

Dominika Dolzycka¹, Thea Santangelo², Frank Früchtel³ & Matthias Schreckenbach⁴

Students4students – Mentoring in der Studieneingangsphase an der Fachhochschule Potsdam

Zusammenfassung

Die erste Zeit an einer Hochschule stellt Studierende vor große Herausforderungen, die zu Verzögerungen und zum Teil auch zu Abbrüchen führen. Mentoring bietet Unterstützung für diesen Übergang. Hochschulen und Studierenden bringt es viele Vorteile, wenn Studierende zur Unterstützung ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen in den Studienbetrieb eingebunden werden. Um in zwei Studiengängen an der Fachhochschule Potsdam den Studienerfolg zu erhöhen, wurde *students4students* eingeführt. Darin begleiten Studierende aus höheren Semestern Mentees in der Einstiegsphase mit dem Ziel einen regulären Studienverlauf zu erleichtern und Studienabbrüchen zuvorzukommen. Wir berichten über die dabei erhobenen Daten der dokumentierten Kontakte und erörtern anhand eines Studienverlaufsindikators und der Studienabbruchquote die Wirksamkeit des Programms.

Schlüsselwörter

Mentoring, Peer-Mentoring, Studienabbruch, Studieneingangsphase, Evaluation

-
- 1 Corresponding Author; Fachhochschule Potsdam; dominika.dolzycka@fh-potsdam.de; ORCID: 0000-0002-6177-8815
 - 2 Goethe Universität Frankfurt; santangelo@em.uni-frankfurt.de; ORCID: 0009-0003-1734-6518
 - 3 Fachhochschule Potsdam; frank.fruechtel@fh-potsdam.de
 - 4 Fachhochschule Potsdam; matthias.schreckenbach@fh-potsdam.de

Students4students – Mentoring during the initial phase of studies at Potsdam University of Applied Sciences

Abstract

The first few months at university present students with major challenges that can lead to delays and, in some cases, dropouts. Mentoring programmes offer support during this transition. Universities and students benefit greatly when students are involved in supporting fellow students in their studies. To increase academic success in two degree programmes at the University of Applied Sciences Potsdam, *students4students* was introduced. In this programme, students from higher semesters accompany mentees in the introductory phase with the aim of facilitating a regular course of study and preventing dropouts. We report on the data collected from the documented contacts and discuss the effectiveness of the programme using a study progress indicator and the dropout rate.

Keywords

mentoring, peer mentoring, university dropout, study entry phase, evaluation

1 Einleitung

Die erste Zeit an einer Hochschule stellt Studierende vor große Herausforderungen, die zu Verzögerungen und zum Teil auch zu Abbrüchen führen. Daher gewinnen Peer-Mentoring-Programme an Hochschulen mehr und mehr an Bedeutung (Akinla et al., 2018; Collings et al., 2014). Studierende aus höheren Fachsemestern unterstützen Neuankömmlinge bei der Anpassung an die neue Umgebung und geben ihnen nicht nur fachlichen Support, sondern auch soziale Anbindung (Yomtov et al., 2017). So entstehen unter den Studierenden über die Jahrgänge hinweg Verbindungen, die die Scientific Community der Hochschule stärken. Die Themen, die das Peer-Mentoring berühren kann, reichen von konkreter Hilfe, z. B. mit der Orientierung auf dem Campus oder dem Zeitmanagement (Pavlovic & Jeno, 2024), bis hin zu Ratschlägen zum Praktikum (Salinitri, 2005). Nicht selten wird Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten und der Prüfungsvorbereitung erteilt (Hill & Reddy, 2007). Schließlich erleben Mentees freundschaftliche Begegnungen, die sie auf zwischenmenschlicher Ebene berühren und sozial positiv prägen (Salinitri, 2005).

Am Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften der Fachhochschule Potsdam bietet *students4students* (s4s) Peer-Mentoring-Support für Studierende in der Studieneingangsphase. Das mit ESF+ Fördergeldern finanzierte Projekt soll bei diesen Studierenden die Chancen auf ein erfolgreiches Studium erhöhen und ihr Risiko eines Studienabbruchs minimieren. Im Folgenden wird betrachtet, in welcher Form sich das Angebot am besten realisieren lässt und ob es eine messbare Wirkung auf die Studienanfangsphase entfalten kann.

In diesem Bericht werten wir die im Sommersemester 2024 (01.04.–30.09.2024) erhobenen Daten aus. Nach der Beschreibung der Besonderheiten des s4s-Mentorings werden die Daten zur Durchführung und zur Wirkungsmessung vorgestellt und diskutiert. Daraus werden Anpassungen für die kommenden Kohorten und der neue Prototyp des s4s-Mentoring-Programms abgeleitet.

2 Einordnung ins Peer-Mentoring

Es wird hier der Begriff des Peer-Mentoring verwendet, da sowohl Mentorinnen und Mentoren⁵ als auch Mentees Studierende sind (Hall et al., 2020; Lorenzetti et al., 2020). Die Mentoring-Personen studieren in höheren Fachsemestern, kennen die Kultur ihrer Hochschule und haben informelles Wissen über Abläufe, Lehrende und Verwaltung. Die Mentees sammeln erst dieses Wissen, doch der gemeinsame Austausch findet auf Augenhöhe statt (Brocke et al., 2025).

Laut dem Definitionsunterscheid von Kamm und Wolf (2025, S. 50ff) zwischen Mentoring-Programm und Mentoring-System, ist das s4s-Mentoring vom Prinzip her ein System, das allen Studierenden eines Studienganges zur Sicherung und Verbesserung der Studienqualität angeboten wird. Gleichzeitig enthält es Aspekte von Mentoring-Programmen, denn durch seinen spezifischen Zuschnitt fördert es Diversity und Chancengleichheit.

Das s4s-Mentoring ist eine Eins-zu-eins-Betreuung. Gruppenaktivitäten finden nur punktuell statt. Ziel ist es, Kohäsion und Erfahrungsaustausch über die Fachsemester hinweg zu fördern. Die Mentees werden eingeladen, Teil einer Scientific Community zu werden, die neben Wissenschaftler:innen auch Studierende inkludiert.

3 Besonderheiten des s4s-Mentorings

Das vorgestellte Mentoring verfolgt Ziele auf drei Ebenen:

1. *Mentees*: Sie erleben sozialen Zusammenhalt in der Scientific Community mit Studierenden höherer Semester und erfahren eine leicht zugängliche und niedrigschwellige Unterstützung.

5 Der Kürze wegen wird für Mentorinnen und Mentoren der Begriff „Mentoring-Personen“ im Weiteren verwendet.

2. *Mentoring-Personen*: Sie erhalten bereits im Studium die Gelegenheit, als angehende Berater:innen und pädagogische Fachkräfte ihre Beratungskompetenz auszuprobieren und ihre professionelle Rolle zu reflektieren.
3. *Fachhochschule*: Der Studienerfolg wird gesteigert und die Abbruchquoten sinken, was finanzielle Vorteile für die Hochschule bringt (Hahm & Storck, 2018). Zudem werden relevante Studienbedarfe und (curriculare) Probleme identifiziert und zur Weiterentwicklung der Studiengänge genutzt.

Der Fachbereich bietet allen Studienanfänger:innen Unterstützung an. Folglich kann hier kein experimentelles Design mit einer randomisierten Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe etabliert werden. Dieser Praxisvorgabe folgt die Ausgestaltung der Begleitforschung und kann als Design Based Research-Ansatz eingeordnet werden. Nach Reimann (2017, S. 51) entwickelt sich ein solcher Ansatz aus einem praktischen Problem, wobei Interventionen entwickelt, getestet und optimiert werden. Gewonnene Erkenntnisse tragen zur kontinuierlichen Verbesserung des s4s-Programms bei.

Bereits während der Orientierungstage werden die Studienanfänger:innen über das Mentoring informiert und können sich anmelden. Es startet ab der zweiten Vorlesungswoche. Der erste face-to-face-Kontakt erfolgt meistens über einen Besuch der Mentoring-Personen in den ‚Werkstätten‘, zentralen Lehrveranstaltungen für Erstsemesterstudierende. Parallel dazu erhalten die Mentoring-Personen die E-Mail-Adressen der Mentees, um sie darüber zu kontaktieren. Das Mentoring ist auf ein Semester angelegt, wobei die Möglichkeit besteht, es auf ein zweites zu verlängern.

Das s4s-Programm unterscheidet sich von anderen Mentoring-Angeboten durch die Vorgabe einer wöchentlichen Kontaktaufnahme, möglichst face-to-face, und durch die Dokumentation jedes Kontaktes in der Lernplattform *moodle*. Wöchentliche persönliche Treffen sind das Ziel, aber alternative Kontaktmethoden sind zulässig, um die wöchentliche Kontaktvorgabe zu erfüllen. Die Mentees werden nach Befindlichkeit, Studienorganisation, Erfolgen und Herausforderungen befragt. Auch werden sie zum Mitgestalten durch Veranstaltungshinweise und Informationen zum (hochschulpolitischen) Engagement animiert und erhalten kulturelle Anregungen für den

Campus und Potsdam. Es gibt keine Tutorien und keine fachliche Wissensvermittlung in Gruppen.

Die wöchentliche Kontaktaufnahme ist am Vorgehen des *Freundlichen Brontosaurus* von Chance angelehnt (2024, S. 176). Dabei bleibt man auch bei ausbleibenden Reaktionen kontinuierlich im Kontakt und somit ‚sichtbar‘, ähnlich einem gut wahrnehmbaren friedlichen Brontosaurus. Das bedingt einen erhöhten Arbeitsaufwand und ein großes Engagement seitens der Mentoring-Personen.

Die Mentoring-Personen werden von drei Studiencoaches koordiniert und bei ihren Anliegen unterstützt. In Coachings wird für die Bedeutung von face-to-face-Kontakten für die Entstehung von sozialem Zusammenhalt und der Scientific Community sensibilisiert. Auch werden die Probleme bei der Umsetzung der Vorgaben behandelt. Darüber hinaus monitoren die Studiencoaches die Einhaltung dieser Vorgaben und die ordnungsgemäße Dokumentation.

4 Mentees und Mentorinnen

Das Mentoring-Angebot richtete sich an 187 Studierende, die im Wintersemester 2023/24 ihr Studium in den Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit und Bildung und Erziehung in der Kindheit begannen. Insgesamt entschieden sich in diesem Semester 111 Studierende am Programm teilzunehmen. Davon stimmten 76 Mentees der Verarbeitung ihrer personenbezogenen Daten zu. Von ihnen liegen vollständige Datensätze vor, die für alle Analysen verwendet werden. Bei 35 Mentees erfolgte die Dokumentation anonym. Die Studierenden, die nicht am Mentoring teilnahmen, wurden als Kontrollgruppe herangezogen.⁶

6 Die Experimentalgruppe umfasst 76 (111–35) Datensätze und die Kontrollgruppe zufällig auch.

Diese Mentees wurden von acht Mentoring-Personen betreut, die durch Informations- und Bewerbungsmaßnahmen unter den Studierenden des dritten Studienjahres gewonnen und als studentische Hilfskräfte beschäftigt wurden.

5 Ergebnisse der Durchführung

Die Tabelle 1 zeigt die Gesamtzahl von 1.825 aufgezeichneten Kontakten über alle Medien und Mentoring-Personen hinweg. Der Durchschnitt liegt bei 16,4 Kontakten je Mentee (1–43 Range). Das umfasst Nachrichten an einzelne Mentees, wie auch Kontakte über Gruppenchats. Das Semester dauerte 16 Wochen, daher bestätigt der Durchschnitt ein aktives Engagement der Mentoring-Personen. Eine fallweise Betrachtung zeigte, dass fünf Mentoring-Personen die Vorgabe umsetzten und ihre Mentees mindestens einmal pro Woche kontaktierten, während drei seltener Kontakt zu ihren Mentees hatten.

Kontaktmedium	Häufigkeit
Face-to-face-Kontakt	36
Videogespräch, Telefonat, sonstiges	134
asynchroner Chat	455
synchroner Chat	38
einmalige Nachricht	1.162
Gesamt	1.825

Tabelle 1: Häufigkeit der Kontakte nach Kontaktmedium

Ferner zeigt die Tabelle 1 mit welchen Kontaktmedien die Mentees kontaktiert wurden. Bei einem Austausch von bis zu 5 Minuten wurde ein synchroner Chat und bei einer Dauer von mehr als 5 Minuten ein asynchroner dokumentiert. Die Mentoring-Personen wandten sich mit insgesamt 1.655 Nachrichten an ihre Mentees (1.162 einmalige Nachrichten, 455 asynchrone und 38 synchrone Chats). Daraus entwickelten

sich 493 Chats. Andere synchrone Medien, wie Telefonate, wurden 134-mal verwendet. Lediglich 36 Kontakte fanden face-to-face statt. Einmalige Nachrichten sind sowohl Nachrichten an einzelne Personen wie auch Kontakte über Gruppen. Daher wurde eine Nachricht an eine Gruppe den kontaktierten Mentees zugeordnet.

Die Analyse sämtlicher Nachrichten im Vergleich zu den Chats zeigt, dass weniger als ein Drittel der Kontakte in einen Austausch überging. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass viele Nachrichten lediglich informativen Charakter besaßen und somit keine Reaktion hervorriefen. Zudem könnte es daran liegen, dass Mentees an der Mehrzahl der Kontakte desinteressiert waren oder zumindest nicht antworteten.

6 Diskussion der Durchführung

Die Auswertung der Kontaktdaten zeigt, dass die Mentoring-Personen im Durchschnitt die wöchentliche Kontaktaufnahme eingehalten haben, was im Vergleich zu anderen Programmen bemerkenswert ist. In Guerreiros und De Jesus (2025) systematischer Auswertung wiesen nur wenige Mentoring-Programme eine solche Häufigkeit auf (Boutakidis et al., 2024; Rockinson-Szapkiw et al., 2021; Schuman et al., 2021) und nur in einer vierwöchigen Studie war sie häufiger (Fard et al., 2020). Ein Alleinstellungsmerkmal des s4s-Mentorings ist die Dokumentation jedes einzelnen Kontakts.

In Einklang mit dem Fokus des Projektes auf Gemeinschaftsbildung wurden die Mentoring-Personen ermutigt, persönliche Kontakte aktiv zu initiieren, basierend auf relationaler Sozialarbeit und Community Organising (Fleming, 1991; Früchtel, 2016). Letzteres beruht auf gelungenen zwischenmenschlichen Begegnungen mit gemeinsamen Resonanzenerlebnissen (Banks et al., 2017; Reich et al., 2012), die oft bei direktem physischem Kontakt auftreten (Delaney et al., 2004; Denstadli et al., 2012). Soziale Kompetenzen können metaphorisch als Muskeln betrachtet werden, die nach dem Prinzip ‚use it or lose it‘ funktionieren (Teo et al., 2013). Studien aus der Pandemiezeit berichten von Isolation (Beam & Kim, 2020; Killgore et al., 2020),

die wiederum isolationsfördernde Eigenschaften verstärkt (Lam et al., 2021). Digitale Kommunikationsmedien wurden zur Einsamkeitsbekämpfung genutzt (Marciano et al., 2022; Orben et al., 2020) und substituierten reale Kontakte (Twenge, 2023, S. 565). Im Einklang damit berichteten Mentoring-Personen auch von ‚digitaler Resonanz‘ bei synchronen digitalen Kommunikationsformen wie Telefonaten und einigen Chat-Unterhaltungen.

Über alle Mentoring-Personen hinweg zeigen die Daten eine Tendenz zur Mediatisierung der Beziehungen und der Beratung. Die sozialen Medien überformen die Art unserer Beziehungen, auch auf dem Campus. Von 663 reziproken Kontakten waren lediglich 36 (5,4 %) analog, 627 (94,6 %) hingegen digital. Der Anteil der analogen Kontakte ist verschwindend gering und verdeutlicht, dass Studierende im Mentoring überwiegend digital in Kontakt treten.

Betrachtet man die Synchronität der Begegnungen, so waren fast zwei Drittel der Kontakte asynchron (455 Kontakte, 68,6 %) und ein Drittel synchron (208 Kontakte, 31,4 %). Synchrone Kontakte sind vermutlich deshalb seltener, weil sie mehr Koordination und gleichzeitige Verfügbarkeit erfordern. Dazu müssen Mentoring-Person wie auch Mentee sich im gleichen Moment Zeit nehmen. Asynchrone Kontakte bieten räumliche und zeitliche Flexibilität, schaffen jedoch nach Rosa (2013) mehr Distanz und Unverbindlichkeit. Er konstatiert, dass Menschen die Beschleunigung durch die digitale Kommunikation als Unterstützung wahrnehmen und einordnen, doch ist sie auch ein weiterer Verbrauch der knappen Ressource „Zeit“ (ebenda, S. 30).

Die Umsetzung der Vorgabe für face-to-face-Kontakte blieb aus, da Mentees und Mentoring-Personen in einer digitalen Umgebung aufwuchsen (Racolța-Paina & Irini, 2021), in der die Smartphones die soziale Interaktion veränderten und die face-to-face-Kommunikation reduzierten (Schrey, 2017, S. 10; Twenge, 2023, S. 569). Kommunikative Fähigkeiten wie Zuhören oder Konflikte klären könnten ihnen fehlen (Schroth, 2019). Obwohl direkte Kommunikation bei komplexen Themen besser geeignet ist (Daft & Lengel, 1983), bevorzugt diese Altersgruppe digitale Kommunikationsmittel, selbst wenn sie nicht angemessen sind (Schroth, 2019). Ihr sozialer

Kommunikationsmuskel ist nicht so gut trainiert. Die Bedeutung der ‚digitalen Resonanz‘ nimmt zu und eine Vorgabe zu face-to-face-Kontakten ohne Sanktionen konnte dem nicht entgegenwirken. Eine Befragung könnte klären, ob die Ursache bei den Mentoring-Personen, den Mentees oder der strukturellen Vorgabe des Matchings der beiden liegt, im Gegensatz zu einem spontaneren Zusammenfinden basierend auf Sympathie. Für das Projekt stellt sich nun die Frage, ob mehr analoge Kontakte gefördert oder die digitale Kommunikation stärker integriert werden sollten, um auf das Beraten im digitalen Raum besser vorzubereiten, und regt eine Diskussion über die Digitalisierung in sozialer und pädagogischer Arbeit an.

7 Daten zur Wirkungsmessung

Die Messung der Wirksamkeit erfolgt mit einem Studienverlaufsindikator und mit der Auswertung von Studienabbrüchen.

Der Studienverlaufsindikator ist ein Index, der aus allen am Ende des zweiten Semesters erbrachten Leistungen der/des Studierenden ermittelt wurde. Als regulär gilt ein Studienverlauf, wenn mindestens 50 % der zu erbringenden ECTS-Punkte erworben und zwei oder mehr Klausuren bestanden wurden. Außerdem soll die ‚Werkstatt‘ bestanden worden sein. Wenn eine der drei Anforderungen nicht erfüllt wird, weicht der Studienverlauf erheblich von der Studienordnung ab und gilt als ‚individuell‘.

Die Studierenden mit und ohne Mentoring unterscheiden sich nicht im Studienverlaufsindikator: 58 Mentees studieren regulär und 18 individuell. Ohne Mentoring studieren 57 Personen regulär und 19 individuell. Ein Chi-Quadrat-Test bestätigt, dass es hier keinen signifikanten Zusammenhang gibt, $\chi^2(1, 152) = 0,036, p = 0,850, \phi = -0,015$. Es konnte auch kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kontakte und dem Studienverlaufsindikator festgestellt werden, $\chi^2(2, 76) = 3,329, p = 0,189, \phi = 0,209$. Das ist der Ausgangspunkt für Überlegungen, wie unser Mentoring-Prototyp weiterentwickelt werden kann, um im Studienverlauf wirksamer zu sein.

Für die Studienabbrüche wurde festgestellt, wie viele der Studierenden mit und ohne Mentoring am Ende des ersten Studienjahres noch studierten und wie viele exmatrikuliert waren. Tabelle 2 zeigt diese Daten.

		Mentoring		Gesamt
		ohne	mit	
Exmatrikulation	studiert	67	75	142
	exmatrikuliert	9	1	10
Gesamt		76	76	152

Tabelle 2: Exmatrikulationen bis zum Ende des ersten Studienjahres nach Mentoring-Teilnahme

Von 10 Studierenden, die bis zum Ende ihres ersten Studienjahres das Studium abbrachen, haben 9 nicht am Mentoring teilgenommen. Nur eine Mentee brach ihr Studium ab. Ein Chi-Quadrat-Test zeigte einen signifikanten Zusammenhang mit einer kleinen Effektstärke zwischen Mentoring und Exmatrikulation, $\chi^2(1, 152) = 6,851$, $p = 0,009$, $\phi = -0,212$. Diese Interaktion bestätigt, dass signifikant mehr Studierende ohne Mentoring ihr Studium abbrachen. Im Folgesemester, dem 3. Fachsemester, gab es keine Studienabbrüche in dieser Kohorte.

8 Diskussion der Wirkungsmessung

Die Auswertung des Studienverlaufsindikators zeigt im Gegensatz zu vielen anderen Studien keinen deutlichen Vorteil der Teilnahme am Mentoring (Boutakidis et al., 2024; Schuman et al., 2021). Diese Diskrepanz könnte durch die unterschiedlichen Bewertungsgrößen erklärt werden: Diese Studien verwenden „Grade Point Average“ (GPA), eine Zahl zur Bewertung der durchschnittlichen Leistungen von Studierenden, als Leistungsmaß. Das s4s-Programm hingegen betrachtet den Studienverlauf.

Drei wesentliche Faktoren könnten zum fehlenden Nachweis der Wirksamkeit beitragen: *Erstens*, ist der verwendete Indikator möglicherweise methodisch betrachtet

nicht gut geeignet, um Unterschiede zwischen den Gruppen aufzuzeigen. Daher scheint es sinnvoller, künftig einen strengeren Indikator einzuführen. Um die Fähigkeit der Studierenden, den akademischen Anforderungen zu entsprechen, deutlicher zu erfassen, wird die Leistungspunkteanforderung von 50 % auf 70 % erhöht. *Zweitens* könnte sich die Wirkung des Mentorings auf den Studienverlauf erst in späteren Semestern manifestieren. Daher wird der Studienverlauf der Kohorte in ihren höheren Fachsemestern weiter beobachtet. *Drittens* könnte es an der digitalen Art der Kommunikation gelegen haben. Diese Frage kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Doch wenn künftige Studien das zeigen, wird es sich stark auf die Gestaltung von Mentoring-Programmen auswirken.

Für Studienanfänger:innen liegt die Abbruchquote 2019 an Fachhochschulen nach drei Semestern bei 11,5 % (Destatis, 2023). Für diese Kohorte an der Fachhochschule Potsdam liegt die Abbruchquote für alle Bachelorstudiengänge bei 31,2 % und für die beiden Studiengänge mit Mentoring bei 18,75 % (Wurzer, 2023). Ein Drittel von den 18,75 % (6,25 %) würde bei Annahme einer linearen Entwicklung der Abbruchquote am Ende des ersten Jahres entsprechen. Die meisten Abbrüche finden im ersten Jahr statt (Hall et al., 2020; Herzog, 2005). In der vorliegenden Studie liegt die Abbruchquote nach dem ersten Studienjahr jedoch nur bei 6,6 % und damit im erwarteten Bereich.

Die Analyse der Abbrüche belegt, dass Mentees signifikant seltener abbrechen als Studierende ohne Mentoring, was mit den Befunden in der Literatur übereinstimmt (Collings et al., 2014; Salinitri, 2005; Yomtov et al., 2017). Diese Daten legen nahe, dass das s4s-Mentoring maßgeblich zur Studienfortsetzung beitragen könnte. Doch unser Studiendesign offenbart zwei Herausforderungen: das Kausalitätsproblem durch das korrelative Design, das keine belastbaren Aussagen über Ursachen ermöglicht (Spinath & Seifried, 2018, S. 163ff), und das Stichprobenproblem, bei dem als Kontrollgruppe nur Studierende zur Verfügung stehen, die sich gegen das Mentoring entschieden haben, was konfundierende Variablen erzeugen kann (ebenda S. 165). Alternativ könnte dieses Ergebnis darauf hindeuten, dass Studierende mit Unsicherheiten hinsichtlich ihres Studienfortsetzungsvorhabens möglicherweise gegen die

Teilnahme am Mentoring optieren. Daher erlaubt das Design trotz niedriger Abbruchquote bei Mentees keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Mentorings.

Künftige Beobachtungen werden zeigen, wie sich die Abbruchquote in dieser Kohorte und der Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Mentoring entwickeln. Liegt die Quote am Ende der Regelstudienzeit bei 18,75 %, könnte dies auf eine Selbstselektion hinweisen, eine niedrigere Quote würde hingegen eine positive Wirkung des Mentorings nahelegen.

9 Fazit

Das s4s-Mentoring zeichnet sich durch eine hochfrequente, regelmäßige Gehstruktur aus, die auf individuelle face-to-face-Kontakte abzielt. Die Mentoring-Personen sind Studierende der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik, also jener Professionen, die auf regelmäßigem Kontakt mit Menschen beruhen. Die während des Mentorings erfolgten Kontakte wurden sorgfältig dokumentiert, bevor sie im zweiten Schritt in Beziehung zu den Studienverläufen und Studienabbrüchen gesetzt wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass das vorgegebene regelmäßige und persönliche Kontaktieren eine erhebliche Herausforderung selbst für angehende Sozialarbeiter:innen und pädagogische Fachkräfte darstellt. Diese Herausforderung wird oft durch Gruppenkontakte und den Einsatz digitaler Medien umgangen, welche die bevorzugten Kommunikationsformen dieser Kohorte darstellen. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden ihre professionelle Rolle stärker reflektieren und weiterentwickeln müssen, um den Anforderungen eines regelmäßigen und persönlichen Kontakts in den von ihnen angestrebten Berufen gerecht zu werden.

Für die zukünftige Kohorte könnte eine differenzierte Vorgabe das Verhältnis von individueller und gruppenbasierter Gemeinschaftsbildung besser verdeutlichen: Der einen Hälfte der Mentoring-Personen wird vorgegeben, individuell zu kontaktieren, der anderen Hälfte in Gruppen. Alternativ könnten einem Teil digitale Kontakte und

dem anderen analoge vorgegeben werden. Anschließend kann die Wirkung der Vorgaben verglichen werden.

Die Wirkungsmessung mit dem Studienverlaufsindikator zeigte keinen Vorteil für Mentees. Das könnte an der Ausgestaltung des Indikators liegen. Abgestufte Studienverlaufsindikatoren und eine Langzeitbeobachtung in höheren Fachsemestern werden möglicherweise Auswirkungen aufzeigen, die hier noch verborgen blieben. Der Prototyp des s4s-Mentoring-Programms wird in diesen beiden Punkten angepasst.

Außerdem zeigt die Auswertung der Studienabbrüche, dass Mentees tendenziell seltener ihr Studium abbrechen, im Vergleich zu denjenigen ohne Mentoring, die einem höheren Exmatrikulationsrisiko ausgesetzt sind. Um die Ergebnisse besser mit dem Erleben der Mentees abzustimmen, wäre es sinnvoll, ihre Zufriedenheit mit dem Programm und die von ihnen wahrgenommenen positiven Effekte zu erheben. Die vorliegende Studie basiert auf einer quantitativen Erhebung der Kontakte sowie der Auswertung im Zusammenhang mit Studienleistung und Studienabbrüchen. Die qualitative Evaluierung im Sinne einer Umfrage bleibt ein Desiderat für künftige qualitative Studien. Diese Ideen könnten wertvolle Einblicke in die langfristigen Auswirkungen von Mentoring und effektive Methoden der sozialen Unterstützung an Hochschulen bieten.

Literaturverzeichnis

- Akinla, O., Hagan, P., & Atiomo, W. (2018). A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students. *BMC medical education*, 18, 1–10.
- Banks, S., Herrington, T., & Carter, K. (2017). Pathways to co-impact: Action research and community organising. *Educational Action Research*, 25(4), 541–559. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1331859>
- Beam, C. R., & Kim, A. J. (2020). Psychological sequelae of social isolation and loneliness might be a larger problem in young adults than older adults. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S58–S60. <https://doi.org/10.1037/tra0000774>
- Boutakidis, I., Espinoza, G., Sevier, M., & Sadek, A. (2024). The Impact of a Peer Mentoring Program on Undergraduate Graduation Rates: A Matched Control Group Design. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15210251241268852.
- Brocke, P. S., Brüscke, G. V., Ogawa-Müller, Y., & Gaede, I. (2025). Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring—Gemeinsam statt einsam durch den Wissenschaftsaltag. In *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 197–210). Springer.
- Chance, Z. (2024). *Wie man Einfluss gewinnt, Menschen überzeugen, authentisch bleiben und Gutes bewirken* (T. Schmidt, Übers.). Goldmann.
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher education*, 68, 927–942.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1983). *Information richness. A new approach to managerial behavior and organization design*.
- Delaney, G., Jacob, S., Iedema, R., Winters, M., & Barton, M. (2004). Comparison of face-to-face and videoconferenced multidisciplinary clinical meetings. *Australasian Radiology*, 48(4), 487–492. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1673.2004.01349.x>
- Denstadli, J. M., Julsrud, T. E., & Hjorthol, R. J. (2012). Videoconferencing as a Mode of Communication: A Comparative Study of the Use of Videoconferencing and Face-to-Face Meetings. *Journal of Business and Technical Communication*, 26(1), 65–91. <https://doi.org/10.1177/1050651911421125>

Fard, Z. R., Azadi, A., Khorshidi, A., Mozafari, M., O'Connor, T., Budri, A. M. V., Moore, Z., & Patton, D. (2020). A comparison of faculty led, mentorship program and peer mentoring on nursing students wound dressing clinical skills. *Nurse education today*, 89, 104378.

Fleming, S. (1991). Between the Household: Researching Community Organisation and Networks. *IDS Bulletin*, 22(1), 37–43.

<https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.1991.mp22001006.x>

Früchtel, F. (2016). Was ist relationale Sozialarbeit? In F. Früchtel, M. Straßner & C. Schwarzloos (Hrsg.), *Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen* (S. 12–33). Juventa.

Guerreiro, M., & De Jesus, S. N. (2025). The role of peer mentoring program elements in promoting academic success and preventing student dropout in higher education: A systematic literature review. *Journal of Further and Higher Education*, 1–17.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2484768>

Hahm, S., & Storck, J. (2018). Das Potenzial administrativer Daten für das Qualitätsmanagement an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 193–207.

<https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/10>

Hall, B., Serafin, J., Lundgren, D., & others (2020). The benefits of academically oriented peer mentoring for at-risk student populations. *Teaching and Learning Inquiry*, 8(2), 184–199.

Herzog, S. (2005). Measuring Determinants of Student Return VS. Dropout/Stopout VS. Transfer: A First-to-Second Year Analysis of New Freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883–928. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-6933-7>

Hill, R., & Reddy, P. (2007). Undergraduate peer mentoring: An investigation into processes, activities and outcomes. *Psychology Learning & Teaching*, 6(2), 98–103.

<https://doi.org/10.2304/plat.2007.6.2.98>

Kamm, R., & Wolf, H. (2025). Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen. In *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 49–60). Springer.

Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. *Psychiatry Research*, 290, 113117. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113117>

Lam, J. A., Murray, E. R., Yu, K. E., Ramsey, M., Nguyen, T. T., Mishra, J., Martis, B., Thomas, M. L., & Lee, E. E. (2021). Neurobiology of loneliness: A systematic review. *Neuropsychopharmacology*, 46(11), 1873–1887. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01058-7>

Lorenzetti, D. L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T., Freeman, G., & Oddone Paolucci, E. (2020). The role of peer mentors in promoting knowledge and skills development in graduate education. *Education Research International*, 2020(1), 8822289.

Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J., & Camerini, A.-L. (2022). Digital Media Use and Adolescents' Mental Health During the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.793868>

Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S.-J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)

Pavlovic, Z., & Jenó, L. M. (2024). Facilitating academic and social integration among first-year university students: Is peer mentoring necessary or an additive measure? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2290731>

Racolța-Paina, N. D., & Irini, R. D. (2021). Generation Z in the workplace through the lenses of human resource professionals—A qualitative study. *Calitatea*, 22(183), 78–85.

Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental psychology*, 48(2), 356. <https://psycnet.apa.org/record/2012-04837-004>

Reimann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bundesinstitut für Berufsbildung. file:///C:/Users/aless/Downloads/6059fe463d3cc_BzbB_Schemme_Novak_Gestaltungsorientierte_Forschung.pdf

Rockinson-Szapkiw, A., Wendt, J. L., & Stephen, J. S. (2021). The efficacy of a blended peer mentoring experience for racial and ethnic minority women in STEM pilot study: Academic, professional, and psychosocial outcomes for mentors and mentees. *Journal for STEM Education Research*, 1–21.

- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spät-moderner Zeitlichkeit*. Suhrkamp.
- Salinitri, G. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-Year, Low Achieving Students. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 853–873. <https://doi.org/10.2307/4126458>
- Schrey, D. (2017). *Analoge Nostalgie in der digitalen Medienkultur*. Kadmos.
- Schroth, H. (2019). Are you ready for Gen Z in the workplace? *California management review*, 61(3), 5–18.
- Schuman, D. L., Parekh, R. M., Fields, N. L., Woody, D., & Miller, V. J. (2021). Improving outcomes for at-risk MSW students: A pilot e-mentorship program using a near-peer model. *Journal of Teaching in Social Work*, 41(1), 42–56.
- Spinath, B., & Seifried, E. (2018). Was brauchen wir, um solide empirische Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu erhalten? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 153–169. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/08>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2023). *Bericht zum Studienverlauf*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studienverlauf-5213106247005.xlsx?blob=publicationFile&v=3>
- Teo, A. R., Lerrigo, R., & Rogers, M. A. M. (2013). The role of social isolation in social anxiety disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(4), 353–364. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.03.010>
- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—And what they mean for America's future*. Simon and Schuster.
- Wurzer, R. (2023, Juni). *Absolventen und Abbrecher Trends*. Fachhochschule Potsdam, Hochschulplanung und -entwicklung.
- Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A. G. (2017). Can Peer Mentors Improve First-Year Experiences of University Students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25–44. <https://doi.org/10.1177/1521025115611398>