

Lotze, Miriam; Nieland, Thea

## Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 103-113. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Lotze, Miriam; Nieland, Thea: Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück - In: Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 103-113 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265173 - DOI: 10.25656/01:26517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265173>

<https://doi.org/10.25656/01:26517>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

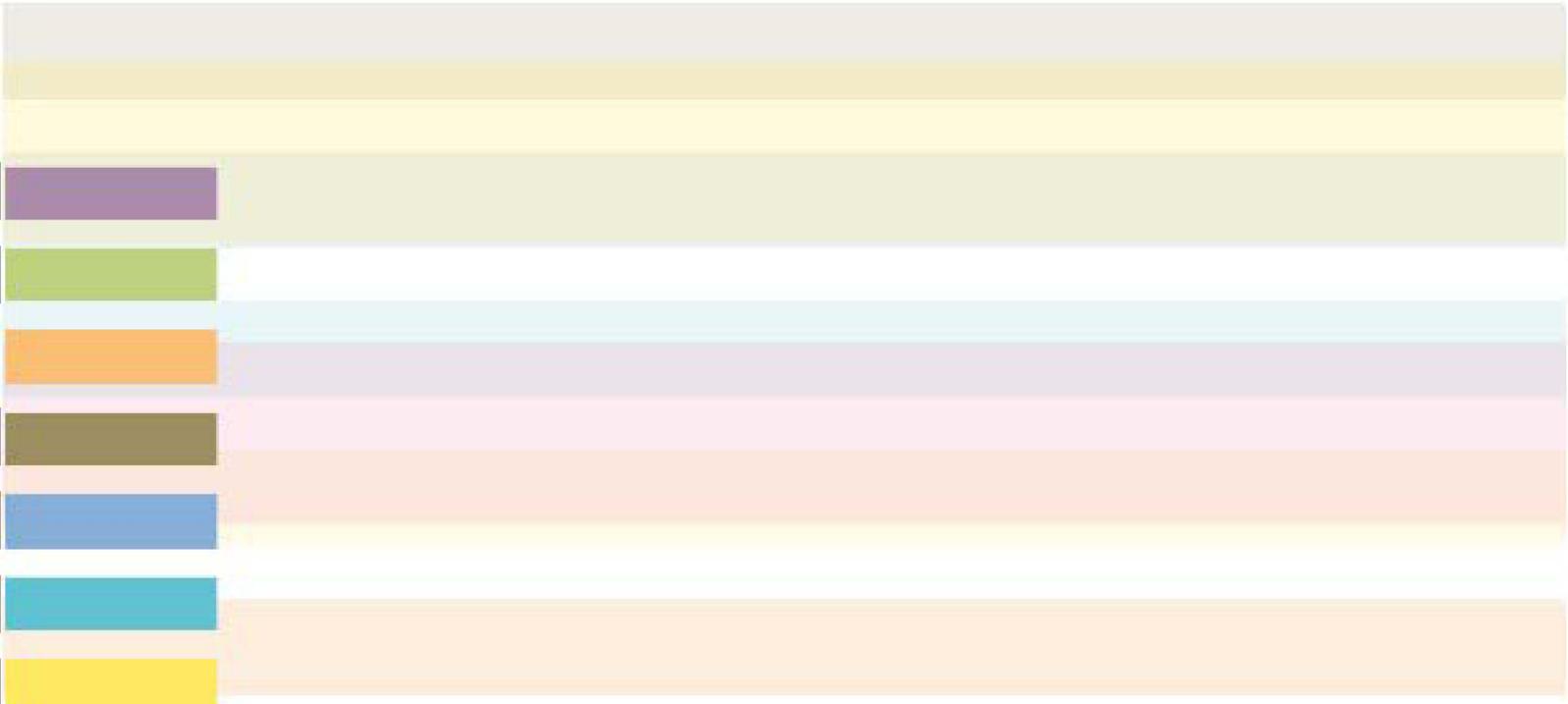
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,  
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und  
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler  
Ulrike Weyland  
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht  
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung  
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der  
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese  
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete  
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende  
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen  
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk  
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen  
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers  
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,  
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742628>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen  
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)  
DOI 10.3224/84742628

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)  
Druck: docupoint GmbH, Barleben  
Printed in Europe

## Inhaltsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und<br>Wirtschaftspädagogik .....   | 9   |
| <b>Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung</b>   |     |
| <i>Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper</i><br>Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft<br>wirtschaftspädagogisch nutzen .....  | 13  |
| <i>Ariane Neu</i><br>Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der<br>tertiären Berufsbildung .....  | 37  |
| <i>Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser</i><br>Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland,<br>Österreich und der Schweiz .....  | 53  |
| <b>Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre</b>   |     |
| <i>Kristina Trampe und Christoph Porcher</i><br>Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland –<br>Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen .....  | 75  |
| <i>Jaqueline Schmidt und Roland Happ</i><br>Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu<br>Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der<br>Wirtschaftspädagogik .....  | 89  |
| <i>Miriam Lotze und Thea Nieland</i><br>Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona –<br>Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität<br>Osnabrück .....  | 103 |
| <i>Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau</i><br>Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der<br>Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus<br>dem allgemeinbildenden Bereich ..... | 115 |

### **Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal**

*Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich*  
Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung ..... 133

*Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer*  
Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung ..... 149

*Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn*  
Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews ..... 165

*Anya Prommetta und Eveline Wittmann*  
Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstruments für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte ..... 183

### **Teil 4: Berufliche Didaktik**

*Anja Rogas und Marko Ott*  
Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse ..... 201

*Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos*  
Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

### **Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege**

*Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek*  
Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich ..... 237

|   |     |
|---|-----|
| <i>Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zeß, Kristina Greißl und Karin Reiber</i> |     |
| Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen .....        | 261 |
| <br>  |     |
| <i>Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister</i>  |     |
| Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern .....                          | 275 |
| <br>  |     |
| Herausgeberschaft.....  | 293 |
| Autorinnen und Autoren .....  | 293 |

# Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück

*Miriam Lotze und Thea Nieland*

## 1. Einordnung und Problemaufriss

„Und **grade in Coronazeiten habe ich das Gefühl, dass die Uni nicht existiert** [...] also nicht physisch, und man Leute nur online sieht so [...] weiß nicht“ (O\_17)

Dieses Zitat einer teilnehmenden Mentorin im OSKA-Mentoringprogramm für Studienanfänger\*innen<sup>1</sup> zeigt die subjektiv wahrgenommene Distanz einer Studentin zu ihrer Universität und den fehlenden direkten Kontakt mit Mitstudierenden und Lehrenden in den Räumlichkeiten der Universität. Der Bezug zur Universität – so eine Lesart dieses Zitats – gerät aus dem Blickfeld und das Zugehörigkeitsgefühl zur Universität als solcher schwindet. Auf der Grundlage anekdotischer Evidenz kann davon ausgegangen werden, dass diese Wahrnehmung innerhalb der Studierendenschaft an vielen Universitäten, in denen die Präsenzlehre die reguläre Norm der Lehre darstellt, geteilt wird.

Was also löst digitale Lehre im Hinblick auf das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden aus, welche Herausforderungen ergeben sich gerade zu Studienbeginn für das im digitalen Raum verortete Lernen? Welche Herausforderungen ergeben sich auch und gerade für Studierende, die mit Blick auf ihre soziale Herkunft oder den Migrationshintergrund laut aktueller Forschung (vgl. Kracke et al. 2018, Lotze & Wehking 2021, Miethe et al. 2014, SVR 2017) per se eine Vielzahl an Herausforderungen beim Studieneinstieg zu bewältigen haben?

Die Universität Osnabrück hat für das Wintersemester 2020/21 nach einer Lösung für die in Folge der „Distanzlehre“ anzunehmenden Herausforderungen für Studienanfänger\*innen gesucht und ein fachbereichübergreifendes, universitätsweites Mentoringprogramm aufgelegt. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern Peer-Mentoring einen Beitrag leisten kann, Studierenden ein soziales Netzwerk zur Verfügung zu stellen, um an der Universität anzukommen und ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln zu können. Konkret werden hierzu die Herausforderungen des digitalen Lernens im Studium beleuchtet, welche insbesondere fehlende Kontakte zur Universität und

---

<sup>1</sup> OSKA steht als Akronym für Osnabrücker Kommiliton\*innen für Studienanfänger\*innen.

Kommiliton\*innen betreffen. Anschließend wird Peer-Mentoring als ein Instrument zur Förderung der sozialen Integration in das Studium dargestellt, bevor als Anwendungsbeispiel das OSKA-Mentoringprogramm vorgestellt wird. Es folgt die Beschreibung der qualitativen und quantitativen Begleitforschung zur Wirkung des Mentorings. Abschließend werden die Implikationen des Mentorings für die Gestaltung der Studieneingangsphase herausgestellt.

## 2. Herausforderungen des digitalen Lernens im Studium

Die Hochschullehre einer auf Präsenz ausgerichteten Universitätskultur ist zwangsweise durch die Corona-Pandemie stark beeinträchtigt worden. Bis dahin war die digitale Lehre vielerorts ein Randthema (Kerres et al. 2010, S. 141). Nur ein Bruchteil von Lehrenden an deutschen Universitäten nutzte vor der Verlagerung der Lehre in den digitalen Raum regelmäßig Blended-Learning-Ansätze oder hatte ein breites Spektrum an digitalen Tools in das Lehrrepertoire integriert (Persicke & Friedrich, 2016). Entsprechend brachten die Lehrpersonen auch nur eingeschränkt Erfahrungen mit, Kommunikation und Interaktion in digitalen Lernräumen zu fördern. Auch für Studierende stellte die Corona-Pandemie eine Umstellung dar: Sie verloren die Universität als Lernraum und Ort der sozialen Vernetzung. So schätzen Studierende in einer breit angelegten Studie (Marczuk et al. 2021)<sup>2</sup> die Kontaktmöglichkeiten zu Kommiliton\*innen und Lehrenden in der digitalen Lehre als z.T. deutlich schwieriger ein. Aus diesem Befund kann geschlossen werden, dass das digitale Studium die Anbindung an und die Identifikation mit der Universität erschwert. In Folge fehlender Kontakte wird auch die Bewältigung von Lernstoff und die selbstständige Strukturierung des Tages von den Studierenden vermehrt als Herausforderung genannt. Das eingangs angeführte Zitat und die Daten dieser Studie verweisen darauf, dass das für den Studienerfolg als so zentral erachtete Zugehörigkeitsgefühl, der ‚Sense of Belonging‘ (SoB), im Rahmen der digitalen Lehre schwerer hergestellt werden kann.

Strayhorn (2018, S. 4) beschreibt den SoB als “students’ perceived social support on campus, a feeling or sensation of connectedness, and the experience of mattering or feeling cared about, accepted, respected, valued by, and important to [...] others on campus such as faculty, staff, and peers”. Das Konzept des SoB verbindet also die äußere Komponente der akademischen Integration

---

2 Datengrundlage bildet die Online-Befragung „Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie“, zu der 192.000 Studierende eingeladen wurden und ca. 28.600 Studierende im Sommersemester 2020 (15. Juni bis 10. August 2021) teilgenommen haben. Die Studierenden stammten aus 23 Hochschulen unterschiedlichen Typs in Bezug auf Hochschulart, Fächerspektrum und der regionalen Verteilung. (Marczuk et al. 2021)

mit der inneren Komponente der sozialen Eingebundenheit und deren intrapsychischen Wirkungen auf das Individuum (Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit, etc.) (Burfeind et al. 2021).

Der SoB gilt im Hochschulkontext demnach auch als ein Prädiktor für Studienerfolg – vulnerable Studierendengruppen, sogenannte non-tritionals, haben insgesamt einen generell/prinzipiell geringer ausgeprägten SoB (Johnson et al. 2007, Hurtado & Carter 1997). Zu vulnerablen Studierendengruppen zählen z.B. Studierende, die in erster Generation und/oder mit Migrationshintergrund studieren. Marczuk et al. (2021) stellen zudem heraus, dass eine verschlechterte individuelle Lernsituation Auswirkungen auf den weiteren Verlauf und die Fortführung des Studiums haben. Entsprechend lag auch die Studienabbruchintention in den pandemiebedingten ‚Digital- bzw. Hybrid-Semestern‘ deutlich höher (Lörz et al., 2021).

Die soziale Integration ist also ein wichtiger Faktor für die individuelle Lernsituation. Im Folgenden wird daher der Ansatz des Peer-Mentoring als ein Instrument vorgestellt, um den pandemiebedingten Herausforderungen des Studiums zu begegnen.

### **3. Peer-Mentoring als Instrument der sozialen Integration in der Studieneingangsphase**

Peer-Mentoring hat in vielfältiger Weise Einzug in die Hochschullandschaft gehalten. Es ist als integraler Bestandteil im Sinne des Service Learning in verschiedenen Phasen des student life cycle oder in die Nachwuchsförderung implementiert worden (Brocke et al. 2017). Peer-Mentoring wird in diesem Beitrag als ein Ansatz zur Förderung der sozialen und akademischen Integration in der Studieneingangsphase verstanden.

Nach Fuge (2020, S. 83) wird mit Peer-Mentoring „ganz allgemein ein pädagogisches Prinzip der gegenseitigen Unterstützung beschrieben. [...] Unter Mentoring wird traditionell eine zwischenmenschliche Beziehung verstanden“. Mentor\*innen übernehmen die Rolle der ‚älteren, erfahreneren‘ Person und stehen als Freund\*in und Berater\*in zur Verfügung.

Ziel des Peer-Mentorings in der Studieneingangsphase ist die Weitergabe (informeller) Erfahrungen sowie die (akademische) Sozialisation und (psycho-)soziale Unterstützung (Fuge 2017, S. 111). Die Ansprache der Peer-Mentor\*innen ist niedrigschwellig und informell möglich, sodass die Unterstützung von den Mentees unmittelbar eingeholt werden kann. Gleichzeitig bietet das Peer-Mentoring ein Identifikationsmoment für die Mentees und dient als Verbindung zwischen Individuum und Institution, wodurch das Zugehörigkeitsgefühl zur Universität gestärkt werden kann und die soziale Integration gefördert wird. Insbesondere für Studierendengruppen, die innerfamiliär kaum

von Vorerfahrungen mit akademischer Bildung profitieren können, bieten Mentoringprogramme niedrigschwellige Orientierung im akademischen Kontext (vgl. Buse et al. 2017).

## 4. Das OSKA-Mentoringprogramm

Ein Beispiel für ein solches Peer-Mentoring ist das OSKA-Mentoringprogramm, in dem Studierende eines höheren Semesters als Mentor\*innen für Erstsemesterstudierende eingesetzt werden. Übergeordnetes Ziel des OSKA-Mentoringprogramms war es, den spezifischen Herausforderungen durch das digitale und hybride Studium für Studienanfänger\*innen durch eine persönliche Begleitung und Unterstützung entgegenzutreten. Um allen Studienanfänger\*innen eine\*n Mentor\*in anbieten zu können, wurde das Mentoring in Kleingruppen (1:4) organisiert. Dabei wurden die Mentor\*innen über alle Fachbereiche der Universität rekrutiert und erhielten einen Vertrag mit einer Vergütung als studentische Hilfskraft. Die Studienanfänger\*innen haben mit ihren Immatrikulationsunterlagen Informationen zum Mentoringprogramm erhalten und konnten sich über das universitätsinterne Studienmanagementsystem freiwillig für das Mentoring anmelden. Neben der Bildung sozialer Netzwerke für die Studienanfänger\*innen, sollten die OSKA-Mentor\*innen insbesondere bei der Studienorganisation, dem Selbst- und Zeitmanagement, dem Zurechtfinden in der universitären Infrastruktur und dem Umgang mit den digitalen Tools im hybriden Studium unterstützen. Die Mentor\*innen dienten hierbei als Schnittstelle zu universitären Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Die Idee war, durch festgelegte Kleingruppen auch einen persönlichen Kontakt im Fall von Kontaktbeschränkungen aufrechterhalten zu können.

Im Wintersemester 2020/21 haben so insgesamt 1.614 Erstsemesterstudierende Unterstützung durch eine\*n von 410 Mentor\*innen erhalten, was in etwa der Hälfte aller Studienanfänger\*innen an der Universität Osnabrück entspricht. Sowohl die Gruppe der Erstsemesterstudierenden als auch die der Mentor\*innen bestand mehrheitlich aus weiblichen Studierenden (beide 68 %).

Der Zeitraum des Mentoringprogramms war auf ein Semester angesetzt. Zunächst wurden die Mentor\*innen mit einer Schulung im Blended-Learning-Konzept auf ihre Rolle als Mentor\*innen vorbereitet. In einer synchronen Sitzung wurden als Auftakt gemeinsam Erwartungen und Anforderungen an die Mentor\*innen reflektiert. Im Anschluss sollten je nach individuellen Vorkenntnissen asynchrone Lernmodule zu vier Themen bearbeitet werden (Sensibilisierung für Heterogenität der Studierendenschaft, Infrastruktur der Universität, Kommunikation und Beratung, Zeit- und Selbstmanagement). Ziel war es, die Mentor\*innen sowohl für die heterogenen Bedarfe der Zielgruppe

zu sensibilisieren (z.B. First Generation-Studierende oder Studierende mit Migrationshintergrund) als auch ihnen konkrete Methoden und Informationen an die Hand zu geben, um das Mentoring individuell passend gestalten zu können. Im Anschluss fand das automatisierte Matching von Erstsemesterstudierenden zu ihren Mentor\*innen statt. Ausschlaggebend für die Zuordnung waren das Studienfach und eventuelle Präferenzen im Hinblick auf bestimmte Kriterien (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Studierende mit Kind, First Generation-Studierende). Nach dem Matching lag es in der Verantwortung der Mentor\*innen, die zugeordneten Mentees für ein strukturiertes Erstgespräch zu kontaktieren, in dem die gegenseitigen Erwartungen und Wünsche geklärt werden sollten. Das eigentliche Mentoring lag dann in der Hand von Mentor\*innen und Mentees und war entsprechend sehr unterschiedlich gestaltet. Vor dem Hintergrund des Lockdowns im Wintersemester 2020/21 fanden Treffen in Präsenz vornehmlich zu zweit und draußen statt, z.B. für einen Spaziergang. Im Online-Kontext gab es darüber hinaus viele kreative Lösungen, um in Kontakt zu bleiben (z.B. regelmäßige Sprechstunden, gemeinsame Kaffeerunden, Spiele- oder Kochabende online) – ganz nach Bedarf und Themen in den jeweiligen Kleingruppen. Das Mentoring wurde im Laufe des Semesters von der Projektleitung durch zwei Supervisionen für die Mentor\*innen begleitet. Ziel der Supervisionen war, den Austausch über das Mentoring in Peer-Gruppen zu ermöglichen und Best Practices zu teilen. Für den formalen Abschluss des Mentorings wurde eine Online-Veranstaltung per Livestream organisiert, in der die Evaluationsergebnisse zurückgespiegelt (z.B. in Hinblick auf die Zufriedenheit), symbolisch Teilnahmebescheinigungen übergeben und den Teilnehmenden die Gelegenheit geboten wurde, sich gegenseitig gute Wünsche mit auf den Weg zu geben.

## **5. Darstellung der Evaluation und Ergebnisse**

Um die Wirkung des OSKA-Mentoringprogramms zu erfassen, wurde das Programm systematisch evaluiert. Um Veränderungen bei den teilnehmenden (Erstsemester-)Studierenden im Verlauf identifizieren zu können, nahmen sie im Prä-/Post-Design an einer standardisierten Online-Befragung teil. Die Fragebögen wurden in SoSci-Survey umgesetzt und zu zwei Zeitpunkten (November: prä, Februar: post) an alle Teilnehmenden verschickt. Die Evaluation war freiwillig. Als Anreiz für die Teilnahme wurden 25 Gutscheine für den Unishop verlost.

In der Evaluation wurde u.a. das Zugehörigkeitsgefühl zur Universität und Kommiliton\*innen, die Wahrnehmung der Mentoringbeziehung und der subjektive Studienerfolg erfasst. Im Fokus dieses Beitrags steht das Zugehörigkeitsgefühl zu Kommiliton\*innen, das mit vier Items auf einer Skala von

1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“ nach Meeuwisse et al. (2010) erhoben wurde (z.B. „Ich habe engen Kontakt zu meinen Kommiliton\*innen“). Um Mittelwertunterschiede im Laufe des Semesters bestimmen zu können, wurden *t*-Tests für verbundene Stichproben über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg berechnet. Neben der Gesamtstichprobe wurden hier auch spezifische Studierendengruppen getrennt betrachtet (First Generation-Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund). Darüber hinaus wurde anhand bivariater Korrelationen zu beiden Zeitpunkten geprüft, ob die Stärke des Zugehörigkeitsgefühls mit demographischen Variablen zusammenhängt.

Um die Wirkung des Mentorings in der Tiefe verstehen zu können, wurden neben der quantitativen Evaluation qualitative Interviews mit Mentor\*innen und Mentees zum Abschluss des Mentorings durchgeführt. Hier wurde der Frage nachgegangen, wie die Unterstützung durch die Mentor\*innen wahrgenommen wurde und welche Kompetenzen die Mentor\*innen in ihrer Tätigkeit erwerben und erweitern konnten. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Aussagen der teilnehmenden Studierenden wurden induktiv und deduktiv kategorisiert. Die zentralen Kategorien „Motivation“, „Erwartungen“, „eingeforderte Unterstützung/Themen“, „Kompetenzen“, „Beziehung zu Mentees/Mentor\*in“ sowie „Integration in Angebote der Studieneingangsphase“ sind aus der Auswertung hervorgegangen. Bei den befragten Mentees konnte die Kategorie „eingeforderte Unterstützung/Themen“ in folgende Unterkategorien gegliedert werden: „soziale Unterstützung“, „fachliche Unterstützung“ und „organisatorische Unterstützung“.

### 5.1 Stichprobe

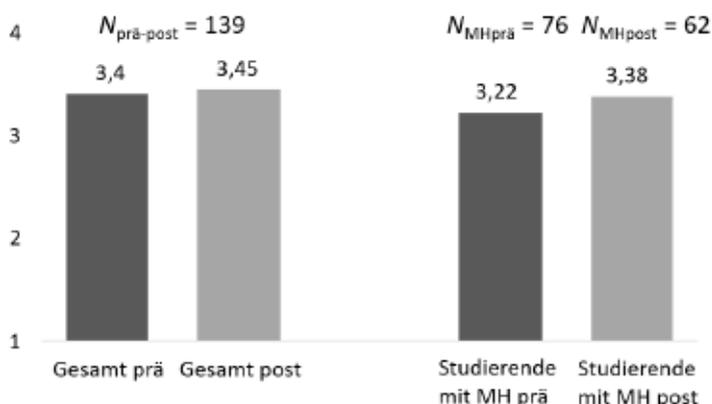
An der quantitativen Online-Befragung haben  $N_{\text{prä}} = 384$  bzw.  $N_{\text{post}} = 346$  der Studienanfänger\*innen teilgenommen. Über einen pseudonymisierten Code konnten die Daten von  $N_{\text{prä-post}} = 139$  Mentees über beide Erhebungen zusammengeführt werden. Die Stichprobe setzt sich aus 19,8% (prä) bzw. 25,8% (post) männlichen Studierenden, 79,6% (prä) bzw. 72,8% (post) weiblichen Studierenden und 0,5% (prä) bzw. 1,4% (post) Studierenden mit der Geschlechtsangabe divers/andere zusammen. Zu beiden Zeitpunkten sind etwa 40% der teilnehmenden Mentees First Generation-Studierende. Der Anteil an Studienanfänger\*innen in der Befragung mit Migrationshintergrund variiert von 19,8% (prä) zu 10,9% (post). Qualitative Interviews konnten mit je  $N = 30$  Mentor\*innen und Mentees geführt werden.

## 5.2 Ergebnisse

Das mittlere Zugehörigkeitsgefühl zu Kommiliton\*innen blieb im Laufe des Semesters auf einem gleichen, moderaten Niveau (siehe Abbildung 1). Der  $t$ -Test für verbundene Stichproben, um einen Unterschied im Zugehörigkeitsgefühl über die Zeit hinweg zu prüfen, ist entsprechend nicht signifikant ( $t(138) = -0,72, p = 0,472$ ). Bei der Betrachtung von spezifischen Studierendengruppen zeigt sich jedoch die Tendenz für eine positive Entwicklung bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Rein deskriptiv zeigt sich hier ein höherer Wert in der querschnittlichen Stichprobe am Ende des Semesters als in der Befragung am Anfang des Semesters (siehe Abbildung 1).<sup>3</sup>

Abb. 1: Das Zugehörigkeitsgefühl zu Kommiliton\*innen im Längsschnitt in der Gesamtstichprobe sowie im Querschnitt für die Subgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund (MH) zu beiden Zeitpunkten im Vergleich

5



Quelle: eigene Abbildung

Die Abbildung zeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund zu Beginn relativ wenig Kontakt mit Kommiliton\*innen haben, was sich aber im Laufe der Zeit auszugleichen scheint. Für First Generation-Studierende findet sich kein solcher Effekt. Die Analyse von Zusammenhängen weist in eine ähnliche

<sup>3</sup> Aufgrund der geringen Anzahl von Studierenden mit Migrationshintergrund, die zu beiden Zeitpunkten an der Evaluation teilgenommen haben, beziehen sich die weiteren Analysen für diese Subgruppe auf die jeweiligen querschnittlichen Stichproben (prä und post).

Richtung, indem sich zu Beginn des Mentoring-Semesters zeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund statistisch signifikant weniger Zugehörigkeitsgefühl zu Kommiliton\*innen haben als Studierende ohne Migrationshintergrund ( $r(383) = -.13^*$ ,  $p = .015$ ). Zum zweiten Zeitpunkt der Befragung besteht dieser Effekt nicht mehr ( $r(344) = -.06$ ,  $p = .344$ ). Auch dieser Befund deutet darauf hin, dass Studierende mit Migrationshintergrund mit einem geringeren Zugehörigkeitsgefühl beginnen, welches sich im Laufe der Zeit aber angleicht.<sup>4</sup> Es zeigt sich also eine Tendenz, dass Studierende mit Migrationshintergrund im Hinblick auf den Aufbau studentischer Beziehungen besonders von der Teilnahme am Mentoring profitieren können.

Ein Blick in die qualitativen Ergebnisse illustriert, wie sich der Kontakt zwischen Mentees und OSKA-Mentor\*innen unter den Bedingungen der Pandemie gestaltete:

*„Ich habe mir vorgestellt, dass ich mit, äh, einer kleinen Gruppe von Mentees immer mal wieder rausgehen kann oder Kochabende machen kann [...] und eine persönliche Beziehung zu denen aufbaue, die auch ein bisschen freundschaftlich natürlich ist. Ich wollte es nicht als ein autoritäres Verhältnis, [...] sondern natürlich, äh, ein Austausch auf [...] Augenhöhe. Genau, dachte dann, dass man sowohl bei Uni-Sachen, natürlich, hilft, also bei Klausuranmeldung oder halt beim Lernen für die Klausur. Beim Zeitmanagement. Bei allem was halt auf einen zukommt durch das Studium, aber auch bei persönlichen Dingen. Halt das Studentenleben außerhalb des Campus.“ (O\_01)*

Exemplarisch zeigt das Zitat, dass sich die befragten Mentor\*innen als persönliche Ansprechperson und Expert\*in für alles rund um das Campus-Leben sehen („eingeforderte Unterstützung/Themen“). Auch war den Mentor\*innen vielfach eine freundschaftliche Beziehung und Kontakt auf Augenhöhe wichtig („Beziehung zu den Mentees“). Es wurde aber auch deutlich, dass die geäußerten Erwartungen (z.B. gemeinsam ausgehen, gemeinsame Kochabende) aufgrund der pandemischen Situation nicht in der Form erfüllt werden konnten („Erwartungen“). Aus Mentee-Perspektive zeigt sich im folgenden Zitat auch eine Differenz zwischen den Erwartungen an das Mentoring und der tatsächlichen Ausgestaltung unter Pandemie-Bedingungen:

*„[Am Anfang] hat es mich tatsächlich [...] an [...] Harry Potter im ersten Teil gibt es doch die Schülersprecher die die Erstis so mitnehmen und tatsächlich hab ich son bisschen so vorgestellt, ähm wie die dann eigentlich auch so wo man sich so trifft und so zusamm- durch das Gebäude läuft und andere Gruppen davon trifft, und ähm ja eigentlich so ein bisschen! und dann auch irgendwie hatte ich ein bisschen mehr damit gerechnet dass man sich [...] regelmäßig trifft und eventuell eben*

---

4 Dieser Effekt ist auch deshalb als Tendenz zu verstehen, da es keine befragte Kontrollgruppe gibt, die nicht am Mentoring teilgenommen hat.

*auch in [...] Präsenz! und [...] ich glaube, dass andere Fragen auftreten wenn man sich in Präsenz trifft! [...]" (M\_09)*

Der Mentee weist darauf hin, dass sich die Beziehung zwischen Mentor\*in und Mentee anders ausgestaltet hätte, wenn Treffen in Präsenz möglich gewesen wären und steht damit exemplarisch für eine Reihe von Aussagen der befragten Mentees („Erwartungen“/ Beziehung zu Mentor\*in“). Die Aspekte der sozialen Vernetzung und Unterstützung waren dabei für viele Mentees ausschlaggebend für die Teilnahme am Programm („Motivation“). Das Zitat illustriert die wahrgenommene digitale Barriere, die die Art des Kontaktes und Nahbarkeit beeinflusst.

## **6. Fazit und Implikationen**

Insgesamt unterstützen die empirischen Evaluationsergebnisse aus dem OSKA-Mentoringprogramm die Annahme, dass Mentoring ein wichtiges Instrument zur Förderung sozialer Beziehungen darstellt und dass die durch die Covid-19-Pandemie veränderten Rahmenbedingungen insbesondere die soziale Integration beeinträchtigen. Dass Mentoring hier eine Brücke herstellen kann, legen die im Beitrag dargelegten Ergebnisse nahe. Auch wenn sich kein genereller Anstieg des Zugehörigkeitsgefühls zu Kommiliton\*innen verzeichnen lässt, lässt sich zumindest die Tendenz erkennen, dass Studierende mit Migrationshintergrund im OSKA-Mentoringprogramm im Hinblick auf ihr soziales Netzwerk profitieren. Mentoring stellt also insbesondere in Zeiten des digitalen Studiums einen Baustein in der Studiengangphase dar, um das Zugehörigkeitsgefühl von Studierenden zu Kommiliton\*innen und der Universität zu stärken.

Eine Erklärung dafür, dass das Zugehörigkeitsgefühl nicht in der Gesamtgruppe steigt, könnte in den pandemischen Einschränkungen liegen, die noch stärker als antizipiert eingetroffen sind. Das auf Klein(st)gruppen ausgelegte Mentoring konnte so trotzdem nicht immer in Präsenztreffen stattfinden und nicht seine volle Wirkung entfalten. Interessant wird es sein, die Ergebnisse der Evaluationen in der Fortsetzung des OSKA-Mentoringprogramms im Wintersemester 2021/22 und 2022/23 im Vergleich zu betrachten, wenn die Pandemie vermutlich weniger stark das (Universitäts-)Leben bestimmt.

Abschließend soll auf Limitationen der Ergebnisse verwiesen werden: Zunächst kann festgestellt werden, dass die Mentees recht unterschiedliche Erfahrungen im Mentoring gemacht haben, was auf die unterschiedliche und individuelle Gestaltung entsprechend der Bedarfslagen zurückzuführen ist und in der Natur von Mentoring liegt, das per definitionem von einer persönlichen Beziehung und Orientierung an den Bedarfen der Mentees gekennzeichnet ist.

Daher werden die Erfahrungen im Rahmen der Auswertung im Mittel betrachtet. Darüber hinaus haben relativ wenige Mentees an der Evaluation des Programms teilgenommen. Ein hoher Drop-out ist jedoch im Kontext von Studierendenbefragungen nicht ungewöhnlich und könnte an der Freiwilligkeit der Evaluation bei gleichzeitig hoher Belastung durch die Anforderungen des ersten Semesters liegen. Ebenso konnte aufgrund begrenzter Ressourcen keine Kontrollgruppe realisiert werden, in der gleichzeitig Studierende im ersten Semester befragt werden, die nicht am OSKA-Mentoringprogramm teilnehmen. Entsprechend sind die hier aufgeführten Ergebnisse als Tendenzen zu verstehen, die es in Folgeuntersuchungen weiter zu verifizieren gilt.

## Literatur

- Brocke, P. S., Brüscke, G. V., Ogawa-Müller, Y. & Gaede, I. (2017). Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring. Gemeinsam statt einsam durch den Wissenschaftsalltag. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*, (S. 91-104). Wiesbaden: Springer VS.
- Burfeind, M., Lotze, M. & Wehking, K. (2021). Der Sense of Belonging von Studierenden im Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen. In J. Grunau & T. Jenert (Hrsg.), *Sonderheft der Online-Zeitschrift bwp@ Spezial 18 zum Thema: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)Bekanntes Wesen? Online*: [https://www.bwpat.de/spezial18/burfeind\\_et\\_al\\_spezial18.pdf](https://www.bwpat.de/spezial18/burfeind_et_al_spezial18.pdf). (17.12.2021)
- Buse, M., Grunau, J. & Sexson, S. (2017). Hochschulperspektiven für alle (HoPe) – Das Osnabrücker Mentoringprojekt für First Generation Students. In J. Grunau & M. Buse (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen*, (S. 325-344). Detmold: Eusl-Verlag.
- Fuge, J. (2017). Mentoring als pädagogische Beziehung verstehen und gestalten. In J. Grunau & M. Buse (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen*, (S. 107-127). Detmold: Eusl-Verlag.
- Fuge, J. (2020). Mentoring professionell gestalten. In J. Fuge & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Mentoring in Hochschuldidaktik und -praxis. Eine Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen*, (S. 81-107). Detmold: Eusl-Verlag.
- Hurtado, S. & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70, 324-345.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C. & Levy, P. E. (2008). Getting to the core of core self-evaluation: A review and recommendations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(3), 391-413.

- Kerres, M., Stratmann, J., Ojstersek, N. & Preußler, A. (2010). Digitale Lernwelten in der Hochschule. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, (S. 141-156). Wiesbaden: Springer.
- Kracke, N., Buck, D. & Middendorf, E. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland*. Online: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_03\\_2018.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2018.pdf) (24.04.2022).
- Lörz, M., Zimmer, L. M. & Koopmann, J. (2021). Herausforderungen und Konsequenzen der Corona-Pandemie für Studierende in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, 312-318.
- Lotze, M., Wehking, K. (2021). Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem – eine empirische und terminologische Situationsbestimmung zu traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden an deutschen Hochschulen. In M. Lotze & K. Wehking (Hrsg.), *Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem. Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende*, (S. 7-31). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Marczuk, A., Multrus, F., & Lörz, M. (2021). Die Studiensituation in der Corona-Pandemie: Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern-und Kontaktsituation von Studierenden. *DZHW Brief* 01/2021.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E. & Born, M. Ph. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545.
- Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen*. Berlin: edition sigma.
- Persicke, M. & Friedrich, J.-D. (2016). *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen*. Arbeitspapier Nr. 17. Berlin: Hochschulform Digitalisierung.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg bei internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund*. Online: [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR\\_FB\\_Hochschuldschungel.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf) (22.04.2022).
- Strayhorn, T. L. (2018). *College Students' Sense of Belonging*. 2. Auflage. New York: Routledge.