die Lernstrategie noch so gut sein, aber trotzdem wird diese nicht wirklich etwas bringen.“ Diese Aussage stammt von einer studentischen Mitarbeiterin und spiegelt damit ähnliche Rückmeldungen von Studierenden insgesamt und Dozierenden der Universität Leipzig wider. Mentale Gesundheit bzw. das psychische Wohlbefinden stellen einen entscheidenden Erfolgsfaktor für Lernprozesse im Hochschulkontext dar (Cobo-Rendón & García-Álvarez, 2024). Die professionelle Handlungskompetenz (angehender) Lehrkräfte, insbesondere im Bereich der Sonderpädagogik, ist eng mit der emotionalen Stabilität verbunden. Durch die Covid-19-Pandemie haben psychosoziale Belastungen bei Studierenden erheblich zugenommen, was wiederum den Studienerfolg der Studierenden beeinflusst (vgl. Fricke et al., 2024). Die zunehmenden Belastungen im Studium, finanzielle Sorgen und soziale Isolation, stellen Studierende vor erhebliche Herausforderungen und können zu einer "wachsenden Überforderung" (Hoffmann, 2024, S. 666) führen. Studien zeigen, dass das Wohlbefinden von Studierenden einen wesentlichen Einfluss auf ihren Studienerfolg hat (Cobo-Redón & García-Álvarez, 2024) und im späteren Berufsleben mit dem Erfolg als Lehrkraft verknüpft ist (Corrente et al., 2022). Ziel der vorliegenden Erhebung war es, in Zusammenarbeit mit Studierenden eine strukturierte Erhebung zum Wohlbefinden und zu den Bedürfnissen von Studierenden der Sonderpädagogik durchzuführen.

Im Kontext dieser Entwicklungen und Eindrücke wurde an der Universität Leipzig ein partizipativer Fragebogen von Studierenden für Studierende entwickelt, der die psychosoziale Lage, Bedürfnisse und Herausforderungen von Studierenden systematisch erfasst. Diese Befragung wurde auf die LMU München ausgeweitet. Die vorliegende Erhebung fungiert als Ausgangspunkt für die Entwicklung verschiedener evidenzbasierter, niedrighschwelliger Unterstützungsangebote und weiterer Erhebungen. Diese sollen dazu beitragen, das psychische Wohlbefinden und das selbstregulierte Lernen als zentrale Elemente akademischer Teilhabe von Studierenden zu unterstützen.

II. Methodik

Die vorliegende Erhebung orientiert sich am Konzept einer partizipativen Querschnittsstudie. Zentraler Bestandteil der partizipativen Forschung ist die Einbindung von gleichberechtigten Personen der Praxis in den Forschungsprozess. Diese Forschungsform erhebt den Anspruch, reale Lebensverhältnisse in einem kooperativen Rahmen zu untersuchen und gemeinsam mit

den Beteiligten zu verbessern (Unger, 2014; Bergold & Thomas, 2012). Ein konstitutives Merkmal partizipativer Forschung ist die gleichwertige Beteiligung der Betroffenen an sämtlichen Phasen des Forschungsprozesses. Dies umfasst die gemeinsame Festlegung der Forschungsthemen, die Durchführung der Datenerhebung sowie die Interpretation und Anwendung der Forschungsergebnisse (Unger, 2014). Die Beteiligung von studentischen Mitarbeiter:innen ist für das Projekt essentiell, um der Erhebung eine authentische und alltagsnahe Perspektive zu verleihen, welche die Lebenswirklichkeit von Studierenden erfasst.

Die Grundstruktur der Erhebung ist im Kontext einer DAAD EUN („Europäische Hochschulnetzwerke - Nationale Initiative“) finanzierten Maßnahme innerhalb der Hochschulallianz Arqus an der Universität Leipzig konzipiert worden. Die geförderte Maßnahme wurde durch den „Arqus Inclusion & Diversity Hub“ initiiert und geleitet. Im Rahmen der Maßnahme wurde ein Online-Fragebogen von studentischen Mitarbeiterinnen der Universität Leipzig (Lou Renner und Charlotte Huth) in Rücksprache mit Kommilitoninnen und Kommilitonen selbst entwickelt und erstellt.

Die Online-Umfrage wurde gemeinsam mit wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen der Universität Leipzig und der LMU München überarbeitet und finalisiert und an beiden Standorten über einen Zeitraum von drei Wochen im Februar 2025 durchgeführt. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte in Lehrveranstaltungen, über E-Mail-Verteiler und Ankündigungen in den Moodle-Kursen der jeweiligen Fachbereiche. Insgesamt nahmen 158 Studierende teil, davon sind $n=97$ an der Universität Leipzig und $n=61$ an der LMU München eingeschrieben. Die Auswertung kombiniert quantitative, deskriptive Analyseverfahren mit einer qualitativen Auswertung freier Textantworten. Die Datenanalyse erfolgt mit SPSS und Elementen der qualitativen Inhaltsanalyse.

Ziel der Erhebung ist die Erfassung der psychosozialen Lage von Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik und die Identifikation erster Anhaltspunkte für bedürfnisorientierte Unterstützungsangebote bzw. Konzepte im Hochschulkontext. Die Umfrage umfasst Fragen unter anderem zur Studienzufriedenheit, zum Alter, zum Studienfortschritt, zur Nutzung von Selbstlernstrategien und Unterstützungsangeboten sowie zum Belastungsempfinden und zu Stresssymptomen. Es handelt sich um eine erste Pre-Studie, der keine repräsentative Stichprobe zugrunde liegt, die niedrigschwellig die Bedürfnisse der Studierenden erheben soll. Die Ergebnisse sind daher nicht generalisierbar, liefern dennoch wertvolle Hinweise auf Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe, die in zukünftige Angebotskonzeptionen und Erhebungen einfließen können.

III. Ergebnisse

1. Soziodemografische Daten

1.1 Alter der Befragten, Altersstruktur

Die Mehrheit der Befragten an beiden Standorten befindet sich im Alter zwischen 18 und 21 Jahren. In Leipzig liegt der Anteil dieser Altersgruppe bei 45,4% ($n=44$), in München bei 52,2% ($n=32$). Die zweitgrößte Altersgruppe bilden die 22-bis 25-jährigen. Während ihr Anteil in Leipzig mit 43,3% ($n=42$) nahezu dem der jüngeren Altersgruppe entspricht, fällt er in München mit 39,3% ($n=24$) etwas geringer aus.

1.2 Fachsemester

Auch hinsichtlich der Fachsemester zeigt sich eine unterschiedliche Verteilung zwischen den beiden Standorten. In München befinden sich 34,4% ($n=21$) der Befragten im fünften Fachsemester, gefolgt von 26,2% ($n=16$) im ersten und 23 % ($n=14$) im dritten Fachsemester. In Leipzig ist die größte Gruppe im dritten Fachsemester vertreten 40,2% ($n=39$), gefolgt vom fünften Fachsemester 29,9% ($n=29$) und dem ersten Fachsemester 17,5 % ($n=17$).

1.3 Studienschwerpunkt

Die Erhebung des Studienschwerpunktes wird ausschließlich in München vorgenommen, da hier zunächst die Einschreibung in einen Schwerpunkt erfolgt. Eine zweite Fachrichtung kommt im späteren Verlauf des Studiums hinzu. In Leipzig wählen Studierende bereits zu Studienbeginn zwei Förderschwerpunkte. Eine direkte Vergleichbarkeit der Studienstruktur ist daher nicht möglich. Die Befragung richtet sich in München gezielt an Studierende mit dem Förderschwerpunkt "Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik". 95,1% der Teilnehmenden ($n=58$) studieren diesen Schwerpunkt im Rahmen des grundständigen Studiengangs, lediglich 3,3% ($n=2$) sind in der zweiten Fachrichtung eingeschrieben (1,6% machten keine Angaben).



2. Diagnose

2.1 München

32,8% ($n=20$) der Studierenden geben eine Diagnose, Verdachtsdiagnose oder Selbstdiagnose im Bereich psychische Gesundheit oder Neurodivergenz an, darunter ADHS, Depressionen und Angststörungen. 55,7% ($n=34$) verneinen dies, 6,6% ($n=4$) machen keine Angabe. Einige erwähnen familiäre Belastungen 1,6% ($n=1$) oder andere persönliche Herausforderungen 4,9% ($n=3$).

2.2 Leipzig

38,1% ($n=37$) der Studierenden berichten von einer Diagnose, Verdachtsdiagnose oder Selbstdiagnose, 51,4% ($n=50$) verneinen dies, 6,2% ($n=6$) machen keine Angabe. 6,2% ($n=6$) nennen familiäre Verantwortungen wie Pflege eines Angehörigen oder schwierige familiäre Verhältnisse. 1% ($n=1$) gibt „Sonstiges“ an.

3. Einfluss von Diagnosen

3.1 München

Auf die Frage: „Ich hatte bereits das Gefühl, dass meine Diagnose/ Verdachtsdiagnose/ Selbstdiagnose oder familiäre Verantwortungen mein Studium beeinflussen.“ wählen die Befragten folgende Antwortoptionen aus:

26,2% ($n=16$) der betroffenen Studierenden berichten von negativen Auswirkungen der Diagnose auf ihr Studium. 8,2% ($n=5$) beschreiben gemischte Erfahrungen mit Vor- und Nachteilen. 3,3% ($n=2$) sehen positive Effekte, 4,9% ($n=3$) bemerken keine Auswirkungen. 55,7% ($n=34$) geben an, nicht betroffen zu sein.

3.2 Leipzig

In Leipzig berichten 38,1% ($n=37$) der Betroffenen von negativen Auswirkungen, etwa durch emotionale Belastung, Konzentrationsprobleme oder mangelnde Selbstorganisation, z.B.:

- Emotionale und psychische Herausforderungen (Negatives Selbstbild, antriebslose Phasen, irrationale Ängste),
- Konzentrations- und Motivationsprobleme (Studium: bei Diskussionen in den Seminaren komme ich oft gedanklich nicht mit, Konzentrationsschwierigkeiten, oft nicht konzentriert genug um produktiv zu sein),
- Soziale Interaktion und Wohlbefinden (Wohlbefinden, soziale Interaktionen, eher destruktiver Umgang mit Misserfolgen),
- Zeitmanagementsystem und Selbstorganisation (Selbstorganisation, Durchhaltevermögen, Fokus auf wichtige Dinge legen, Überforderung, Zeitplanung, Selbstkonzept),
- Studium und Leistungsdruck (Regelstudienzeit und erwarteter Workload stehen weit über meinen eigentlichen Kapazitäten. Ruhezeiten reichen nicht mehr zur Erholung aus. Situationen, wie voller Campus, Bibliothek oder Mensa sind häufig sehr reizüberflutend und ziehen zusätzlich Energie. An der Universität gibt es unzureichende Rückzugsmöglichkeiten),
- weitere Herausforderungen und Belastungen (Schwierig zu beantworten, da es mein gesamtes Leben beeinflusst)

10,3% ($n=10$) erleben die Diagnose ambivalent – sie fühlen sich durch das Studium teilweise abgelenkt, aber auch überfordert. 4,1% ($n=4$) sehen keine Auswirkungen, 44,3% ($n=43$) sind nicht betroffen.

4. Selbstlernstrategien

Die Studierenden machen Angaben zur Nutzung und Kenntnis von Selbstlernstrategien.

4.1 München

Von den befragten Studierenden in München geben 78,7% ($n=48$) an, Selbst- Lernstrategien im Studienalltag zu nutzen, 16,4% ($n=10$) der Teilnehmenden verneinen dies. Weitere 4,9% ($n=3$) berichten, Selbstlernstrategien zwar grundsätzlich zu kennen, diese jedoch nicht aktiv und regelmäßig anzuwenden. In den freien Textfeldern wird dies beispielsweise wie folgt begründet: „Ich kenne Selbstlernstrategien, nutze diese aber nicht regelmäßig, weil ich mich nicht motivieren kann und meistens nicht weiß, wo ich anfangen soll.“

Nur wenige Studierende, 6,6% ($n=4$), geben an, keine Lernstrategien zu kennen. Deutlich mehr, 41% ($n=25$), wünschen sich jedoch zusätzliche Impulse. Besonders beliebt ist das Erstellen von Zusammenfassungen, das von 91,8% ($n=56$) der Befragten genutzt wird. Auch Übungstests und Altklausuren werden bei 85,2% ($n=52$) regelmäßig eingesetzt. Mindmaps und Karteikarten nutzen jeweils die Hälfte der Teilnehmenden. Die Pomodoro-Technik ist weniger verbreitet, sie wird von 13,1% ($n=8$) genannt.

4.2 Leipzig

Auch in Leipzig wird die Frage zur Nutzung von Selbstlernstrategien gestellt. Hier nutzen viele Teilnehmende die Möglichkeit der freien Textantwort. Aus den Angaben geht hervor, dass 69,1% ($n=67$) der Befragten Selbstlernstrategien kennen und nutzen („Bin mir nicht sicher, muss aber ja logischerweise viel lernen und nutze bestimmt auch Selbst Lernstrategien“); dabei beschränken sich die meisten auf grundlegende Techniken wie das Zusammenfassen und Strukturieren von Lerninhalten („Zusammenfassen und Organisieren des Lernstoffs“). Einige Antworten fallen deutlich differenzierter aus und beschreiben ein breites Methodenspektrum: „Start Rituale, um anzufangen, Lernpläne und Übersichten erstellen (Prioritäten/zeitliche Planung) Techniken wie Pomodoro, Wiederholen und Vertiefen, Austausch mit Anderen (jemandem den Inhalt erklären)“.

14,4% ($n=14$) der Teilnehmenden geben an, keine Selbstlernstrategien zu nutzen. Als Begründungen werden unter anderem angegeben: „Sie helfen mir nicht wirklich“ oder „Es gibt eigentlich keinen direkten Grund dafür“. Zudem wird betont, dass der Einsatz von Lernstrategien stark von Motivation und Zeitdruck abhängig sei: „Oft ist das gefühls-, motivations- und zeitabhängig. 11,3% ($n=11$) der Befragten geben an, keine Selbstlernstrategien zu kennen. In Leipzig stimmen lediglich 5,2% ($n=5$) der Aussage zu, dass sie gezielt Selbstlernstrategien nutzen. Gleichzeitig äußern fast die Hälfte der Befragten 47,4%



($n=46$) den Wunsch, mehr über Lernstrategien zu erfahren. Zusammenfassungen sind auch hier weit verbreitet: 83,5% ($n=81$), ebenso wie Übungstests, die von 57,7% ($n=56$) genutzt werden. Karteikarten 56,7% ($n=55$) und Mindmaps 44,3% ($n=43$) sind ebenfalls gängige Methoden. Die Pomodoro-Technik spielt mit 17,5% ($n=17$) eine etwas größere Rolle als in München.



5. Zufriedenheit im Studium

5.1 München

Die Mehrheit der befragten Studierenden zeigt sich mit ihrer Studienwahl zufrieden. Lediglich 3,3% ($n=2$) bzw. 1,6% ($n=1$) geben an, unzufrieden bzw. sehr unzufrieden zu sein. Ein Anteil von 9,8% ($n=6$) äußert eine neutrale Haltung, wobei kritisiert wird, dass der Praxisanteil im Studium zu gering sei und eine duale Ausbildung bevorzugt würde. Die Mehrheit der Befragten ist zufrieden (54,1%; $n=33$) oder sehr zufrieden (31,1%; $n=19$) mit ihrer Studienwahl. In den Freitextantworten wird das Hauptfach als interessant beschrieben, während das erziehungswissenschaftliche Studium (EWS) mit Lehrveranstaltungen in Allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie als weniger ansprechend empfunden wird. Einige Studierende berichten von Überforderung aufgrund der Unübersichtlichkeit des Studiums, andere zeigen sich sehr zufrieden, da sie den angestrebten Beruf unbedingt ausüben möchten.

5.2 Leipzig

In der Umfrage zeigen sich 61,9% ($n=60$) der Befragten zufrieden, 23,7% ($n=23$) sehr zufrieden. Begründungen sind beispielsweise: „Die Themen sind interessant und machen Lust, mehr darüber zu wissen. Die Dozent:innen sind nett und geben guten Input.“ oder: „Ich finde die Inhalte interessant und kann mir gut vorstellen, später in dem Beruf zu arbeiten.“ Einzelne Studierende melden aber auch Schwierigkeiten zurück: „Der Inhalt des Studiums ist super, aber ich komme nicht gut mit den vielen Aufgaben klar (viele Texte, bin perfektionistisch, schlecht organisiert, mache fast alles alleine, prokrastiniere, sobald ich nicht weiter weiß oder möchte).“ 2,1% ($n=2$) der Befragten geben an, mit ihrem Studium unzufrieden zu sein. Eine Person schreibt: „Zu wenig Praxis. Teilweise doppelten sich die Inhalte und es geht generell zu langsam voran.“ 12,4% ($n=12$) stehen dem Studium neutral gegenüber. Kritisiert wird unter anderem: „Teilweise Veranstaltungen, die sich ‘unnötig’ anfühlen; noch mehr Praxis (-bezug) wäre besser; BiWi (Bildungswissenschaften) teilweise unpassend.“



6. Nutzung Terminplaner

6.1 München

Ein Großteil der Münchner Studierenden 91,8% ($n=56$) nutzt einen Kalender oder Planer, hauptsächlich zur Eintragung von Terminen 93,4% ($n=57$) und Universitätsveranstaltungen 85,2% ($n=52$). Weitere Aktivitäten wie Lernen 36,1% ($n=22$), Pausen 11,5% ($n=7$), Wege 6,6% ($n=4$) und Haushaltsaufgaben 26,6% ($n=16$) werden seltener eingetragen. Freizeitaktivitäten werden von 73,8% ($n=45$) der Befragten im Kalender vermerkt.

6.2 Leipzig

In Leipzig verwenden 89,7% ($n=87$) der Studierenden einen Kalender oder Planer, wobei Termine 88,7% ($n=86$) und Universitätsveranstaltungen 77,3 % ($n=75$) am häufigsten eingetragen werden. Einige Studierende nutzen sowohl analoge als auch digitale Kalender. Weitere Aufgaben wie Lernen 29,9% ($n=29$), Pausen 6,2% ($n=6$), Wege 6,2% ($n=6$) und Haushaltsaufgaben 35,1 % ($n=34$) werden ebenfalls notiert. Freizeitaktivitäten werden von 67% ($n=65$) der Befragten im Kalender festgehalten. In den Freitextfeldern geben mehrere Studierende an, Termine ausschließlich auf dem Handy zu führen; andere nutzen analoge und digitale Kalender parallel. Mehrfach wird erwähnt, dass insbesondere Arzttermine eingetragen werden, daneben Training, Prüfungen und Familienfeste.



7. Nutzung von To-do-Listen

7.1 München

In München nutzen 60,7 % (n=37) der Studierenden regelmäßig To-do-Listen. Ein Großteil 65,6 % (n=40) zeigt Interesse daran, effektive Methoden zur Gestaltung von To-do-Listen zu erlernen. Einige Studierende äußern den Wunsch nach Unterstützung zu Beginn des Studiums, beispielsweise durch Workshops oder Anleitungen.

7.2 Leipzig

In Leipzig verwenden 57,7 % (n=56) der Studierenden regelmäßig To-do-Listen, 23,7 % (n=23) gelegentlich und etwa 10,3 % (n=10) selten oder nie. Die Listen dienen vor allem der Organisation von Uni-Aufgaben, Haushalt und Erledigungen. Einige berichten jedoch von Schwierigkeiten bei der Umsetzung und mangelnder Motivation. Viele Freitextantworten beziehen sich darauf, dass To-do-Listen insbesondere für Planung und Organisation genutzt werden, z.B. „Um einen Überblick zu behalten und kleine Erfolgserlebnisse zu haben“, „für anstehende Uni-Aufgaben“ oder „Ich schreibe mir v. a. für die Uni, den Haushalt und Erledigungen eine Liste“.



8. Stressanzeichen

8.1 München

Die Studierenden wurden außerdem zu Symptomen von Stress befragt. Die häufigsten Stressanzeichen betreffen die Stimmung: 83,6% ($n=51$) fühlen sich emotionaler, 77% ($n=47$) reizbarer. Weitere Symptome sind verändertes Essverhalten 59% ($n=36$), Schlafprobleme und Ängstlichkeit mit jeweils 54,1% ($n=33$), 37,7% ($n=23$) haben Schwierigkeiten morgens aus dem Bett zu kommen, und 42,6% ($n=26$) fühlen sich depressiv und 14,9% ($n=9$) berichten von unerklärlichen körperlichen Schmerzen.

8.2 Leipzig

Die Befragten wählen folgende Antwortmöglichkeiten aus: 67% ($n=65$) reagieren emotionaler, 66% ($n=64$) fühlen sich reizbarer. Weitere häufige Symptome: Schlafstörungen 48,5% ($n=47$), weniger Freizeitaktivitäten 46,4% ($n=45$) und Vergesslichkeit 45,4% ($n=44$). 40,2% ($n=39$) berichten von Ängstlichkeit und depressiven Gefühlen. 16,5% ($n=16$) putzen mehr unter Stress, 45,4% ($n=44$) hingegen weniger oder gar nicht.



9. Bedeutsamkeit der Prüfungsphase

9.1 München

Für 49,2% ($n=30$) ist die Prüfungsphase die stressigste Zeit. 34,4% ($n=21$) empfinden sie als herausfordernd, aber machbar. 16,4% ($n=10$) finden sie unangenehm, aber akzeptabel. Niemand gibt an, die Prüfungsphase als stressfrei oder nicht zu stressig zu empfinden. Belastungen entstehen vor allem durch die Vereinbarkeit von Studium und Job sowie Zeitdruck beim Lernen.

9.2 Leipzig

38,1% ($n=37$) empfinden die Prüfungsphase als sehr stressig, 40,2% ($n=39$) als herausfordernd, aber machbar, 19,6% ($n=19$) als unangenehm, aber akzeptabel. Nur 1% ($n=1$) empfinden sie als nicht stressig. Hauptprobleme sind Prüfungsangst, Zeitdruck und unklare Prüfungsformate. Manche Studierende berichten aber auch von positiven Erfahrungen durch gute Selbstorganisation.



10. Lernorganisation

10.1 München

Nur 4,9% ($n=3$) der Studierenden geben an, frühzeitig mit dem Lernen oder Hausarbeiten zu beginnen. 41% ($n=25$) gelingt das fast immer. 49,2% ($n=30$) brauchen den Druck nahender Abgabefristen. 24,6% ($n=15$) procrastinieren häufig, 16,4% ($n=10$) gelegentlich. Hilfreich sind Strategien wie Tagebuchschreiben, Aufräumen oder Spaziergehen.

In den Freitextantworten schreiben die Befragten, was ihnen beim Lernen bzw. der Organisation hilft. Dabei beziehen sich die Antworten eher auf Aktivitäten, die die Befragten zusätzlich zum Lernen verfolgen, wie z.B. „Ich schreibe Tagebuch, um so meine Gedanken zu ordnen.“; „Ich räume mein Zimmer auf, kümmere mich um meine Pflanzen etc.“ und „Ich gehe mit Freunden spazieren.“

10.2 Leipzig

14,4% ($n=14$) der Studierenden beginnen frühzeitig mit dem Lernen, 37,1% ($n=36$) fast immer. 48,5% ($n=47$) brauchen den Druck nahender Fristen. 30,9% ($n=30$) procrastinieren häufig, 17,5% ($n=17$) gelegentlich.



11. Wohlbefinden

11.1 München

Zur Förderung ihres Wohlbefindens treffen sich 72,1% ($n=44$) mit Freund:innen, ebenso viele gehen duschen. 60,7% ($n=37$) treiben Sport oder verbringen Zeit im Freien. Weitere Aktivitäten sind Musik hören 55,7% ($n=34$) und ausreichend schlafen 49,2% ($n=30$). Meditation wird von 4,9% ($n=3$) praktiziert. Andere Maßnahmen beinhalten Beten, Serien schauen und Tagebuch führen.

Zu der Frage „Das mache ich für mich, damit ich mich gut fühle“ werden unter anderem folgende Freitextantworten gegeben: „Ich bete“, „Feel Good Serie schauen“ oder auch „Ich schreibe Tagebuch, um meine Gedanken zu ordnen.“

11.2 Leipzig

Auf die Frage „Das mache ich für mich, um mich gut zu fühlen,“ konnten die Befragten aus elf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen:

72,2 % ($n=70$) treffen Freund:innen, 67 % ($n=65$) hören Musik, 55,7 % ($n=54$) treiben Sport, 51,5 % ($n=50$) schlafen ausreichend, 49,5 % ($n=48$) gehen duschen. 14,4 % ($n=14$) meditieren. Weitere Aktivitäten, welche in Form von Freitextantworten genannt wurden, waren z.B. Gespräche mit Jesus, Hörbücher, Kochen, Backen, Kakao oder Bier trinken.

12. Lerngruppe

12.1 München

26,2 % ($n=16$) der Münchner Studierenden sind Teil einer Lerngruppe. 45,9% ($n=28$) würden gern an einer Lerngruppe teilnehmen, wissen aber nicht, wie sie eine passende Gruppe finden können. 21,3% ($n=13$) möchten nicht teilnehmen, und 6,6% ($n=4$) haben negative Erfahrungen gemacht. Herausforderungen sind organisatorische Probleme, ineffektive Gruppenarbeit und die Vorliebe für individuelles Lernen.

Kommentare dazu sind: „Organisatorisch schwierig“, „aktuell nicht laufend, aber in der Vergangenheit und in der Zukunft.“; „Funktioniert effektiv nur mit den richtigen Leuten, die auch effektiv lernen wollen, man muss sich gut kennen, um die Stimmung ggf. aufzulockern“, „Lerntandem eher“ und „Ich habe schon einmal mit einer Lerngruppe gelernt, was auch gut geklappt hat. Dennoch hab ich für mich gemerkt, dass ich besser allein lerne. Zum Austausch und die Diskussion von Inhalten war die Lerngruppe aber super.“

12.2 Leipzig

In Leipzig sind 38,1% ($n=37$) der Studierenden Teil einer Lerngruppe. 20,6% ($n=20$) würden gern die Teilnahme an einer Lerngruppe ausprobieren, wissen aber nicht wie. 13,4% ($n=13$) möchten nicht teilnehmen, 10,3% ($n=10$) haben schlechte Erfahrungen gemacht. Gründe für Ablehnung sind Ablenkung, ungleiche Beteiligung und Schwierigkeiten beim Finden geeigneter Gruppen. Kommentare dazu können in verschiedene Kategorien unterteilt werden, wie

- **Allein lernen wird bevorzugt** („Ich vertraue anderen arbeiten nicht.“),
- **Keine guten Erfahrungen** („Ich lasse mich da zu leicht ablenken und ver falle in Small-Talk.“),
- **Kein Zugang zu Lerngruppe** („Ich liebe Lerngruppen! Hab aber leider keine“, und „Ich war Teil einer Lerngruppe aber aktuell fällt es mir schwer, die nötigen Kontakte zu knüpfen“),
- **Gemeinsames Lernen statt Lerngruppe (Freunde oder Lernpartnerschaft)** („Eher eine Lernpartnerschaft, das finde ich leichter zu koordinieren“, „Vor den Prüfungen habe ich mich ein- bis zweimal mit Freunden getroffen, um uns auszutauschen. Das hat mir auch total gereicht. Lernen (bzw. Auswendiglernen, was man doch häufig braucht) fällt mir allein leichter.“ und „Ich habe keine feste Lerngruppe, jedoch meistens 1-2 Personen, die die gleiche Prüfungsleistung abgeben müssen und mit denen ich mich darüber austauschen kann oder wir uns bei Fragen weiterhelfen“)



13. Vorbereitung durch die Schule

13.1 München

Auf die Frage „Vorbereitung der Schule auf die Uni“ wählen die Befragten folgende Antwortmöglichkeiten aus:

65,6% ($n=40$) der Studierenden fühlen sich nur wenig durch die Schule auf das Studium vorbereitet. 27,9% ($n=17$) geben an, sich überhaupt nicht vorbereitet zu fühlen. Kritikpunkte sind fehlende Lernstrategien für umfangreiche Stoffmengen. Nur 6,6% ($n=4$) fühlen sich gut vorbereitet meist aufgrund eigener Initiative, nicht durch schulische Vermittlung.

13.2 Leipzig

Der Aussage „Ich habe das Gefühl, dass mich die Schule gut auf das Lernen in der Uni vorbereitet hat“ stimmen die Studierenden wie folgt zu:

22,7% ($n=22$) geben an, sich durch die Schule überhaupt nicht vorbereitet zu fühlen. Kritisiert wird insbesondere das sogenannte „Bulimie-Lernen“, das für tiefes Verständnis nicht ausreicht. Eine knappe Mehrheit fühlt sich „ein wenig“ vorbereitet – oft durch Methoden wie Mindmaps oder Wiederholungstechniken. 14,4% ($n=14$) berichteten von guter Vorbereitung, teilweise durch eigenständiges Lernen in der Corona-Zeit.



14. Wunsch nach Angeboten

14.1 München

Auf die Frage, ob sich die Befragten Angebote bezüglich Selbstlernstrategien und ähnlichem wünschen, werden folgende Antwortoptionen ausgewählt:

39,3% ($n=24$) der Münchner Studierenden wünschen sich mehr Angebote zu Lernstrategien und Selbstorganisation. Besonders genannt werden Zeitmanagement, der Umgang mit Prüfungsstress und gezielte Hilfe in der Prüfungsphase. 54,1% ($n=33$) sind unsicher, ob sie Angebote brauchen – meist, weil ihnen konkrete Vorstellungen fehlen. Nur 6,6% ($n=4$) sehen keinen Bedarf.

14.2 Leipzig

Auf die Frage „Wünschst du dir mehr Angebote zu Lernstrategien und Co.? Wenn ja, welche?“ antworteten die Befragten wie folgt:

25,8 % ($n=25$) der Leipziger Studierenden wünschen sich mehr Angebote, etwa Plattformen zur Lerngruppenbildung oder Onlineformate für Lernmethoden. 55,7 % ($n=54$) zeigen sich unentschieden – häufig, weil sie solche Angebote als zusätzliche Belastung empfinden. 15,5% ($n=15$) sehen keinen Bedarf, entweder, weil sie sich selbst gut organisiert fühlen oder bereits vorhandene Angebote nutzen.



15. Tipps für Studienanfänger

15.1 München

Empfohlen werden konkrete Hilfsmittel wie Schreibberatung oder KI-gestützte Lernhilfen, Strategien zur Stressbewältigung („sich nicht zu sehr unter Druck setzen“) sowie effektive Lerntechniken („lieber konzentriert lernen als ständig halb“). Kritisch wird angemerkt, dass im Studium viel Eigenverantwortung verlangt wird und Informationen oft selbst beschafft werden müssen.

15.2 Leipzig

Studierende empfehlen Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten, den Einsatz von Software wie Citavi und Methoden zur Priorisierung von Aufgaben. Im Umgang mit Stress ist es hilfreich, Pausen genauso wichtig zu nehmen wie Lernphasen. Weitere Hinweise betreffen den Umgang mit Prüfungsangst („Was tun gegen Stress/ gegen Angst vor der Klausur?“), das Vorbereiten auf Klausuren („Wie kommt man an Altklausuren zum Üben?“ „Wie lernt man am besten für Uni-Klausuren?“) und das frühzeitige Beginnen mit dem Lernen („Dass das Semester lang wirkt, aber man parallel anfangen sollte, zu lernen und Zusammenfassungen zu schreiben, weil man sich tatsächlich nicht alles bis zur Prüfungsphase merkt.“). Die im Vergleich zur Schule deutlich höhere Eigenverantwortung wird mehrfach thematisiert („sehr sehr viel Eigenverantwortung, was zu Schulzeiten nicht so war“).



16. Nutzung von Angeboten

16.1 München

62,3% ($n=38$) der Befragten haben bisher keine universitären Unterstützungsangebote genutzt. 23% ($n=14$) wissen nicht, welche Angebote es gibt. 14,8% ($n=9$) haben Beratungsangebote in Anspruch genommen, wobei die Qualität teils kritisiert wird. Peer-Support 8,2% ($n=5$), das Schreibzentrum 4,9% ($n=3$) und psychologische Hilfe wie WeCare@LMU 3,3% ($n=2$) werden selten genutzt.

16.2 Leipzig

Auch in Leipzig ist die Nutzung gering: 15,5 % ($n=15$) nutzen Angebote wie das How-to-Study-Tutorium, 9,3 % ($n=9$) nutzen Beratungsangebote. 53,4 % ($n=52$) wissen nichts von den bestehenden Einrichtungen wie dem Academic Lab. Genannt werden auch psychosoziale Beratung und Nachteilsausgleiche.



17. Wünsche

17.1 München

In München äußern viele Studierende den Wunsch nach besser zugänglicher psychosozialer Unterstützung, insbesondere durch Angebote, die näher am Studiengang angesiedelt sind – etwa durch ein Buddy-System oder Formate wie ein „Kritisches Lehramt“ (freiwillige Arbeitsgruppen zur Reflexion von aktuellen Fragestellungen und Einflüssen auf das Lehramtsstudium). Auch eine frühzeitige und transparente Beratung zu finanziellen Unterstützungsangeboten wird mehrfach angesprochen. Darüber hinaus wird gefordert, das Thema psychische Gesundheit nicht nur als separates Zusatzangebot zu behandeln, sondern in Seminaren und Lehrveranstaltungen fest zu verankern.

Ein weiteres zentrales Anliegen ist der Praxisbezug. Studierende möchten sich stärker mit realen Anforderungen des späteren Berufslebens auseinandersetzen – nicht nur in den Pflichtpraktika, sondern auch im regulären Semesterbetrieb. Ergänzend dazu wird eine klare Struktur der Studienorganisation gewünscht. Viele schlagen etwa Checklisten vor, die einen Überblick darüber geben, was in welchem Semester zu erledigen ist. Auch eine regelmäßige kurze Wiederholung zu Beginn jeder Sitzung wird als sinnvolle Unterstützung genannt, um das Lernen zu erleichtern.

Kritik gibt es zudem an der ungleichen Verteilung von Anforderungen über das Semester hinweg. Besonders die Bündelung von Abgaben am Semesterende wird als belastend empfunden. Hier wird mehr Flexibilität gewünscht. Auch in Bezug auf Prüfungsformate und -termine wünschen sich die Studierenden mehr Einheitlichkeit und Transparenz. Der Prüfungsaufwand variere teils stark, obwohl gleich viele ECTS vergeben werden. Zudem wird angeregt, Studierende frühzeitig in die Planung von Abgabeterminen einzubeziehen und das Thema „Lehrer:innengesundheit“ fester im Curriculum zu verankern.

17.2 Leipzig

Auch in Leipzig äußern die Studierenden ähnliche Wünsche, mit zum Teil eigenen Schwerpunkten. Besonders im Bereich psychosozialer Unterstützung zeigen sich viele sensibel für die Bedürfnisse von eher zurückhaltenden, introvertierten Personen. Gruppenarbeiten und Plenumsdiskussionen werden zwar grundsätzlich als wichtig eingeschätzt, doch sollte es auch Raum geben, Inhalte passiv aufzunehmen, ohne sich permanent einbringen zu müssen. Der Wunsch, psychische Belastungen im Studium offener zu thematisieren und den Umgang damit zu reflektieren, wurde mehrfach geäußert.



Hinsichtlich der Studienorganisation wird vor allem die kurzfristige Veröffentlichung der Stundenpläne kritisiert, was eine langfristige Planung erschwert. Auch das sogenannte “Windhundverfahren” bei der Kursvergabe wird als problematisch erlebt – es sei zwar effizient, aber auch zufallsabhängig. In der Prüfungsphase fehle häufig der Rückhalt durch Lehrende, da sich Anforderungen teils widersprechen oder zu kurzfristig kommuniziert werden.

Zusätzlich wünschen sich viele Studierende mehr Flexibilität bei der Prüfungsplanung – etwa durch die Auswahl zwischen mehreren Prüfungsterminen oder unterschiedlichen Prüfungsformaten. Ein weiteres Anliegen betrifft die digitalen Angebote: Hier wird insbesondere gewünscht, dass Folien vollständig hochgeladen werden, Lehrveranstaltungen als Livestream verfügbar sind, wodurch ein flexibleres Studieren – gerade in Kombination mit Nebenjobs – möglich wird.

IV. Limitationen

Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einer explorativen Online-Erhebung, die von studentischen Mitarbeiterinnen entwickelt und an zwei Universitätsstandorten durchgeführt wurde. Sie macht eine Vielzahl von subjektiven Perspektiven sichtbar, weist jedoch konzeptionelle und methodische Limitationen auf, die berücksichtigt werden müssen.

Es handelt sich um eine freiwillige und anonymisierte Online-Erhebung ohne systematische Stichprobenziehung. Deswegen stellen die erhobenen Daten keine repräsentative Gesamtheit dar. Aufgrund der freiwilligen Teilnahme kann zudem eine gewisse Selbstselektion der Teilnehmenden angenommen werden - insbesondere hoch belastete oder stärker reflektierte Studierende könnten überproportional vertreten sein.

Der Fragebogen wurde bewusst niedrigschwellig und in informeller Sprache von Studierenden für Studierende konzipiert. Dadurch konnten alltagsnahe Erfahrungen erhoben werden; gleichzeitig sind einzelne Fragen unscharf formuliert, so dass subjektive Belastungseinschätzungen nicht mit objektiven Daten abgeglichen werden können. Dies schränkt jedoch teilweise die Anschlussfähigkeit an validierte Erhebungsinstrumente ein. Einige Antwortformate, wie z. B. Stresssymptome, enthalten suggestive Elemente oder kombinieren mehrere Inhalte (z. B. Prokrastination und Lernbeginn), was eine trennscharfe Auswertung erschwert.

Für die Befragung in München wurden kleinere sprachliche Anpassungen (sprachlich, Skalen, Antwortmöglichkeiten) vorgenommen. Außerdem kamen zwei verschiedene Umfragetools zum Einsatz. Dies führte zu Abweichungen in der Kodierung der Variablen und wurde nachträglich manuell angepasst.

Die Angaben zu psychischen Diagnosen beruhen auf Selbstauskünften (Diagnose, Verdachts-, Selbstdiagnose) und wurden klinisch nicht validiert.

Trotz dieser Limitationen konnten zentrale Belastungsmuster, strukturelle und persönliche Barrieren und Ressourcen im Studienverlauf sichtbar gemacht werden. Die Erhebung bildet damit eine wertvolle Grundlage für weiterführende, systematisch validierte Forschung sowie für die Konzeption passgenauer Unterstützungsangebote im Hochschulkontext.



V. Ausblick

Aufgrund der genannten methodischen Limitationen wurde der Fragebogen im Frühsommer weiterentwickelt und um veröffentlichte, validierte Skalen ergänzt, darunter die deutsche Version der Perceived Stress Scale (PSS-10; Klein et al. 2016) und Items des 13. Studierendensurveys (Multrus et al., 2016). Damit soll die Anschlussfähigkeit an bestehende Forschung gestärkt und eine höhere Vergleichbarkeit erreicht werden. Diese zweite Erhebung wurde zu Beginn des Sommersemesters 2025 an den Universitäten Würzburg, Regensburg, Leipzig und München durchgeführt. Erste Ergebnisse wurden bereits in Form eines Posters und eines Vortrags auf der 17. Fachtagung der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung (Juni 2025) vorgestellt.

Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen werden an den beiden Universitätsstandorten konkrete Unterstützungsangebote fortlaufend entwickelt. Die Konzeption erfolgt partizipativ durch studentische Mitarbeiterinnen und wissenschaftliche Mitarbeitende, um eine größtmögliche Nähe zu den Bedarfen der Studierenden sicherzustellen. In Planung sind z. B. Formate zur Förderung von Lernstrategien, niedrigschwellige Anlaufstellen bei psychischer Belastung, Socializing-Veranstaltungen sowie digitale Tools zur Ressourcenorientierung und Studienorganisation.



VI. Fazit

Diese Erhebung liefert einen ersten systematischen Einblick in die psychosoziale Situation, das Lernverhalten und die Unterstützungsbedarfe von Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik an der Universität Leipzig und der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ein Großteil der Befragten zeigt sich mit der Studienwahl zufrieden und nutzt grundlegende Selbstlernstrategien, gleichzeitig berichten viele von psychosozialen Belastungen, die den Studienalltag prägen. Zudem wurde deutlich, dass vorhandene Beratungs- und Unterstützungsangebote nur unzureichend bekannt sind. Dies deutet auf ein mangelndes Bewusstsein über bestehende universitäre Ressourcen hin, die besser bekannt gemacht werden sollten.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Selbstlernstrategien allein nicht ausreichen, wenn psychische Belastungen, strukturelle Barrieren und ein unübersichtliches Unterstützungsangebot den Studienalltag bestehen bleiben. Der partizipative Charakter der Studie ermöglicht es, diese Zusammenhänge differenziert sichtbar zu machen und konkrete Ansatzpunkte für passgenaue, universitäre Unterstützungsstrukturen zu identifizieren. Damit liefert die Erhebung wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Hochschulangeboten und bildet eine Grundlage für vertiefende Forschung und nachhaltige Maßnahmen zur Förderung von Studienerfolg und Wohlbefinden.

Literatur

- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(1), o.S.
- Cobo-Rendón, R., García-Álvarez, D. (2024). Charakterstärken in Bezug auf Wohlbefinden und Lernen im Studium: Eine Sicht aus der Studienberatung. In: Fossa, P., Cortés-Rivera, C. (eds) *Affektivität und Lernen*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58979-9_2.
- Corrente, M., Ferguson, K., Bourgeault (2022) Mental Health Experiences of Teachers: A Scoping Review. *J Teach Learn* 16 (1): 23–43. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6856>.
- Fricke, V., Glumann, N. V., & Kiesewetter, J. (2024). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Situation von Studienanfänger*innen und Studierenden im DACH-Raum: Ein systematisches Literaturreview.
- Hoffmann, R. (2024, September). Studierende zwischen Sinnfragen und allgemeinen Unsicherheiten. <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/studierende-zwischen-sinnfragen-und-allgemeinen-unsicherheiten-6644>
- Klein, E., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K., Schmutzer, G., Wölfling, K. & Beutel, M. (2016). The German version of the Perceived Stress Scale—psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC psychiatry*, 16(1), 159.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., Schmidt, M. (2016). Der Studierendensurvey. Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 87.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>



Forschungs- und Arbeitsgruppe

Lou Marie Renner (studentische Mitarbeiterin, Universität Leipzig)

Mail: wq39onen@studserv.uni-leipzig.de

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Lou-Renner?ev=hdr_xprf

Dr. Sophia Arndt

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Sophia-Arndt-2?ev=hdr_xprf

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/sophia-arndt/>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4653-8231>

Dr. Annika Lang (wissenschaftliche Mitarbeiterin, LMU),

Ludwig-Maximilians-Universität München

Fakultät für Psychologie und Pädagogik - Department für Pädagogik und Rehabilitation

Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik

Leopoldstraße 13

80802 München

E-Mail: annika.lang@edu.lmu.de

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Annika-Lang-3?ev=hdr_xprf

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/annika-lang-bb6743314/>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6816-3438>

Chiara Enderle (wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Förderpädagogik

Inklusive Bildung im Kontext von Lernbeeinträchtigungen

Marschnerstraße 29d/e

04109 Leipzig

E-Mail: chiara.enderle@uni-leipzig.de

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Chiara-Enderle>

LinkedIn: www.linkedin.com/in/chiara-enderle

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0427-997X>



Eva Kunerl (wissenschaftliche Mitarbeiterin, LMU)

Fakultät für Psychologie und Pädagogik - Department für Pädagogik und Rehabilitation

Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik

Leopoldstraße 13

80802 München

E-Mail: eva.kunerl@lmu.de

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Eva-Kunerl>

Prof. Dr. Anett Platte (Vertretungsprofessorin)

Ludwig-Maximilians-Universität München

Fakultät für Psychologie und Pädagogik - Department für Pädagogik und Rehabilitation

Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik

Leopoldstraße 13

80802 München

Tel.: +49 (0)89 2180-511

E-Mail: anett.platte@edu.lmu.de

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Anett-Platte>

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/anett-platte-140727399/>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7958-1618>

Kooperation im Rahmen der Erhebung mit:

Prof. Dr. Conny Melzer

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Förderpädagogik

Inklusive Bildung im Kontext von Lernbeeinträchtigungen

E-Mail: conny.melzer@uni-leipzig.de

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Conny-Melzer>