

Larissa BARTOK<sup>1</sup>, Marcela HUBERT, Robin GLEESON & Gisela KRIEGLER-KASTELIC (Wien)

# Eine datengestützte Peer-Beratung zur Unterstützung individueller Studienziele

## Zusammenfassung

Eine Hochschule kann ihre Studierenden bei der Individualisierung ihres Studiums unterstützen, indem sie deren Grundbedürfnisse unterstützt, ihr akademisches Selbstkonzept stärkt und ihre Strategien zum Selbstregulierten Lernen fördert. Ein extracurricularer Ansatz ist die datengestützte Peer-Studienfortschrittsberatung der Universität Wien, bestehend aus der Verknüpfung eines Peer-Beratungsgesprächs mit Datenvisualisierungen zum Studienfortschritt. Das Konzept wurde im Studienjahr 2021/2022 an der Universität Wien im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie empirisch erprobt. Es konnte gezeigt werden, dass es sowohl zu einer signifikanten Verbesserung des akademischen Selbstkonzepts als auch zu einer Verbesserung der Strategien zum selbstregulierten Lernen gekommen ist. In qualitativen Analysen wurde deutlich, dass das entwickelte Angebot das Kompetenz- und Autonomieerleben sowie die Eingebundenheit von Studierenden unterstützen kann. Das Angebot kann daher eine Ergänzung zur Individualisierung von Studienplänen darstellen, um individuelle Wege durchs Studium zu unterstützen.

## Schlüsselwörter

Studienerfolg, Studienfortschritt, Peer-Studierendenberatung, individuelle Studienziele, Learning Analytics

---

<sup>1</sup> E-Mail: [larissa.bartok@univie.ac.at](mailto:larissa.bartok@univie.ac.at)



## **Data-based, peer-to-peer student counseling to support individual study goals**

### **Abstract**

A higher education institution can support its students in the individualisation of their academic paths by addressing their basic needs, enhancing their academic self-concepts, and facilitating self-regulated learning strategies. One extracurricular approach is the data-based, peer-counseling service at the University of Vienna, which involves a peer-to-peer student-counseling session and data visualisations of academic progress. The conceptual framework was empirically tested as part of a mixed-methods study at the University of Vienna during the academic year 2021/2022. The findings confirm a significant enhancement in the students' academic self-concepts, as well as an improvement in strategies for self-regulated learning. Qualitative analyses show that this student-counseling approach can support students' sense of competence, autonomy and belonging. The peer-counseling service for students can complement the personalisation of academic curricula, thereby facilitating individualised progress through the student life cycle.

### **Keywords**

study success, study progression, peer-student counselling, individual study goals, learning analytics

## **1 Einleitung**

Studierende an öffentlichen Hochschulen studieren mit unterschiedlichen Zielen und können aus unterschiedlichen Gründen prüfungsinaktiv werden. Sie durchlaufen Entwicklungsschritte in ihrem Student Life Cycle, die häufig von Veränderungsprozessen sowie der Überwindung von Misserfolgen und Enttäuschungen geprägt sind (siehe KLUG & POPELKA, 2021). Eine Hochschule kann ihre Studierenden in ihrem Studienfortschritt unterstützen, indem sie die selbstbestimmte Lern- und Studiermotivation von Studierenden fördert. Abhängig von den Gründen und individuellen Bewertung der eigenen Studienaktivität/des eigenen Studienerfolgs

unterscheiden sich auch die Maßnahmen, die zur Unterstützung der Studierenden beitragen können (siehe THALER et al., 2021). Studienerfolg selbst kann dabei als multidimensionales Konstrukt angesehen werden und die subjektive Bewertung der Studierenden stellt einen bedeutenden Aspekt des Konstrukts Studienerfolg dar (SARCLETTI, 2020).

Das vom BMBWF geförderte Projekt „Learning Analytics – Studierende im Fokus“<sup>2</sup> (siehe BARTOK et al., 2023) der Universität Wien berücksichtigt diese Aspekte: Basierend auf studienspezifischen Analysen zu Studienerfolg und unter Einbeziehung psychologischer Theorien wurde ein datengestütztes Beratungsangebot (Peer-Studienfortschrittsberatung) entwickelt, das der Vielfalt der Studierenden begegnen kann. Im Beitrag wird zunächst untersucht, inwiefern es bei Studierenden, die an der Beratung teilgenommen haben, zu einer signifikanten Veränderung der Strategien zum selbstregulierten Lernen und des akademischen Selbstkonzepts gekommen ist. Zudem wird ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (DECI & RYAN, 2000; RYAN & DECI, 2000) analysiert, ob Studierende in ihren Grundbedürfnissen unterstützt werden können.

Durch das Erkennen und Mobilisieren ihrer eigenen Ressourcen und das Festlegen ihrer persönlichen Studienziele sollen Studierende in einem Peer-Beratungsgespräch, gestützt durch Visualisierungen ihres Studienfortschritts, in ihrer Lern- und Studiermotivation unterstützt werden. Ein zentraler Ausgangspunkt für die angestrebte Steigerung der Lern- und Studiermotivation ist die Selbstbestimmungstheorie (SDT), denn intrinsische Motivation wird durch Aktivitäten gefördert, die das Kompetenz- und Autonomieerleben sowie Eingebundenheit stärken (siehe DECI & RYAN, 2000; RYAN & DECI, 2000). Demnach führt das Autonomieerleben, wie zum Beispiel die individuelle, flexible Gestaltung des eigenen Studiums und die Kompetenzwahrnehmung, zu mehr intrinsischer Motivation, die sich wiederum positiv auf den Studienfortschritt auswirkt. Eine solche Beratung kann, zusätzlich zur Individualisierung von Studienplänen, eine Ergänzung darstellen, um individuelle Wege durchs Studium zu unterstützen.

Das Konzept der datengestützten Peer-Studienfortschrittsberatung wurde an der Universität Wien iterativ entwickelt und im Studienjahr 2021/2022 mit Peer-Berater:innen und Studierenden aus unterschiedlichen Studienrichtungen pilotiert. Stu-

---

2 <https://learning-analytics.at>

dierende konnten ihren eigenen Studienfortschritt in Bezug zu ihren persönlichen Studien- und Lernzielen, Erwartungen und Ressourcen setzen. Eigens qualifizierte Peer-Berater:innen nutzen in der Beratung ein Dashboard, um je nach Anliegen Datenvisualisierungen zum individuellen Studienfortschritt (ECTS-Punkte) oder auch im Vergleich zu anderen, ähnlichen Studierendengruppen<sup>3</sup> zu zeigen und zu besprechen.

Im Beitrag wird zunächst die Ableitung des Konzepts aus der Theorie beschrieben. Anschließend werden die Rolle der Peer-Berater:innen und das eigens entwickelte Beratungs-Dashboard vorgestellt. Es werden erste Ergebnisse der empirischen Erhebung vorgestellt, mit dem Ziel zu diskutieren, ob das entwickelte Angebot zu einer Individualisierung von Studienprogrammen positiv beitragen kann. Abschließend werden Aussichten auf geplante und mögliche Weiterentwicklungen und der mögliche Einsatz an weiteren Hochschulen reflektiert.

## **2 Konzeptualisierung der Peer-Studienfortschrittsberatung**

Die Peer-Studienfortschrittsberatung wurde theoriegeleitet von den im Folgenden beschriebenen Wirkungszusammenhängen (Abbildung 1) entwickelt und mit Peer-Berater:innen an der Universität Wien umgesetzt. Gewählt wurde ein datengestütztes Beratungsformat, das ein Gespräch mit Studienfortschrittsdaten (ECTS-Visualisierungen) verknüpft, die in einem eigens entwickelten Beratungs-Dashboard dargestellt werden. Neben Erkenntnissen aus der Studienerfolgsvorschung sind Theorien zur Entstehung von Motivation sowie psychologische Konstrukte in die Entwicklung eingeflossen.

---

3 Idee angelehnt an sogenannte „faire Vergleiche“ der Bildungsstandards: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html>

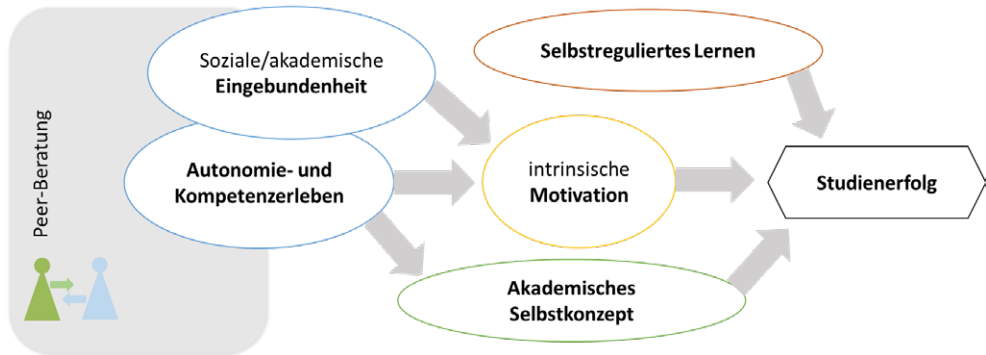


Abb. 1: Angenommene Wirkungszusammenhänge in der Peer-Studienfortschrittsberatung

## 2.1 Einflussfaktoren auf Studienerfolg/Prüfungsaktivität und die Rolle der Selbstbestimmungstheorie

Studienerfolg kann nach unterschiedlichen Indikatoren definiert und gemessen werden (siehe bspw. SARCLETTI, 2020). In Österreich wird neben anderen Indikatoren zur Studienleistung häufig auch die zur Finanzierung österreichischer Universitäten maßgebliche Definition der Prüfungsaktivität (siehe UG 2002 §12 Abs. 2. und §59a) herangezogen. Studierende gelten demnach als prüfungsaktiv, wenn sie im Studienjahr zumindest 16 ECTS-Punkte erbringen. Universitäten sind bestrebt, Studierende hinsichtlich ihres zeitnahen Abschlusses zu unterstützen, ohne dabei kompetenzorientierte Aspekte des Studienerfolgs und unterschiedliche Lebenssituationen ihrer Studierenden (Einschränkung zeitlicher Ressourcen vgl. BUSS, 2019) außer Acht zu lassen. Daraus ergibt sich oftmals ein Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit zeitnaher Abschlüsse und den Bedürfnissen und Zielen der Studierenden.

Laut einer aktuellen, österreichweiten Untersuchung sind die Gründe für Prüfungs-inaktivität vielfältig (THALER et al., 2021). Ein Teil der wenig aktiven Studierenden wünschte sich auch Unterstützungsmaßnahmen, wie beispielsweise Angebote zu Lernstrategien oder zur Förderung und Erhöhung der Studienmotivation. Die

Untersuchung zeigt den größten Unterstützungsbedarf in der Phase während des Studiums und in der Abschlussphase (Abbildung 2).

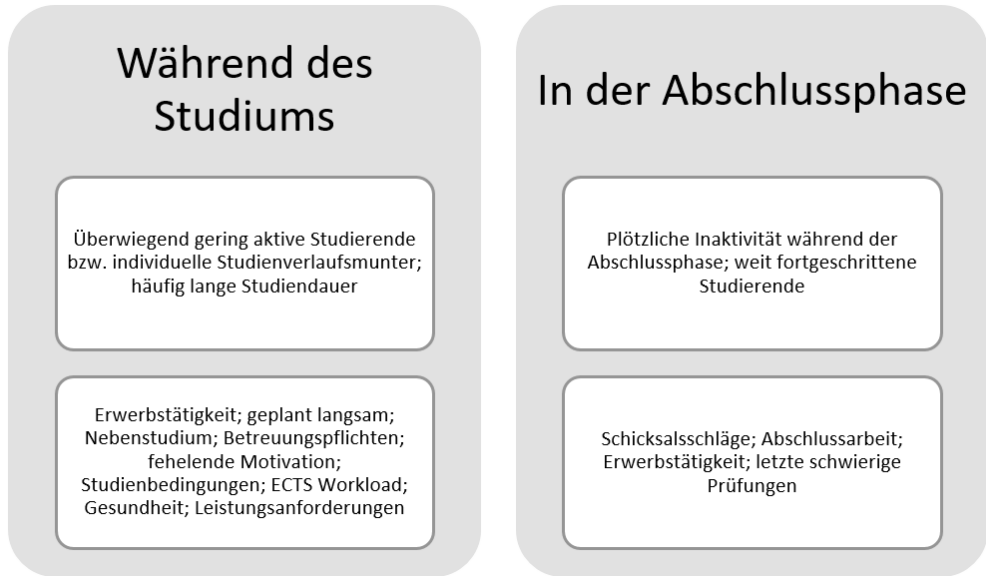


Abb. 2: Adaptierte, schematische Darstellung von Gründen für und Formen der Prüfungsinaktivität aus THALER et al. (2021, S. 148)

Mit diesem Peer-Beratungsangebot wird erstmals ein datengestütztes und auf psychologischen Theorien basierendes Angebot zur Verfügung gestellt, das individuelle Anliegen, Hintergründe und Lebenssituationen von Studierenden berücksichtigt, während des Studiums und in der Abschlussphase Einsatz finden und auf weitere Angebote verweisen kann, sodass es zusätzlich eine zentrale Anlaufstelle für Studierende darstellt. Thematisch ähnliche, aber konzeptionell unterschiedliche Projekte im deutschsprachigen Raum stellen bspw. Projekte wie LISSA (CHARLEER

et al., 2018), STELA (DE LAET et al., 2018), PLUSTRACK<sup>4</sup> oder IMPACT dar (DE WITT et al., 2022).

Eine wesentliche Rolle im Konzept spielt die Selbstbestimmungstheorie (DECI & RYAN, 1985, 2000; RYAN & DECI, 2000), da sie übergeordnete Ziele verankert: Die individuellen Anliegen und persönlichen Ziele der Studierenden stehen im Fokus, um Kompetenz- und Autonomieerleben sowie Eingebundenheit zu unterstützen. Studierende werden von der Institution als Individuen mit ihren Anliegen und Zielen wahrgenommen und durch Interaktion mit Peer-Berater:innen bei der Erreichung ihrer Ziele unterstützt. Zudem besagt die kognitive Evaluationstheorie als Subtheorie der Selbstbestimmungstheorie (RYAN & DECI, 1985), dass sich persönliche Interaktionen positiv auf die intrinsische Motivation auswirken können, wenn sie das Grundbedürfnis des Kompetenzerlebens erfüllen. Das Kompetenzerleben von Studierenden kann aber nur dann gestärkt werden, wenn sie Autonomie erleben (z. B. Entscheidungsfreiheit). Vor diesem Hintergrund sollten Studienziele wie „Studiendauer bis zum Abschluss“ von Studierenden selbst geäußert werden. Aus diesen individuellen Zielen und den institutionellen Erwartungen zum Studienerfolg kann sich jedoch ein Spannungsfeld ergeben, das ebenfalls in einer Beratung thematisiert werden kann.

## **2.2 (Akademisches) Selbstkonzept**

Unter Einbezug des Kompetenzbegriffs im akademischen Kontext wird das Selbstkonzept als Kompetenzwahrnehmung in einem spezifischen akademischen Bereich definiert (ECCLES & WIGFIELD, 1995; MARSH & SHAVELSON, 1985). Das akademische Selbstkonzept ist demnach „die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen (etwa in Schule oder Universität)“ (DICKHÄUSER et al., 2002, S. 5). Dabei können die Inhalte dieser Repräsentationen unterschiedliche Normen (z. B. im Vergleich zu Kolleg:innen) thematisieren. Das akademische Selbstkonzept wird international als einer der wichtigsten Prädiktoren für akademische Leistung gesehen (HUANG, 2011; VALENTINE et al., 2004) und gemeinsam mit Selbstwirksamkeit (siehe z. B. BANDURA, 1977; 1997), steht es in engem Zusammenhang zu Lernen, akademischem

---

4 <https://plustrack.at/>

Erfolg und Motivation (siehe z.B. ZEEH & LEDERMÜLLER, 2015; LÖSCH et al., 2017). Im Rahmen der Entwicklung und Evaluation unserer Peer-Studienfortschrittsberatung wurde daher das akademische Selbstkonzept in das theoretische Konzept mitaufgenommen und erfasst.

## **2.3 Selbstreguliertes Lernen**

Selbstreguliertes Lernen (SRL) trägt maßgeblich zum Lernerfolg bei und stellt einen wichtigen Prädiktor für Studierenerfolg und ein potenzielles Anliegen von Studierenden in einer Beratungssituation dar (siehe z.B. THALER et al., 2021). Beim SRL wenden Studierende kognitive und metakognitive Strategien sowie Ressourcenmanagementstrategien an, um ihr Lernen zu steuern (PINTRICH, 1999). Gerade in Zeiten vermehrter Online-Lehre muss SRL als protektiver Resilienz-Faktor berücksichtigt werden (PELIKAN et al., 2021). Zum selbstregulierten Lernprozess existieren in der Literatur mehrere Modelle. Das Modell von DRESEL et al. (2015) kombiniert sowohl Phasen- als auch Komponentenmodelle und stellt die Grundlage für den Fragebogen aus dem Projekt PRO-SRL-TRANSFER<sup>5</sup> dar, der in der Peer-Studienfortschrittsberatung zum Einsatz kommt.

## **2.4 Das Beratungsverständnis in der Peer-Studienfortschrittsberatung und die Rolle der Berater\*innen**

Das Beratungsangebot ist in bestehende Unterstützungsmaßnahmen der Universität Wien auf Peer-Ebene<sup>6</sup> eingebettet und ist ebenfalls personen- und ressourcenorientiert (nach ROGERS, 1942). Der Beratungsverlauf ist prozessorientiert und ergebnisoffen, aber auch zielorientiert, da am Ende jeder Beratung konkrete nächste Schritte formuliert und vorbereitet werden.

Der Einsatz von Datenvisualisierungen im Beratungsverlauf ist ebenfalls entsprechend individuell laut den Anliegen und passend zur Beratungssituation. Individu-

---

5 Projekt-Homepage: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/psychologie/forschung/pro-srl-transfer/>

6 <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/>



elle Datenvisualisierungen des bisherigen Studienfortschritts werden gezeigt, um bisherige Erfolge zu visualisieren sowie bestehende Ressourcen und funktionierende Lernstrategien zu reflektieren. Andererseits können auch fehlende Ressourcen erkannt werden, indem Ziele, Erwartungen sowie Lern- und Studierstrategien angesprochen werden. Vergleiche zu ähnlichen Studierendengruppen (siehe Abschnitt 3: Methodik) werden dann eingesetzt, wenn die Person dadurch in der Weiterentwicklung ihres akademischen Selbstkonzepts unterstützt und zum Weiterstudieren motiviert werden kann.

Im Rahmen der Beratung geht es um die Begleitung von Veränderungsprozessen (SCHMIDT, 2020). Vorab qualifizierte Peer-Berater:innen setzen Impulse und begleiten Studierende ein Stück auf ihrem Weg, jedoch selten bis zur vollständigen Lösung. Studierende werden dadurch in ihrer jeweiligen Entwicklungsphase und ihren Anliegen abgeholt und im nächsten Schritt unterstützt. Die Peer-Ebene schafft Habitusnähe (BOURDIEU, 1990) und reduziert hierarchische Hürden im Reflexionsprozess mit dem Ziel einer gleichberechtigteren Kommunikation in einem sicheren Raum (SCHMIDT, 2020).

Peer-Berater:innen haben die Aufgabe, das Beratungssetting räumlich, zeitlich, inhaltlich zu gestalten und den Beratungsauftrag (Triangulierung) einzuhalten. Dafür wird ihnen im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme theoretisches, didaktisches und praktisches Wissen vermittelt, um das datengestützte Beratungskonzept mit Dashboardnutzung umzusetzen (HUBERT, in Vorb.). In der Beratung gestalten sie das Gespräch, steuern Erwartungshaltungen, eröffnen Handlungsoptionen und thematisieren Lern- und Studierstrategien. Abschließend formulieren sie gemeinsam mit den Studierenden nächste Schritte.

## **2.5 Das Beratungs-Dashboard der Peer-Studienfortschrittsberatung**

Das eigens konzipierte Dashboard wurde als Working Prototype mit dem PHP-basierten Open-Source Framework Symfony geschrieben. Die verwendete Framework-Version ist 5.4 LTS. Über ihren Universitätsaccount erhalten Studierende Zugang zum Dashboard, welches eine Datenschutzerklärung, Materialien, Fragebögen und Visualisierungen zum Studienfortschritt enthält (siehe Abbildung 3).



Abb. 3: Dashboard vor der Beratung

Die Angaben können die Berater:innen anschließend einsehen und die Beratung vorbereiten, z. B. durch Antizipation geeigneter, motivationsförderlicher Visualisierungen, Themen und Hinweise, die in der Beratung besprochen werden könnten.

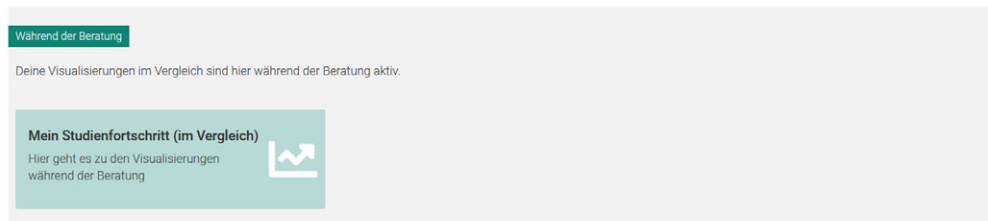
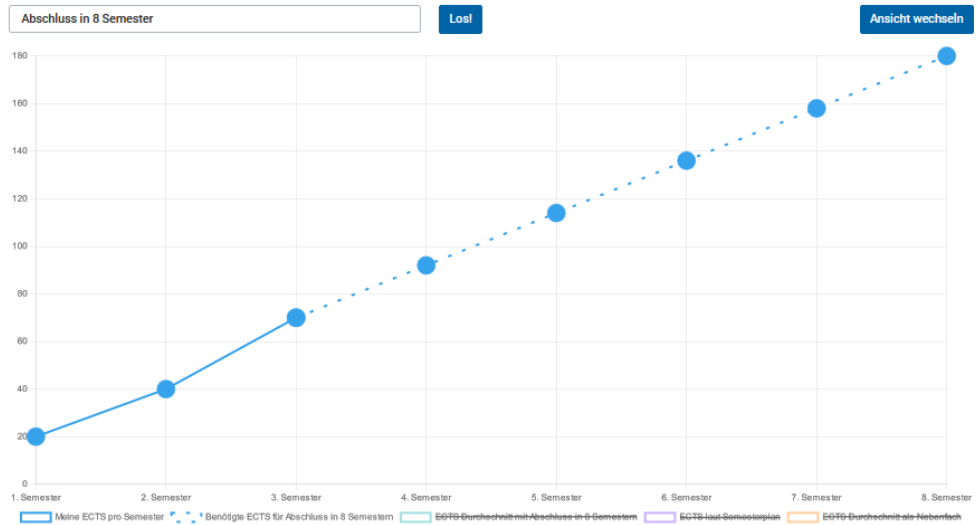


Abb. 4: Während der Beratung

## Mein Vergleich

### Berater\*innen Ansicht

Studienrichtung: Informatik



Wenn du innerhalb von 8 Semestern abschließen möchtest, bedeutet das du müsstest ab nächstem Semester durchschnittlich 22 ECTS absolvieren. Angenommen, ein Semester besteht bei dir aus **4 Monaten per Semester**, so bedeutet dies einen durchschnittlichen wöchentlichen Aufwand von 37 Stunden. Beispielhaft siehst du nachfolgend deinen täglichen Studienaufwand, ausgehend von einer 5-Tagewoche und 4 Monaten im Semester.

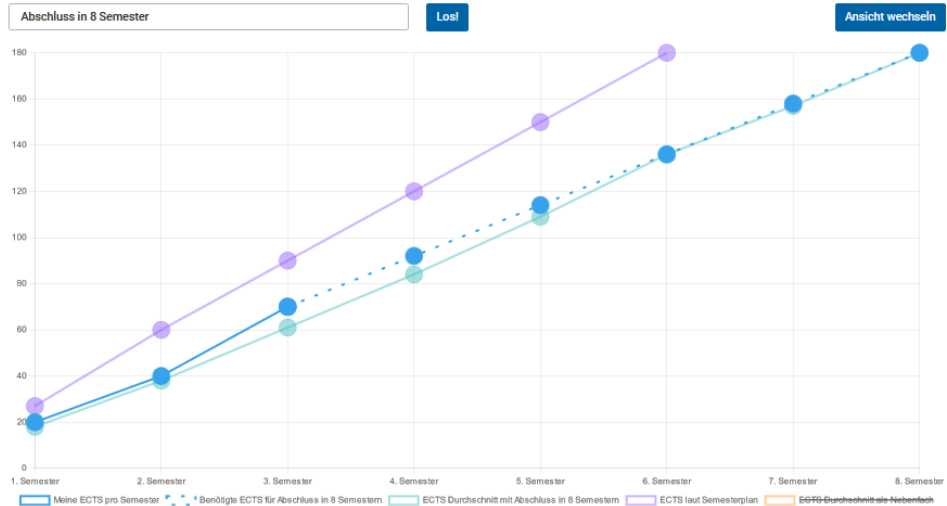
Abb. 5: Während der Beratung – Beispielvisualisierung – eigener Fortschritt

Abbildung 5 und Abbildung 6 zeigen die Visualisierungen zur Semesteranzahl auf der horizontalen Achse und die kumulierten, bereits erbrachten ECTS-Punkte auf der vertikalen Achse. Das eigene, zeitliche Studienabschlussziel wird zu Beginn der Beratung von Studierenden mitgeteilt, um dann gemeinsam mit einem:r Berater:in den eigenen Studienfortschritt in Bezug auf das zeitliche Ziel zu planen (blaue Linie und blau-gestrichelte Linie).

## Mein Vergleich

### Berater\*innen Ansicht

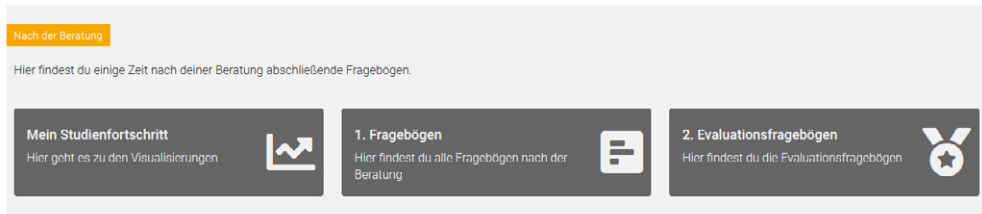
Studienrichtung: Informatik



Wenn du innerhalb von 8 Semestern abschließen möchtest, bedeutet das du müsstest ab nächstem Semester durchschnittlich 22 ECTS absolvieren. Angenommen, ein Semester besteht bei dir aus **4 Monaten per Semester**, so bedeutet dies einen durchschnittlichen wöchentlichen Aufwand von 37 Stunden. Beispielhaft siehst du nachfolgend deinen täglichen Stundenaufwand, ausgehend von einer 5-Tagewoche und 4 Monaten im Semester.

Abb. 6: Während der Beratung – Beispielvisualisierung – Vergleiche

Im Anschluss können Vergleichslinien (Abbildung 6) eingeblendet werden, wie der von der Fakultät vorgeschlagene Studienpfad (oberste Linie – lila) oder die Visualisierung der Studierenden, die das Studienprogramm als Nebensubstudium studieren. Die unterste Linie (türkis) zeigt den semesterweisen Studienfortschritt zur Subgruppe von Studierenden mit ähnlichen Rahmenbedingungen (Studierenden, die ebenfalls dasselbe zeitliche Ziel verfolgt haben).



Universität Wien | Universitätsring 1 | 1010 Wien | T +43-1-4277-0

Abb. 7: Nach der Beratung

Auch nach der Beratung (Abbildung 7) können die Studierenden weiterhin auf alle Materialien (zu Lern- und Studierstrategien, Visualisierungen, Studieninformationen etc.) zugreifen und die Fragebögen nochmals zur Reflexion ausfüllen, woraufhin sie im Anschluss eine Visualisierung sehen, die ihre Veränderung über die Zeit grafisch darstellt.

### 3 Methodik

Die datenbasierte Peer-Studienfortschrittsberatung (Konzept und Dashboard) wurde iterativ in drei Phasen entwickelt. In der ersten Phase fanden zwei getrennten Fokusgruppen mit je sechs Studierenden statt. Sie gaben Rückmeldungen zu Eindrücken und positiven/negativen Aspekten des Dashboards sowie zu Wünschen dazu. In der zweiten Phase wurde das bereits erstellte Dashboard auf Basis der Rückmeldungen weiterentwickelt und die datengestützte Peer-Beratung erstmalig umgesetzt. Nach der Beratung wurden qualitative Rückmeldungen in Form von Kurzinterviews mit den Studierenden eingeholt. Diese Interviews werden hinsichtlich der Frage nach Unterstützung der Grundbedürfnisse aus der SDT analysiert.

In der dritten Phase wurde das datengestützte Beratungskonzept mit dem überarbeiteten Beratungs-Dashboard an einer größeren Stichprobe getestet und überprüft, ob es zwischen dem Zeitpunkt vor der Beratung und fünf Wochen nach der Beratung zu einer signifikanten Veränderung des akademischen Selbstkonzepts und des selbstregulierten Lernens gekommen ist.

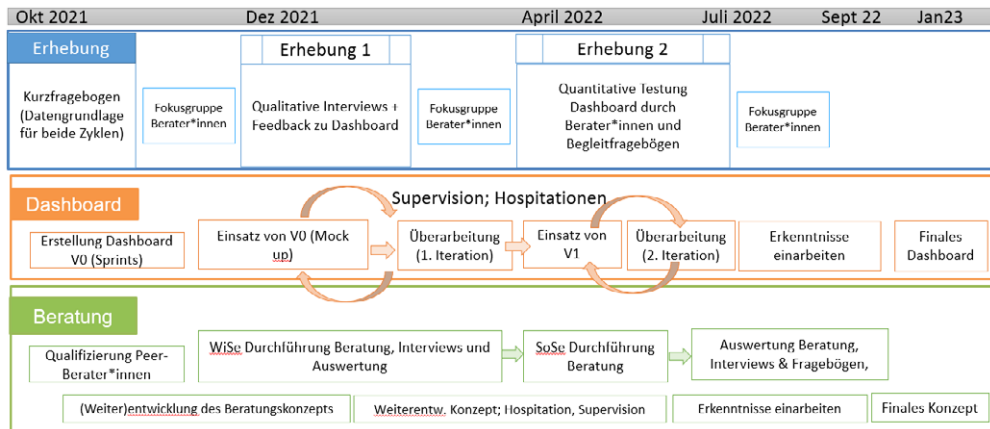


Abb. 8: Studiendesign

### 3.1 Erhebungsinstrumente

Um das akademischen Selbstkonzept zu erfassen, wurden die Skalen zum akademischen Selbstkonzept von DICKHÄUSER et al. (2002) in leicht adaptierter Form vorgegeben. Das Tool, zur Erfassung der Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen und zur Reflexion für die Studierenden, stammt aus dem Projekt *PRO-SRL-TRANSFER: Action and Knowledge der Self-Regulated-Learning Questionnaire – short version* (SRL-QuAKs, siehe auch ECKERLEIN et al., 2020, Vorversion von FOERST et al., 2017). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept von DICKHÄUSER et al. (2002) unterscheiden zwischen verschiedenen Bezugsnormen (kriterienbezogen, individuell, sozial und absolut), die in den Datenvisualisierungen aufgegriffen werden, und eignen sich daher besonders gut. Beim SRL-QuAKs wird konkret zwischen der Anwendung von Strategien zum SRL und Wissen zum SRL unterschieden. Des Weiteren scheint dieser Fragebogen insbesondere für den Einsatz in einer Beratung besonders geeignet, da in ersten empirischen Studien gezeigt werden konnte, dass er zur Reflexion anregen kann (ECKERLEIN et al., 2020). Beide Fragebögen wurden in das Beratungs-Dashboard eingebettet und die Studierenden vor der Beratung und fünf Wochen nach der Beratung gebeten, die Fragebögen

auszufüllen. Die benötigte Stichprobengröße wurde, gegeben des vorab festgelegten Risikos erster und zweiter Art und der Erwartung einer mittleren Effektgröße, vorab für die Auswertung mit einem t-Test für abhängige Stichproben berechnet. Für die Interviews mit den Studierenden und die Fokusgruppen wurden in den qualitativen Teilen der Studie semistandardisierte Interviewleitfäden inklusive Interviewtagebuch verwendet. Die Interviews wurden mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse (MAYRING, 2021) ausgewertet.

### 3.2 Stichprobenakquise

Zielgruppe waren Bachelor-Studierende der Universität Wien nach der Studieneingangs- und Orientierungsphase (ab dem dritten Semester) aus ausgewählten, möglichst unterschiedlichen Disziplinen: Informatik, Wirtschaftsinformatik, Mathematik, Psychologie, Soziologie und im Sommersemester die Wirtschaftswissenschaften ((I)BWL, VWL, Statistik). Um möglichst viele Studierende zu erreichen, wurden LV-Leiter:innen größerer Lehrveranstaltungen kontaktiert. Die Studierenden merkten sich über einen Kontaktfragebogen vor, über den sie ihre Mailadresse, Studium, Geschlecht und ihre Zufriedenheit mit ihrem Studienerfolg (dichotom: eher zufrieden/eher unzufrieden) angeben konnten. Unter allen teilnehmenden Personen wurden sechs Gutscheine einer Shoppingplattform verlost.

## 4 Ergebnisse

In Summe nahmen 57 Studierende an der Peer-Studienfortschrittsberatung teil. Knapp 60% der Studierenden, die an der Beratung teilgenommen haben, waren Frauen. Im Durchschnitt waren die Studierenden zum Zeitpunkt der Auswertung  $M = 26,99$  Jahre alt ( $SD = 7,64$ ).

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Stichprobe	Gesamt	WiSe 21	SoSe 22
<b>Anzahl</b>	<b>N = 57</b>	17	40
<b>Beratungen</b>			
<b>Nebenberuflich tätig</b>	<b>67%</b>	11 (davon 5 mehr als 10h/Woche)	27 (davon 20 mehr als 10h/Woche)
<b>Nebenstudium</b>	<b>12%</b>	3	4
<b>Innerhalb 3.–6. Semester</b>	<b>86%</b>	16	33
<b>First Generation Student</b>	<b>18%</b>	5	5
<b>Betreuungspflichten</b>	<b>12%</b>	3	4

Der Großteil der Studierenden kam aus der Psychologie, aber auch die anderen adressierten Studienprogramme waren anteilmäßig vertreten.

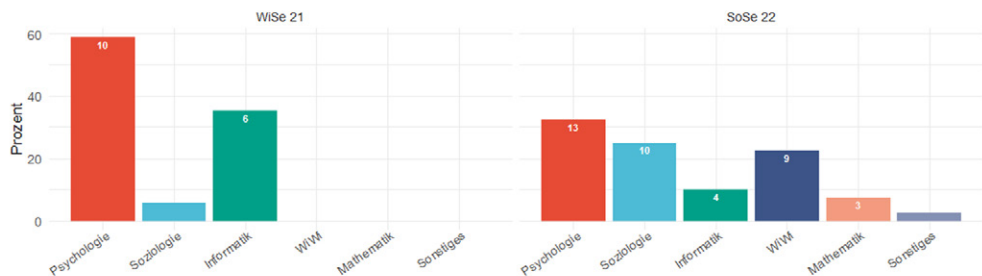


Abb. 9: Aufteilung der Studienprogramme



## 4.1 Qualitative Ergebnisse

Nach der Beratung führten die Berater:innen Kurzinterviews mit den ersten 17 ratsuchenden Studierenden. Die Rückmeldungen zu Beratungsaspekten und Visualisierungen ergaben erste Ergebnisse hinsichtlich Kompetenz- und Autonomieerleben sowie (sozialer und akademischer) Eingebundenheit.

Tab. 2: Nennungen mit Bezug zur SDT

Bedürfnisaspekt	Personen	Nennungen
1. Kompetenzerleben	14	19
2. Autonomieerleben	12	16
3. Eingebundenheit	12	16
4. Relevanzerleben	9	13

**(1) Kompetenzerleben** (competence) zeigt sich in Interviewaussagen, wenn eigene (bestehende/fehlende) Ressourcen und Fähigkeiten reflektiert und erkannt werden. Studierende benennen dazu aus dem Peer-Beratungsgespräch Lern- und Studierstrategien (Anton), neuen Perspektiven (Berta), Handlungsoptionen (Anton, Berta) und Studiermotivation (Anton, Berta):

*Ich sehe mich in vielen Dingen bestätigt, die ich richtig mache oder, dass ich das auch noch weiter intensivieren sollte (...) weiter Dinge planen. [Anton]*

*Es ist aber gut, es auch mal gesagt zu bekommen; dass es nicht am eigenen Scheitern liegt, sondern vielleicht an der eigenen Planung. Ich glaube, man kann da schon sehr viel verändern. Und das war mir davor vielleicht wieder nicht so klar (...) [Berta]*

Ausgehend von den Visualisierungen weisen Studierende Kompetenzerleben durch den Überblick eigener ECTS-Leistungen (Cäsar, Dora, Emil) und im Vergleich auf Studiengangebene auf (Dora, Emil).

*(...) erstens war es hilfreich zu sehen, in welchem Semester ich ungefähr was gemacht habe, denn ich hatte keinen Überblick darüber. Also nur, was ich gesamt gemacht habe, und nicht semestermäßig. [Cäsar]*

*(...) Wenn man weiß, man hinkt eigentlich gar nicht hinten, sondern ist so im oder auch über dem Durchschnitt, ist das allein schon, finde ich, motivierend. [Dora]*

*(...) interessant, diese drei Kurven zu sehen, also bei mir auch den Einknick, der drin war (...) auch zu sehen, wie es einfach anderen Studierenden geht (...), die machen ja durchschnittlich auch nur 20 ECTS (...) [Emil]*

Die Verknüpfung von Gespräch und Visualisierungen zeigt im Rahmen von Kompetenzerleben, wie wichtig das Gespräch über die Visualisierungen ist, um Unsicherheiten zu adressieren und darüber hinaus weiterzudenken:

*(...) es wird gut zugesprochen. Dass man sich eigentlich ja über dem Durchschnitt befindet (...) und sich nicht schlecht fühlen muss. Und vor allem natürlich, dass einem dann Tipps gegeben werden, wie man auch eben das Lernen besser gestalten kann. [Dora]*

**(2) Autonomieerleben** (autonomy) wird in Aussagen zu individuellen Zielen (Cäsar, Friedrich, Gustav, Heinrich), Plänen (Friedrich) und Entscheidungen (Heinrich, Dora) sowie in selbstregulierten Lern- und Studierstrategien (Cäsar, Dora, Friedrich) erkennbar. Zunächst ausgehend vom Peer-Beratungsgespräch:

*Aber die Vorschläge waren sehr hilfreich bei der Umsetzung von diesem besseren Lernen. Also, nicht im Sinne von Fortschritte machen (...), sondern eher: Wie lerne ich eigentlich? [Cäsar]*

*Und ich habe eine bessere Struktur, mit der ich wieder (...) in die Prüfungsphase dann nach Weihnachten starte. Auch weil ich jetzt das Gefühl habe, dass ich jetzt mehr Werkzeuge dafür hab, das gut zu meistern. [Friedrich]*

Ausgehend von den Visualisierungen:

*(...) zu wissen, wann schließe ich realistisch ab. Ich habe immer gesagt, dass ich so in zehn Semestern abschließen werde. Dann bin ich mit dem schon ins Stu-*

*dium gegangen, weil ich nebenbei arbeitete und andere Verpflichtungen hatte. [Heinrich]*

*(...) und auch hilfreich, wenn man wirklich sagt „okay, es wird einem zu viel“, dass man sagt, man hätte dann dementsprechend mehr Zeit und bessere Möglichkeiten das Ganze irgendwie unterzubekommen. [Dora]*

*(...) zu viel schaffe ich jetzt auch nicht, (...) mir geht's halt viel um meine Noten, aber das ist jetzt auch nicht bei jedem so. [Gustav]*

Interessant ist, wie in unserem Beratungskontext Autonomie, in Form eigener Entscheidungen, vom Kompetenzerleben ausgehen kann:

*(...), weil es [Anm. die Visualisierung] mir vor Augen geführt hat, dass ich eigentlich eh nicht hinten nach bin oder dass ich genug Zeit hab. Und es hat mich auch bestätigt in dem Gedanken, dass ich das mit dem Auslandssemester weiterverfolge. [Friedrich]*

Dazu erklären DECI & RYAN (2000, S. 254), dass eine Person typischerweise erst durch Awareness eine effektive Selbstregulierung ihrer Handlungen ausüben kann.

**(3) Eingebundenheit** (relatedness) wird in Bezug auf die Peer-Ebene und den Erfahrungsaustausch im Gespräch erkennbar, unterstützt die akademische Sozialisation und stellt nach DECI & RYAN (2000) eine motivationale Grundlage für Internalisierung dar:

*Am meisten das persönliche Relaten, also das auch Abgleichen, so wie lernst du eigentlich, was hat für dich funktioniert, was hat für mich funktioniert. [Emil]*

*Lösungsansätze und auch die Erfahrungen, also deine Erfahrungen zu hören ein bisschen. Weil ich halt eben nicht so viele andere Studierende kenne. [Heinrich]*

Eingebundenheit lässt sich neben der persönlichen Ebene auch auf institutioneller Ebene durch Verweise und Anschluss an andere Angebote erkennen:

*(...), dass man darauf aufmerksam gemacht wird, dass die Universität (...) andere unterstützende Dienste, Leistung anbietet [Anm. Schreibberatung]. [Ida]*

Durch Visualisierungen der Vergleichsnormen:

*(...) Also das [Anm. die Vergleichsgrafik] hat mir bisschen das Gefühl gegeben von, ich glaube dieses Lernproblem, ist nicht nur ein Problem von mir, das ist, glaube ich, ein ziemlich allgemeines Problem. [Emil]*

**(4)** Beim Prozess der Internalisierung und somit einer Autonomie gegenüber extrinsisch motivierten Praktiken und Werten, z.B. innerhalb einer Fachkultur, kommt es schließlich dann, wenn **Relevanz erlebt** wird, d.h. die sinnhafte Bedeutung und der Wert dieser Regulationen innerlich erfasst werden. Diese Sinnhaftigkeit wird in jenen Umgebungen internalisiert und integriert, die Unterstützung für die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Eingebundenheit bieten (DECI & RYAN 2000, S. 64). Aussagen von mehr als der Hälfte der Studierenden deuten darauf hin, dass unsere datengestützte Peer-Beratung in diesem Sinne so eine unterstützende Umgebung für diese Bedürfnisse ist. Relevanz erleben lässt sich hier an Aussagen zum Sinn des eigenen Studiums (Emil, Dora), nachhaltigen Lernen (Anton, Dora) und beginnenden Internalisierungsprozess (Dora) erkennen:

*(...) es ging ja nicht bei mir ganz stark um den Studienfortschritt, sondern es ging ja auch darum, Studienmotivation im Sinne von, mache ich überhaupt das Richtige. (...) ein bisschen deep down, warum machst du eigentlich das, was du machst. [Emil]*

*Framing von den Fragen. Also nur schon die Richtung, in die alles abzielt, um einfach mal den Kontext ein bisschen abzugleichen: Woran bewerte ich überhaupt, ob ich studien erfolgreich, entwicklungsmäßig erfolgreich, bin? Das von dir zu hören. [Anton]*

*Mein Gefühl ist auf jeden Fall sehr, sehr viel besser, wie noch vor der Beratung (...) Und der Grund dafür ist, dass ich einfach jetzt weiß, wie ich an das Ganze herangehen soll. Ich habe Möglichkeiten, wie ich mich in den Lernphasen besser konzentrieren kann bzw. diese abgrenzen kann von meinem täglichen Lebensbereich (...) Also auf das freue mich auf jeden Fall, wenn ich das jetzt dann auch ausprobieren kann (...). Ja, ich glaube, dass mir das sehr viel bringen wird fürs Studium. Ich bin sehr glücklich jetzt nach der Beratung. [Dora]*

## 4.2 Quantitative Ergebnisse

Der prä-post Vergleich zeigt, dass es zu einer signifikanten, moderaten Verbesserung hinsichtlich des akademischen Selbstkonzepts ( $t(30) = -3.11, p = .004, d = .56$ ) und des selbstregulierten Lernens gekommen ist – und zwar in der Anwendung ( $t(24) = -2.87, p = .008, d = .58$ ) und beim Wissen über Lernstrategien ( $t(24) = -2.46, p = .022, d = .49$ ).

Tab. 3: Ergebnisse t-Tests für abhängige Stichproben

	Vor der Beratung		Nach der Beratung		<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<b>Selbstkonzept</b>	62.77	10.79	67.94	11.14	-3.11(30)	.004	.56
<b>SRL (Wissen)</b>	111.20	11.17	115.48	11.09	-2.46(24)	.022	.49
<b>SRL (Anwendung)</b>	79.84	11.15	86.04	16.64	-2.87(24)	.008	.58

## 5 Conclusio, Limitationen und Ausblick

Studierende kamen mit zahlreichen Anliegen, individuellen Hintergründen und Lebenssituationen in die Beratung. Die Peer-Studienfortschrittsberatung kann, zusätzlich zu curricularen Maßnahmen (bspw. Flexibilisierung der Studienprogramme) und als freiwilliges Angebot zur Unterstützung individueller Studienpfade eingesetzt werden. Ein derartiges Beratungsangebot soll Studierenden als Service dienen, individuelle Rückmeldungen zum persönlichen Studienfortschritt durch Visualisierungen bieten, ihre Motivation zum Weiterstudieren fördern und das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die akademische Eingebundenheit stärken.

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass es in der Stichprobe der befragten Studierenden zu einer signifikanten, moderaten Verbesserung des akademischen Selbstkonzepts und der Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen gekommen ist. Die Aussagen der interviewten Studierenden deuten auf die Unterstützung ihrer

Grundbedürfnisse hin und bei mehr als der Hälfte der Studierenden wurde ein Relevanz erleben erkennbar. Den theoretischen Annahmen folgend, geht dies mit einer Erhöhung der Studien- und Lernmotivation einher, was Studierende in der Erreichung ihrer persönlichen Studienziele unterstützen und sich positiv auf den Studien-erfolg auswirken kann.

Im Rahmen des Pilotprojekts standen unsere Fragestellungen (Verbesserung Selbstkonzept, SRL, Bezüge zu SDT) bzw. die Analyse der Daten der ratsuchenden Studierenden im Vordergrund. Neben vielen weiteren Aspekten, wie zum Beispiel einem längeren Beobachtungshorizont, wäre in weiteren Untersuchungen vor allem der Einsatz einer Kontrollgruppe oder mehrerer Treatmentgruppen notwendig, um den Einfluss dieses datengestützten Peer-Beratungsangebots zu spezifizieren und von der Wirkung anderer Maßnahmen abzugrenzen. Alternativ könnte in weiteren Untersuchungen auch spezifischer nach anderen Maßnahmen gefragt werden, die Studierende zwischen den beiden Befragungszeitpunkten ergriffen haben. In dieser vorliegenden Untersuchung kann nicht von einem kausalen Zusammenhang zwischen datengestützter Peer-Beratung und Veränderung der beschriebenen Dimensionen über die Zeit ausgegangen werden.

Darüber hinaus wäre die Auswirkung auf institutionelle Definitionen von Studien-erfolg (Studiendauer, ECTS-Punkte, Noten) in den Folgesemestern nach der Beratung interessant. Die vorliegende Studie hat lediglich die Selbsteinschätzung der Studierenden untersucht; offen bleibt, inwieweit die Beratung und das Dashboard tatsächlich auf Studienerfolg im institutionellen Sinn wirken. Im Fokus der Beratung stehen jedoch persönliche Studienziele und Erwartungen, die aber in einem Spannungsfeld zu institutionellen Erwartungen stehen können (z.B. längere vorab geplante Studiendauer mit Beruf oder Fokus auf gute Noten). Auch sollten die angegebenen Wirkungszusammenhänge, insbesondere die Rolle der Selbstbestimmungstheorie, mithilfe weiterer (unterschiedlicher) Untersuchungsansätze eingängiger untersucht werden. Die Erfahrungen aus der Beratungspraxis zu aktuellen Bedürfnissen unterschiedlicher Studierendengruppen können zudem eine wertvolle Informationsquelle für die Hochschule darstellen.

Die Überprüfung des Einsatzes an anderen Hochschulen und anderen Studienprogrammen steht noch aus und ist bedingt durch systematische Datenaufbereitung, strategische Einbettung und Ausbau der Angebote für Studierende. Diesbezüglich ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt, da zwar Studierende von

möglichst unterschiedlichen Studienprogrammen zur Teilnahme eingeladen wurden, aber während der Pilotphase keine repräsentative Stichprobe der Universität gezogen werden konnte und auch keine weiteren Hochschulen in die Erhebung inkludiert wurden.

An der Universität Wien wurden zudem studentische Mitarbeiter\*innen als Peer-Berater:innen qualifiziert, die bereits Beratungserfahrung auf Peer-Ebene hatten. Soll ein ähnliches Beratungsangebot an weiteren Hochschulen etabliert werden, müssen ähnliche Ressourcen bereits zur Verfügung stehen oder im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme aufgebaut werden. Unter Berücksichtigung der ersten empirischen Ergebnisse ist somit die datengestützte Peer-Studienfortschrittsberatung ein vielversprechender Ansatz zur Unterstützung von Studierenden.

## 6 Literaturverzeichnis

**Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

**Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

**Bartok, L., Donner, M.-T., Ebner, M., Gosch, N., Handle-Pfeiffer, D., Hummel, S., Kriegler-Kastelic, G., Leitner, P., Tang, T., Veljanova, H., Winter, C. & Zwiauer, C.** (2023). Learning Analytics – Studierende im Fokus. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(Sonderheft Hochschullehre), 223–250. <https://doi.org/10.3217/zfhe-SH-HL/12>

**Bourdieu, P.** (1990). *The logic of practice*. Stanford university press.

**Buß, I.** (2019). Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen: *Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft*. Springer Nature.

**Charleer, S., Moere, A. V., Klerkx, J., Verbert, K. & De Laet, T.** (2018). Learning Analytics Dashboards to Support Adviser-Student Dialogue. In *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 11(3), 389–399.

**De Laet, T., Broos, T., van Staalduinen, J.-P., Ebner, M. & Leitner, P.** (2018). Transferring learning dashboards to new contexts: experiences from three case studies. In *Conference Proceeding Open Educational Global Conference 2018* (S. 14). Delft.

**De Witt, C., Karolyi, H., van Rijn, L., Hanses, M., Frede, N., Grollmuss, L. & Wendling, T.** (2022). IMPACT – Implementierung von KI-basiertem Feedback und Assessment mit Trusted Learning Analytics in Hochschulen. *Change Management, Didaktik für formatives Assessment und Feedback*. <https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildungsmidien/forschung/projekte/impact.shtml>

**Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

**Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.

**Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J.** (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept: Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 23(4), 393–405.

**Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B. & Steuer, G.** (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454–470.

**Eccles, J. S. & Wigfield, A.** (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215–225.

**Eckerlein, N., Dresel, M., Steuer, G., Foerst, N., Ziegler, A., Schmitz, B., Spiel, C. & Schober, B.** (2020). Modelling, assessing, and promoting competences for self-regulated learning in higher education. In *Student Learning in German Higher Education*, 165–179. Springer VS.

**Foerst, N. M., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C. & Schober, B.** (2017). Knowledge vs. action: discrepancies in university students' knowledge about and self-reported use of self-regulated learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 1288.

**Huang, C.** (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of school psychology*, 49(5), 505–528.

**Hubert, M.** (in Vorb.). *Qualifizierungsmaßnahme für Peer-Studierendenberater\*innen. Handreichung zur Entwicklung des datengestützten Beratungsangebots „Peer-Studienfortschrittsberatung“ an Hochschulen*. <https://doi.org/10.25365/phaidra.419>



---

**Klug, J. & Popelka, L.** (2021). Die Bedeutung selbstregulierten Lernens beim Übergang von der Schule zur Universität – Eine explorative Interviewstudie aus der Perspektive Studierender. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_19)

**Lösch, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Kelava, A., Nagengast, B. & Trautwein, U.** (2017). A well-rounded view: Using an interpersonal approach to predict achievement by academic self-concept and peer ratings of competence. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 198–208.

**Marsh, H. W. & Shavelson, R.** (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107–123.

**Mayring, Ph.** (2021). *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide*. Sage.

**Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B.** (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418.

**Pintrich, P. R.** (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459–470.

**Rogers, C. R.** (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Houghton Mifflin Co.

**Ryan, R. M. & Deci, E. L.** (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.

**Sarclotti, A.** (2020). Studienerfolg und Studienabbruch. Ein Überblick über die Dimensionen des Studienerfolgs und die theoretischen Grundlagen. In F. Schulze-Stocker, C. Schäfer-Hock & H. Greulich (Hrsg.), *Wege zum Studienerfolg Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016–2020*. TUDpress.

**Schmidt, M.** (2020). Habitussensibilität in der Hochschulberatung. Herausforderungen für Beratende. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre: Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung* (1. Aufl., S. 104–121). Beltz Juventa.

**Thaler, B., Schubert, N., Kulhanek, A., Haag, N. & Unger, M.** (2021). Prüfungs-inaktivität in Bachelor- und Diplomstudien an Universitäten. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6030/13/ihs-report-2021-thaler-schubert-et-al-pruefungsinaktivitaet.pdf>

**Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H.** (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, 39(2), 111–133.

**Zeeh, J. & Ledermüller, K.** (2015). Einflussfaktoren auf studentische Selbsteinschätzungen von Kompetenzen. 2. Internationale Tagung für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich. [https://qm2015.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_qm2015/Pr%C3%A4sentationen/ZEEH\\_Einflussfaktoren\\_auf\\_studentische\\_Selbsteinsch%C3%A4tzungen\\_von\\_Kompetenzen.pdf](https://qm2015.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_qm2015/Pr%C3%A4sentationen/ZEEH_Einflussfaktoren_auf_studentische_Selbsteinsch%C3%A4tzungen_von_Kompetenzen.pdf)

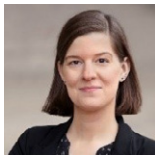
## Autor:innen



Mag.<sup>a</sup> Larissa BARTOK, BSc. || Universität Wien, Center for Teaching and Learning || Augasse 2-6, AT-1090 Wien

<https://ctl.univie.ac.at/>

[larissa.bartok@univie.ac.at](mailto:larissa.bartok@univie.ac.at)



Marcela HUBERT, BA || Universität Wien, Center for Teaching and Learning || Augasse 2-6, AT-1090 Wien

<https://ctl.univie.ac.at/>

[marcela.hubert@univie.ac.at](mailto:marcela.hubert@univie.ac.at)



Mag. Robin GLEESON || Universität Wien, Center for Teaching and Learning || Augasse 2-6, AT-1090 Wien

<https://ctl.univie.ac.at/>

[robin.gleeson@univie.ac.at](mailto:robin.gleeson@univie.ac.at)



Mag.ª Gisela KRIEGLER-KASTELIC || Universität Wien, Center  
for Teaching and Learning || Augasse 2-6, AT-1090 Vienna

<https://ctl.univie.ac.at/>

[gisela.kriegler@univie.ac.at](mailto:gisela.kriegler@univie.ac.at)