The feelings experienced by peer mentors in clinical dental education: A qualitative study

Abstract

Purpose: Working in pairs in the clinical dental learning environment generally has a positive impact on students' educational experiences. It enhances learning, motivation, and the development of soft skills, while also creating a supportive environment. However, it can also be an emotional challenge for dental students. This study sought to explore the feelings of peer mentors in clinical dental education.

Methods: Fourteen sixth-year dental students participated in this study from February to June 2024 at Toulouse University Hospital Center (France) after six months of mentoring fourth-year students. A thematic analysis was conducted to generate themes reflecting the feelings experienced by peer mentors.

Results: This qualitative study revealed that participation in a peer mentoring program as a mentor can elicit a wide spectrum of strong emotions, related to teaching competence, the nature and quality of their interactions with mentees, and the support received from the educational team. These feelings may either hinder (anger, fear) or facilitate (motivation, happiness) the peer mentoring relationship.

Conclusion: Through this approach, we allowed dental students to express their feelings about their clinical experience as mentors. Being involved in a mentoring program was an emotional challenge for sixth-year dental students. Our findings draw attention to the need to take more careful account of the emotional impact of mentoring relationships.

Keywords: qualitative study, dental students, peer mentors, feelings

Chiara Cecchin-Albertoni[1,2]
Mathieu Marty[1]
Marie-Cécile Valera[1,3]

1 Université de Toulouse III, Department of Dental Surgery, Toulouse, France

2 Université de Toulouse, INSERM, CNRS, EFS, ENVT, Université P. Sabatier, RESTORE Research Center, Toulouse, France

3 IINSERM/UPS UMR 1297, I2MC, Toulouse, France

1. Introduction

Peer teaching and learning is an effective educational approach for health science students during clinical placements [1]. Peer mentoring in medical education involves pairing more experienced students with the less experienced to provide guidance, support and knowledge-sharing. The topic of peer mentoring has been studied in educational settings for health professions [1], [2], [3], [4]. Prior research has emphasized the benefits of peer teaching and mentoring experiences in medicine, which contribute positively to personal and professional development, as well as to growth in teaching skills and self-confidence [1], [2], [3], [4]. Originally introduced in 1975 in the USA as a solution to logistical and financial challenges caused by shortages of chairside assistants, the practice of pairing dental students during clinical training has since evolved into a pedagogical strategy to enrich the learning environment [5]. Dental students have reported that working in pairs enhanced their educational experience and motivated them to learn more effectively [6], [7], [8], [9].

In clinical dental education, the development of soft skills such as teamwork, communication, critical thinking and problem-solving is crucial for providing comprehensive dental care. Peer learning in dental schools has been shown to improve the development of essential soft skills such as clinical judgment, leadership, communication and teamwork skills, which are beneficial for students' future careers and the care of their patients [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13]. A supportive social setting has been found to be crucial for effective learning, as students feel safer and more reassured when collaborating with their peers [6]. Positive behaviors related to critical thinking and problem-solving skills were reported, including the ability to explain, analyze, conceptualize and make decisions [6]. Working in pairs fosters the development of professionalism and interpersonal skills, particularly when students feel supported within their learning environment [11]. Students have perceived improvements in mutual respect, understanding of roles, and constructive communication, which collectively enhanced teamwork [14]. In addition, high levels of satisfaction have been reported among the students who have the option to choose their clinical partners [15]. However, working in pairs in the clinical dental learning environment can result in a reduction of hands-on experience for senior students, particularly when they assume the assistant role [6]. Some students have reported a lower-quality learning experience when in the assistant role, highlighting the need for balanced hands-on opportunities [6]. Moreover, certain students prefer working independently rather than

Table 1: Interview guide

Did you enjoy working in pairs with a fourth-year student?
How did you benefit from working in pairs?
Did you experience any difficulties, especially in patients' care?
Did you have any difficulties interacting with practitioners regarding working in pairs?
Did you encounter any challenges with your partner?
If there were difficulties, did you feel comfortable discussing them with the practitioners?
If you didn't speak about them, why not?
Do you think you contributed to your pair's acquisition of knowledge or skills?
Did mentoring a fourth- year student help you improve your knowledge or skills?
Did this pairing also assist you on a more personal level?
What could we do to enhance pair working in the department?

in pairs, indicating the diversity of perceptions surrounding partnered clinical learning [16].

Although a growing body of research has explored the benefits and limitations of peer mentoring in dental education, the feelings experienced by student mentors themselves remain largely unexplored. Understanding these perspectives is essential, as they can inform educational strategies, support professional identity formation, and enhance the long-term effectiveness of peer-assisted learning programs. Therefore, the aim of this study was to investigate the feelings experienced by sixth-year dental student mentors following a six-month clinical apprenticeship program with fourth-year dental students.

2. Materials and methods

2.1. Study population

Undergraduate dental education in France is a six-year program, with the final three years focused on clinical training. The study participants were sixth-year students attending their clinical training at Toulouse University Hospital. During the first semester of the 2023-2024 academic year, sixth-year students were paired with fourth-year students and supervised by a referral practitioner, who supported them throughout the management of all assigned patients. Each referral practitioner was responsible for approximatively six to seven student pairs. Students were allowed to propose their own pairings, but if they chose not to, the teachers assigned the pairs. Study participants were recruited from the sixth clinical year via WhatsApp® and email invitation. Data was collected from February to June 2024. The sample size in qualitative research is determined by theoretical saturation [17] and qualitative studies can reach saturation at relatively small sample sizes, typically around 9 to 17 interviews [18]. Fourteen participants were recruited, comprising nine women and five men. A semi-structured, one-to-one, in-depth interview was carried out in an office at the dental school. An interview guide was developed by CC and MCV to structure the discussion (see table 1).

The students were not directly asked about their feelings. We designed an interview guide to encourage them to express their feelings naturally within the context of a broader discussion about their interactions with mentees, teachers, and patients. All interviews were audio-recorded by CC and MCV and subsequently transcribed verbatim (CC and MCV). The transcripts have been completely anonymized. The duration of the interviews ranged from 16 to 33 minutes. Ethics approval was obtained from the Research Ethics Committee of Toulouse University Hospital (RnIPH 2024-27). Informed written consent was obtained from all students prior to the commencement of the study.

2.2. Data analysis

A general inductive approach was used to analyze the data, followed by a thematic analysis of the responses [19]. The thematic analysis was conducted in several stages:

1. Debriefing of responses with co-researchers (CC and MCV);
2. Translation of the responses into English after anonymization, reading and re-reading of the data, and coding using NVivo software (Lumivero LLC, Denver, CO, USA) (CC and MCV);
3. Grouping the responses into themes, without prior determination (CC, MM and MCV);
4. Description of themes and illustration with illustrative quotes and
5. Interpretation and discussion in relation to research objectives.

3. Results

The following themes were identified from data analysis.

3.1. Feelings that facilitate the peer mentoring relationship

3.1.1. Satisfaction

Sixth-year students expressed happiness and pleasure: “I am happy to be working with her.” Student (St) 14, “I have always been very happy working with a fourth-year student for one reason, because I have always liked passing on knowledge.” St 1. A student told us: “I have a very good feeling about this partnership.” St 9. Moreover, this satisfaction can be linked to the idea of good fortune: “I was lucky because it was great.” St 13. Some students also mentioned that this satisfaction was only felt after the fourth-year partner gained a degree of autonomy: “It’s become pleasant to work with her because I don’t have to chaperone her anymore, I don’t have to think for the both of us. I don't have to think for two people anymore. I don't feel like I have to manage everything, and I can rely on her too. Things are going better now... it’s going well.” St 14. Other students said they appreciated peer mentoring because they were working with someone new: “I really like working with a fourth-year student; it’s very interesting: it’s a change, there’s something new, you discover someone else, you get to know someone else, that’s what is interesting.” St 1; or different “Having to adapt to somebody else’s personality: I am not necessarily used to doing this; it's cool because I have learned about that and it’s going well.” St 14.

3.1.2. Feeling a connection

The connections felt by the students were in the general area of friendship or affection: “As we got along well, it was great to have such a personal relationship with her.” St 4 or the area of family ties: “I feel like I have more of a “big sister” relationship.” St 12. These links can be seen favorably, as an opportunity: “I am lucky enough to have been friends with P. before I became her pairs partner. The mentoring has strengthened our friendship. I know her a lot better than I did before.” St 2. Other students indicated the need to maintain an emotional distance and did not wish to develop personal relationships: “To be a tutor, I think it’s better not to be friends” and “It’s complicated to make a comment when you are friends, but since it was just work, it was easier.” St 6. Another student wished to maintain a distance: “Too much mothering, I don’t think that's good and in those terms it went really well.” St 9.

3.2. Feeling committed to the mentee

3.2.1. Being motivated

Several students expressed their commitment to sharing their knowledge with their mentees: “I was really committed to passing everything I knew onto him.” - St 1 or to help the fourth-year student: “They were interested and they worked well, so it made you want to help them when they were having a bit of trouble.” St 5.

3.2.2. Feeling rewarded

This feeling seems to be linked to the act of teaching “The fact of giving is something that is very gratifying.” St 9.

3.2.3. Feeling admired

One student felt that her mentee admired her: “It’s true that we don’t have much of an age difference. But I have two years' more experience, and I have the impression that there’s just a little bit of admiration in her words.” St 12.

3.2.4. Eagerness

One student expressed her eagerness to work in pairs: “I couldn’t wait to be paired with a fourth-year student. Because I’d had bad experiences with pairs when I was in the fourth and fifth year, I was looking forward to doing it differently.” St 4.

3.2.5. Humility

One student mentioned the notion of humility in relation to hierarchy in interactions with the fourth-year student: “I’ve learned to work with someone who wasn’t at the same level as me. There is no hierarchy, and you have to know how to be humble about that.” - St 7. Humility can also be seen in the words of this student who saw his limitations in a context where he was comparing himself to his mentee: “We’re not perfect either, we have flaws, there are lots of things we don’t know, that's why we’re still here.” St 10.

3.2.6. Feeling protective

Several students questioned their protective relationship with their fourth-year partner: “I don’t know if I overprotected her... Maybe ... If I saw that she was overwhelmed by a question, that wouldn’t be a problem: I would adapt to that. I'd say “don’t worry, I'll do it for you”; I didn’t want to put any pressure on her.” St 7. In this context, one student described the difficulty of finding the right tone so as not to hurt the mentee’s feelings: “I didn’t really know how to say things without it being mean because I didn’t want to be in that role.” St 12.

3.2.7. Calmness

One student mentioned the notion of calming down to combat stress: “Calming down is the first thing I concentrated on because it was stressful at the beginning and, as a result, it was the first thing I mentioned (to my mentee), saying that I’d been there too, and that I was stressed too.” St 7.
Additional illustrative quotes are provided in table 2.

Table 2: Feelings that strengthen the peer mentoring relationship

Feelings experienced by peer mentors		Illustrative quotes
Satisfaction	Happiness	"There was a good energy. I was happy." - St 4 "I'm happy to work with her but it's not an experience that has changed me either!" - St 14
	Pleasure to work with someone new or to help	"Recently, I have bumped into my mentee again. When she doesn't know something, she comes and asks me a question; it's a pleasure." - St 9 "I like meeting new people. I really like teaching. I like the fact that I am both giving and receiving at the same time. I've realized that it brings me pleasure." - St 7
Feeling a connection	Friendship	- "I work like that. I function on affect." - St 1
	Family ties	"I feel like I have more of a 'big sister' relationship." - St 12
	A connection but with distance	"I am not his mother." - St 6
Feeling committed to the mentee	Being motivated to share knowledge or to help	- "You really want to do well, to make a good showing, not to do anything stupid, not to rush things." - St 10. "I really wanted to pass on everything I'd been given, so that someone else could make as much progress as I had." - St 1 - "She asked me a lot, but I didn't find it awkward or anything." - St 2
	Feeling rewarded	"My partner said 'Thank you!' to me." - St 7
	Feeling admired	"I have the impression that there's just a little bit of admiration in her words." - St 12
Humility		"I've learned to work with someone who wasn't at the same level as me. There is no hierarchy, and you have to know how to be humble about that." - St 7
Feeling protective		- "I said to myself 'I'm going to take her under my wing for a bit', so I was perhaps a bit too supportive." - St 4
Calmness		"There was never any time pressure. We didn't put pressure on ourselves, we did it calmly and it went well overall." - St 9 "There was no tension… I never felt any, anyway. I didn't have any moments when I was annoyed." – St 3

3.3. Feelings that hinder the dynamics of peer mentoring

3.3.1. Dissatisfaction

Some students expressed their dissatisfaction with working in a pair with a fourth-year student: "I was rather dissatisfied, it didn't really click in terms of personality with L." St 11, "I don't like having to assist someone and having to hold their hand." St 8. This dissatisfaction may be linked to a lack of a two-way relationship: "I'm just wasting my time." St 8. In this context, student expressed the need to distance himself from their mentee: - "I am totally detached from it. Helping others doesn't bother me at all. A lot of fourth-year students have asked me for advice. But with her, if I can limit it to.... I think I have given enough." St 5.

One student was disappointed: "In the end, it wasn't stress, I was more that I was disappointed and didn't want to go to the hospital .... I was also disappointed that I didn't want to go to the hospital as much." St 11.

3.3.2. Apprehension

The notion of apprehension may be linked to the need to build a relationship with an unfamiliar student: "There is always the apprehension of not knowing who you are going to have as a fourth-year student. The slight apprehension of thinking, 'How's this going to work out?'" St 9.

3.3.3. Stress

Stress was mentioned in relation to managing fourth-year students: "It was a lot, all at once because the clinic is a

bit stressful when you have to manage patients. On top of that we had to manage a fourth-year student, and that was just the start." - St 14. and in particular if the mentee made a mistake: "I didn't want them to already have to deal with mistakes because that's stressful, it's really very stressful." St 1.

3.3.4. Feelings of oppression and fatigue

One student (St 11) expressed the notion of weight three times during the interview: "I really went to the hospital with a weight on my shoulders and that's not my style at all, I usually really like going to the hospital.", "It's more of a weight. I don't know if it's due to a problem of affinity.", "It was a weight for me to have to explain this to her in front of a patient."
One student expressed fatigue 2 times: "If she had perhaps been a little more independent and had taken the initiative a little more, it would have been less tiring because I really had to repeat a lot." St 14. "The teachers should check with the sixth-year students more to see if things are going well with the fourth-year students because it was quite tiring to supervise." St 14.

3.3.5. Discomfort or awkwardness

Several externs mentioned feeling uncomfortable in their relationship with the fourth-year student "What bothered me was that the interactions in the pairing were all one way." St 11.
Another student linked this feeling with the skills of the fourth-year student: "If he'd been a bit slower or a bit less resourceful, it would've bothered me to work with him." St 13, and another about the mentee's requests: "Advising at the hospital, there was no problem, even a little outside the work environment. But sometimes she sent me questions that could have waited, it's not easy to manage. I think that sometimes she had the answer or that she could easily have found it. That could be a little more awkward." St 2. Sometimes it was the notion of working in pairs that was seen as a embarrassment: "The notion of working in pairs in a clinic bothers me: there's no point in having two people to think about things because in the end you're on your own when you're in the dental consulting room." St 8. Some ambivalence emerged on this subject: "We didn't really have any tension, I don't want to say that it annoyed me, but it's true that there were things where she was a bit slow." St 12, "There wasn't really any tension, there were just certain moments .... for me it wasn't tension. .... maybe on some points it was, but we discussed it...." St 1.

3.3.6. Fear

One student (St 9) used this notion three times, linking it to the character of the fourth-year student: "And I was afraid of that. Someone who is a bit lazy, who doesn't want to work too hard, who wants to hide out in the cafeteria.", "We see the difference between the various fourth-year students. In terms of character, attitude, involvement.... And I was afraid of that.", "In our fourth year of study, we are in the fog, but we know that there are some students who find it even more complicated, there are some who are not very bold and, they expect us to do things for them, so I was a bit afraid of that, but in the end it went really well" St 9. Finally, this word appeared in connection with interactions with the mentee: "Sometimes when there is a purely professional relationship, we are more afraid of making certain remarks." St 10.

3.3.7. Frustration

Frustration appeared to be related, in some cases, to the necessity of concealing one's own emotions to maintain a supportive environment for the mentee. As one participant explained "It's frustrating but I've had to be patient because, as she was not well, I couldn't show her that I was annoyed." St 5. This feeling was also perceived to increase if the mentoring- relationship was extended beyond a single semester: "I think one semester is enough not to get frustrated." St 6. Furthermore, frustration was linked to differences in the pace of work between mentors and mentees: "I've been thinking for a month now "Oh my God, in three months I won't be here anymore" and I feel like I have still got so much to learn, I want to see so many things, so when you have someone who's a bit slower, it's not easy. They say "We've got time, it's fine. I've already seen lots of things" and we say "I haven't got time!" St 10.

3.3.8. Loneliness

Loneliness was expressed directly: "I was the one who did a lot of things and sometimes I felt like I was all alone." St 12, or in relation to the lack of supervision "Our teacher relied on us more than trying to find solutions." St 5.

3.3.9. Guilt

One student (St 8) described returning repeatedly to this feeling, stating: "That worries me because I say to myself, what have I done wrong?", "I have the impression that when I am not there she is lost, and she is always coming to look for me, and in the end she makes me feel like I am abandoning her. In fact, I feel more like the bad sixth-year student who leaves her alone, when in fact I am trying to help her." St 8. This feeling of guilt appeared to be reinforced by the mentee's strong dependence on the mentor. However, such feelings were mitigated when interactions with teachers provided external validation and reassurance. As one participant explained: "At the beginning, I said to myself "Maybe it was me who did something wrong at the beginning". Then my mentee spent a morning with Dr. M who realized that it wasn't me.... It reassured me that I wasn't the problem." St 5.

3.3.10 Shock

This feeling seemed to be related to the fourth-year student's level of competence “I once went to assist other fourth-year students, and I was really shocked. I said to myself: it’s absurd, these big gaps!” St 9.

3.3.11. Anger

This feeling was underpinned by the fourth-year student's behavior towards a patient: “She said out loud: “Oh, there’s a big hole there, in the gum”. That’s a human being under there! (...) It’s this kind of thinking that gets me into complicated positions with patients. Patients aren’t just mouths with which to experiment! You have to teach them that and I’ve told them my way of thinking!” St 11.
Additional illustrative quotes are provided in table 3.

4. Discussion

Peer mentoring within the clinical dental learning environment represents a particularly effective strategy for developing essential professional skills, including communication, leadership, and reflective practice [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12]. Consistent with previous findings, many participants in this study reported that peer mentoring enhanced their motivation to support junior colleagues and fostered a sense of professional responsibility. Conversely, some feelings experienced (such as guilt, loneliness, anger or frustration) reflected inadequate interactions between mentees and mentors, sometimes even creating a sense of having a burden or stress. When these feelings intensified, the mentor distanced himself from the fourth-year student until she/he became detached.
The results align with prior work demonstrating that positive bonds between students contribute substantially to satisfaction with mentoring experiences. For example, Mills et al. reported that 70% of dental students perceived educational benefits from mentoring partnerships [7]. Similarly, in the present study, mentors described feelings of fulfillment and connection, often articulated in familial terms. However, some students reported feeling uncomfortable giving feedback to a fellow student [7]. About 30% of the students identified a need for more focused training prior to entering into the mentor-mentee relationship [7]. In our study, the feelings of apprehension and frustration linked with teaching skills were often mentioned, as well as feeling burdened, fearful or stressed. Preparing students better for mentoring and providing them with stronger support will help to reduce these feelings, including loneliness. Several mentors expressed appreciation for the reciprocal nature of this experience. The “learning through teaching” process has also been recognized as a driver of professional development, strengthening clinical knowledge and didactic skills. The principle of peer mentoring should be further developed particularly through programs creating connections between students in the pre-clinical and clinical semesters [20].
Despite these benefits, peer mentoring can evoke significant emotional strain. In this study, some mentors reported frustration, guilt, and apprehension when unable to meet their mentees’ expectations or when mentees exhibited excessive dependence. Similar tensions were identified in the study by Subramanian et al., where unsupported and isolated learning processes hindered effective development [21]. Feelings of loneliness were further compounded when faculty supervision was limited. Frustration also emerged when mentors perceived that time spent in the mentoring role detracted from their own learning needs. This mirrors findings by Dargue et al., in which senior students reported boredom and reduced educational benefit while assisting less experienced peers [6]. In certain instances, mentors described mentoring as a burden and expressed a preference for independent work. In addition, another study explored the acceptance of the implementation of clinical pairing from the students’ point of view [16]. The students still preferred to work independently as compared to working in pairs, and the theme “dissatisfied with partner” has been addressed. Consistent with this, our study found that dissatisfaction with the role of mentor came sometimes from the feeling that it was a one-sided relationship where time was wasted and little was learned, which may lead the student to want to work alone. In addition, the study by Dargue et al. highlighted the idea of tension arising from learning in an authentic workplace, with real patients [6], which was also found in our study. Finally, students may perceive that working together enhances their ability to communicate effectively with patients, but differences in work ethic can lead to tensions or conflicts [8], [13]. In this study, the mentee’s interactions with the patient sometimes shocked or angered the mentor.
The present findings are consistent with evidence indicating that high expectations and unsuccessful interactions can lead to disappointment and guilt. Roberts et al. found that although most dentists appreciated teaching experiences, many advocated for rotation of peer partners to diversify learning and reduce relational fatigue [10]. In this context, rotating partnerships were perceived as a mechanism to promote interpersonal skill development and mitigate the risk of negative coping strategies [6], [10]. Some participants in this study expressed a desire for longer mentoring periods to foster stronger connections, whereas others felt that limiting the duration to a single semester prevented frustration. However, a balance needs to be found, so as to promote the emotional support and effective working relationships that develop with familiarity [6], [8]. These observations suggest that mentoring frameworks should retain flexibility to accommodate individual preferences and institutional constraints [16], [22]. Consistently, in the study by Lopez et al., which evaluated the effectiveness of a peer mentoring program at a dental school, the students recommended creating more opportunities for mentors and mentees to mix together [22]. In our own dental school, the identific-

Table 3: Feelings that hinder the peer mentoring relationship

Feelings experienced by peer mentors	Illustrative quotes
Dissatisfaction	"I don't like working in pairs in general, and it's mainly linked to my need for independence" – St 8 "She's given me nothing and I'm not sure she has anything to give me." - St 11
Apprehension	"I was just apprehensive about finding out what my partner was going to be like. Because they're fourth-year students, you get the feeling that they've arrived here just because one day they were told 'You've got a place!" St 9
Stress	"It causes stress from time to time: sometimes it's a bit long, she doesn't necessarily go very fast, you can see the clock ticking, we have got busy schedules too, we fall behind." - St 4
Feelings of oppression or fatigue	"It was more of a weight than a source of stress." - St 5 it was quite tiring to supervise." - St 14
Discomfort	"And everything was like that! It was these aspects of not trying to understand things for himself that bothered me!" - St 11
Fear	"I see that she is asking me questions and that she is in a learning phase... I'm a bit afraid of that." - St 1
Frustation	"When it doesn't work, when I can't explain, I avoid it and that frustrates me." - St 8
Loneliness	"No one was there to guide us. We didn't have a guide." - St 7
Guilt	"She can't seem to detach herself from me: when she does things, she has to have me there. And I think what she really feels is that I am abandoning her." - St 8
Shock	"I remember the first few times when we were in hospital on our own, just the two of us, in the consulting room, help!" - St 4
Anger	"Patients aren't just mouths with which to experiment! You have to teach them that and I've told them my way of thinking!" - St 11

ation of the need for informal gatherings where mentors and mentees can interact with others in a more relaxed setting encouraged us to organize an informal "speed dating" meeting between fourth- and sixth-year students for the following academic year. In order to reduce stress and improve interpersonal communication skills (which could facilitate peer mentoring relationship), several studies recommended stress management as an early and integral part of the dental curriculum: deep breathing techniques, mindfulness, yoga, hypnosis, or physical activities, and stress management workshops [23], [24]. Finally, in a recent study using similes and metaphors, dental students perceived their environment hostile, and their clinical development as a battle but it was also an investment in their future, with the hope of bringing smiles to patients' faces [25]. Integrating the use of writing (poetry, narrative dentistry) could be a powerful educational approach, serving as a means to express emotions as a positive aspect of professional growth.

4.1. Limitations

This study has some limitations. The current study was conducted in a single dental school, where specific and individual educational methods were applied. Then, the generalizability of these findings from the latter can be questioned. Second, as participation was voluntary, self-selection and social desirability bias cannot be excluded. Third, the data were collected through interviews, which are subject to social desirability bias. Finally, translating the data into English prior to analysis may have led to the loss of some linguistic nuances, potentially affecting interpretation.

5. Conclusion

Research on dental students' perceptions indicates that peer mentoring in clinical dental learning environment exerts a generally positive influence, fostering enhanced learning, motivation and the development of essential soft skills. This qualitative study revealed that participation in a peer mentoring program as a mentor can elicit a wide spectrum of strong emotions related to teaching competence, the nature and quality of their interactions with mentees, and the support received from the educational team. These findings underscore that the challenges of peer mentoring are multifaceted, encompassing academic, social and emotional dimensions. Within the scope of this study, the following suggestions can be made to improve the clinical environment for dental students:

- Develop peer mentoring from the pre-clinical years, with robust supervision and support.
- Offer stress management training from the beginning of the program.
- Implement modules that encourage students to express their emotions (e.g., arts, writing).

Notes

Data availability

The datasets generated during the current study are available from the corresponding author on reasonable request.

Ethics

The research was approved by the Research Ethics Committee at Toulouse (Toulouse University Hospital Center, France) (RnIPH 2024-27).

Author contributions

CC, MM and MCV designed the research study, CC and MCV performed the research and CC, MM and MCV analyzed the data. All authors read and approved the final manuscript.

Authors' ORCIDs

- Chiara Ceccin-Albertoni: [0000-0003-0112-2707]
- Mathieu Marty: [0000-0003-0579-341X]
- Marie-Cécile Valera: [0000-0002-7557-6042]

Acknowledgements

We would like to thank Mrs Brayer who provided her support in the preparation of this study, in particular for her help with methodology.

Competing interests

The authors declare that they have no competing interests.

References

1. Secomb J. A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. J Clin Nurs. 2008;17(6):703-716. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2007.01954.x
2. Tai JH, Canny BJ, Haines TP, Molloy EK. The role of peer-assisted learning in building evaluative judgement: opportunities in clinical medical education. Adv Health Sci Educ Theory Pract. 2016;21(3):659-776. DOI: 10.1007/s10459-015-9659-0
3. Cree-Green M, Carreau AM, Davis SM, Frohnert BI, Kaar JL, Ma NS, Nokoff NJ; Reusch JE, Simon SL, Nadeau KJ. Peer mentoring for professional and personal growth in academic medicine. J Investig Med. 2020;68(6):1128-1134. DOI: 10.1136/jim-2020-001391
4. Yang MM, Golden BP, Cameron KA, Gard L, Bierman JA, Evans DB, Hensch BL. Learning through Teaching: Peer Teaching and Mentoring Experiences among Third-Year Medical Students. Teach Learn Med. 2022;34(4):360-367. DOI: 10.1080/10401334.2021.1899930
5. Hodgson JM, Avery KT, Shapiro S. Dental students paired for DAU training. J Public Health Dent. 1975;35(03):213-214. DOI: 10.1111/j.1752-7325.1975.tb00714.x
6. Dargue A, Richards C, Fowler E. An exploration of the impact of working in pairs on the dental clinical learning environment: Students' views. Eur J Dent Educ. 2023;27(1):87-100. DOI: 10.1111/eje.12780
7. Mills DA, Hammer CL, Murad A. Power of Peers: Students' Perceptions of Pairing in Clinical Dental Education. J Dent Educ. 2017;81(1):36-43.
8. Sheridan RA, Hammaker DJ, de Peralta TL, Fitzgerald M. Dental Students' Perceived Value of Peer-Mentoring Clinical Leadership Experiences. J Dent Educ. 2016;80(3):311-317.
9. Moore R, Molsing S, Meyer N, Schepler M. Early Clinical Experience and Mentoring of Young Dental Students-A Qualitative Study. Dent J (Basel). 2021;9(8):91. DOI: 10.3390/dj9080091
10. Roberts EP, Mills DA, Stein AF. Dentists' Perceptions of Their Peer Learning Experiences in Dental School and Effects on Practice. J Dent Educ. 2018;82(11):1185-1193. DOI: 10.21815/JDE.018.123
11. Abu Kasim NH, Abu Kassim NL, Razak AA, Abdullah H, Bindal P, Che' Abdul Aziz ZA, Sulaiman E, Farook MS, Gonzalez MA, Thong YL, Ahmad NA, Naimie Z, Abdullah M, Lui JL, Abdul Aziz A. Pairing as an instructional strategy to promote soft skills amongst clinical dental students. Eur J Dent Educ. 2014;18(1):51-57. DOI: 10.1111/eje.12058
12. Reeson MG, Walker-Gleaves C, Ellis I. Attitudes towards shared learning of trainee dental technicians and undergraduate dental students. J Dent Educ. 2015;79(1):95-100.
13. Lluch AM, Lluch C, Arregui M, Jiménez E, Giner-Tarrida L. Peer Mentoring as a Tool for Developing Soft Skills in Clinical Practice: A 3-Year Study. Dent J (Basel). 2021;9(5):57. DOI: 10.3390/dj9050057
14. Storrs MJ, Henderson AJ, Kroon J, Evans JL, Love RM. A 3-year quantitative evaluation of interprofessional team-based clinical education at an Australian dental school. J Dent Educ. 2022;86(6):677-688. DOI: 10.1002/jdd.12873
15. Hammad MM, Mahasneh SA, Sawair FA, Hattar SN, Al-Rabab'ah MA, Wahab FK. Satisfaction of optional pairing in clinical dental training. J Dent Educ. 2020;84(12):1418-1425. DOI: 10.1002/jdd.12356
16. Ahmad NA, Naimie Z, Lui JL, Aziz AA, Abdullah M, Abu Kasim NH, Abu Kassim NL, Toh CG, Thong YL, Abdul RAzak AA, Abdullah H, Che' Ab Aziz ZA, Sulaiman E, Gonzalez MA, Bindal P. Clinical pairing revisited: a study at the University of Malaya, Malaysia. J Dent Educ. 2012;76(10):1377-1383.
17. Saunders B, Sim J, Kingstone T, Baker S, Waterfield J, Bartlam B, Burroghs H, Jinks C. Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. Qual Quant. 2018;52(4):1893-907. DOI: 10.1007/s11135-017-0574-8
18. Hennink M, Kaiser BN. Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. Soc Sci Med. 2022;292:114523. DOI: 10.1016/j.socscimed.2021.114523
19. Nowell LS, Norris JM, White DE, Moules NJ. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. Int J Qual Method. 2017;16(1):1609406917733847. DOI: 10.1177/1609406917733847
20. Moore R, Molsing S, Meyer N, Schepler M. Early Clinical Experience and Mentoring of Young Dental Students-A Qualitative Study. Dent J (Basel). 2021;9(8):91. DOI: 10.3390/dj9080091

21. Subramanian J, Anderson VR, Morgaine KC, Thomson WM. Improving the quality of educational strategies in postgraduate dental education using student and graduate feedback: findings from a qualitative study in New Zealand. Eur J Dent Educ. 2013;17(1):e151-158. DOI: 10.1111/eje.12006

22. Lopez N, Johnson S, Black N. Does peer mentoring work? Dental students assess its benefits as an adaptive coping strategy. J Dent Educ. 2010;74(11):1197-1205.

23. Alzahem AM, van der Molen HT, Alaujan AH, Schmidt HG, Zamakhshary MH. Stress amongst dental students: a systematic review: Stress amongst dental students. Eur J Dent Educ. 2011;15(1):8-18. DOI: 10.1111/j.1600-0579.2010.00640.x

24. Tokuc M, Alpkilic DS. Evaluation of anxiety-provoking situations related to clinical training in dental education. Eur J Dent Educ. 2022;26(4):857-864. DOI: 10.1111/eje.12773

25. Marty M, Valera MC. Perception of Clinical Learning Experience: Dental Student Voices. Eur J Dent Educ. 2025;29(2):427-432. DOI: 10.1111/eje.13083

Corresponding author:
Marie-Cécile Valera
Université de Toulouse III, Department of Dental Surgery, 3 Chemin de Maraichers, F-31062 Toulouse, Codex 09, France
marie.valera@inserm.fr

Please cite as
Cecchin-Albertoni C, Marty M, Valera MC. The feelings experienced by peer mentors in clinical dental education: A qualitative study. GMS J Med Educ. 2026;43(7):Doc87.
DOI: 10.3205/zma001881, URN: urn:nbn:de:0183-zma0018815

This article is freely available from
https://doi.org/10.3205/zma001881

Received: *2025-11-05*
Revised: *2026-04-12*
Accepted: *2026-06-24*
Published: *2026-11-16*

Copyright
©2026 Cecchin-Albertoni et al. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 License. See license information at http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

Die Erfahrungen von Peer-Mentoren in der zahnmedizinischen Ausbildung: Eine qualitative Studie

Chiara Cecchin-Albertoni[1,2]
Mathieu Marty[1]
Marie-Cécile Valera[1,3]

1 Université de Toulouse III, Abteilung für Zahnchirurgie, Toulouse, Frankreich

2 Université de Toulouse, INSERM, CNRS, EFS, ENVT, Université P. Sabatier, Forschungszentrum RESTORE, Toulouse, Frankreich

3 IINSERM/UPS UMR 1297, I2MC, Toulouse, Frankreich

Zusammenfassung

Ziel: Die Arbeit in Zweiergruppen im klinischen zahnmedizinischen Lernumfeld wirkt sich im Allgemeinen positiv auf die Lernerfahrungen der Studierenden aus. Sie fördert das Lernen, die Motivation und die Entwicklung von Soft Skills und schafft gleichzeitig ein unterstützendes Umfeld. Allerdings kann sie für Studierende der Zahnmedizin auch eine emotionale Herausforderung darstellen. Ziel dieser Studie war es, die Gefühle von Peer-Mentoren in der zahnmedizinischen klinischen Ausbildung zu untersuchen.

Methoden: Vierzehn Studierende der Zahnmedizin im sechsten Studienjahr nahmen von Februar bis Juni 2024 am Universitätsklinikum Toulouse (Frankreich) an dieser Studie teil, nachdem sie sechs Monate lang Studierende im vierten Studienjahr betreut hatten. Im Rahmen einer thematischen Analyse wurden Themen ermittelt, die die von den Peer-Mentoren erlebten Gefühle widerspiegeln.

Ergebnisse: Diese qualitative Studie ergab, dass die Teilnahme an einem Peer-Mentoring-Programm als Mentor ein breites Spektrum starker Emotionen hervorrufen kann, die mit der Lehrkompetenz, der Art und Qualität der Interaktionen mit den Mentees sowie der Unterstützung durch das Ausbildungsteam zusammenhängen. Diese Gefühle können die Peer-Mentoring-Beziehung entweder behindern (Wut, Angst) oder fördern (Motivation, Freude).

Fazit: Durch diesen Ansatz ermöglichten wir den Studierenden der Zahnmedizin, ihre Gefühle bezüglich ihrer klinischen Erfahrungen als Mentoren zum Ausdruck zu bringen. Die Teilnahme an einem Mentoring-Programm stellte für Studierende der Zahnmedizin im sechsten Studienjahr eine emotionale Herausforderung dar. Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass die emotionalen Auswirkungen von Mentoring-Beziehungen sorgfältiger berücksichtigt werden müssen.

Schlüsselwörter: qualitative Studie, Studierende der Zahnmedizin, Peer-Mentoren, Gefühle

1. Einleitung

Das Lehren und Lernen unter Peers ist ein wirksamer pädagogischer Ansatz für Studierende der Gesundheitswissenschaften während klinischer Praktika [1]. Peer-Mentoring in der medizinischen Ausbildung beinhaltet die Zusammenführung erfahrenerer Studierender mit weniger erfahrenen, um für Letztere Anleitung, Unterstützung und einen Wissensaustausch bereitzustellen. Das Thema Peer-Mentoring wurde im Bildungsbereich der Gesundheitsberufe untersucht [1], [2], [3], [4]. Frühere Forschungsarbeiten haben die Vorteile von Erfahrungen im Rahmen des Lehrens und Mentorings unter Peers in der Medizin hervorgehoben, die sich positiv auf die persönliche und berufliche Entwicklung sowie auf die Verbesserung der Lehrkompetenzen und des Selbstvertrauens auswirken [1], [2], [3], [4]. Ursprünglich 1975 in den USA als Lösung für logistische und finanzielle Herausforderungen eingeführt, die durch einen Mangel an zahnmedizinischen Assistenten verursacht wurden, hat sich die Praxis der Paarbildung bei Studierenden der Zahnmedizin während der klinischen Ausbildung seitdem zu einer pädagogischen Strategie entwickelt, um das Lernumfeld zu bereichern [5]. Laut Studierenden der Zahnmedizin bereichert die Arbeit in Zweiergruppen ihre Lernerfahrung und motiviert sie zu effektiverem Lernen [6], [7], [8], [9]. In der zahnmedizinischen klinischen Ausbildung ist die Entwicklung von Soft Skills wie Teamarbeit, Kommunikation, kritisches Denken und Problemlösung entscheidend für die Bereitstellung einer umfassenden zahnärztlichen Versorgung. Es hat sich gezeigt, dass das Peer-Learning an zahnmedizinischen Fakultäten die Entwicklung wesentlicher Soft Skills wie klinisches Urteilsvermögen, Führungsqualitäten sowie Kommunikations- und Teamfähigkeiten verbessert, was für die zukünftige Karriere der Studierenden und die Versorgung ihrer Patienten von Vorteil ist [6],

Tabelle 1: Leitfaden für das Interview

Hat es Ihnen gefallen, im Zweierteam mit Studierenden im vierten Studienjahr zusammenzuarbeiten?
Inwiefern haben Sie von der Arbeit im Zweierteam profitiert?
Sind Sie auf Schwierigkeiten gestoßen, insbesondere bei der Patientenversorgung?
Sind Sie auf Schwierigkeiten im Umgang mit den Fachkräften hinsichtlich der Arbeit im Zweierteam gestoßen?
Gab es Herausforderungen im Umgang mit Ihrem Partner?
Ist es Ihnen im Fall von Schwierigkeiten leicht gefallen, diese mit den Fachkräften zu besprechen?
Falls Sie nicht darüber gesprochen haben, warum nicht?
Glauben Sie, dass Sie zum Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten Ihres Zweierteams beigetragen haben?
Hat die Betreuung von Studierenden im vierten Studienjahr dazu beigetragen, Ihr eigenes Wissen oder Ihre Fähigkeiten zu verbessern?
Hat Ihnen die Zusammenarbeit als Zweierteam auch auf einer persönlicheren Ebene geholfen?
Was können wir tun, um die Arbeit in Zweierteams in der Abteilung zu verbessern?

[7], [8], [9], [10], [11], [12], [13]. Ein unterstützendes soziales Umfeld hat sich ebenfalls als entscheidend für ein effektives Lernen erwiesen, da sich Studierende bei der Zusammenarbeit mit Peers sicherer und zuversichtlicher fühlen [6]. Es wurden positive Verhaltensweisen im Zusammenhang mit kritischem Denken und Problemlösungsfähigkeiten berichtet, darunter die Fähigkeit zu erläutern, zu analysieren, zu konzeptualisieren und Entscheidungen zu treffen [6]. Die Arbeit zu zweit fördert die Entwicklung von Professionalität und zwischenmenschlichen Fähigkeiten, insbesondere wenn sich die Studierenden in ihrem Lernumfeld unterstützt fühlen [11]. Die Studierenden haben Verbesserungen hinsichtlich des gegenseitigen Respekts, des Rollenverständnisses und der konstruktiven Kommunikation wahrgenommen, was insgesamt die Teamarbeit gestärkt hat [14]. Darüber hinaus wurde bei Studierenden, die ihre klinischen Partner selbst auswählen konnten, ein hohes Maß an Zufriedenheit festgestellt [15]. Allerdings kann die Arbeit zu zweit im klinischen zahnmedizinischen Lernumfeld zu einer Verringerung der praktischen Erfahrung für Studierende höherer Semester führen, insbesondere wenn diese die Rolle des Assistenten übernehmen [6]. Einige Studierende berichteten von einer geringeren Qualität der Lernerfahrung in der Rolle des Assistenten, was die Notwendigkeit ausgewogener praxisnaher Chancen unterstreicht [6]. Zudem bevorzugen bestimmte Studierende das selbstständige Arbeiten gegenüber der Arbeit zu zweit, was die Vielfalt der Wahrnehmungen im Zusammenhang mit dem partnerschaftlichen klinischen Lernen verdeutlicht [16]. Obwohl eine wachsende Zahl von Forschungsarbeiten die Vorteile und Grenzen des Peer-Mentorings in der zahnmedizinischen Ausbildung untersucht hat, sind die Empfindungen der studentischen Mentoren selbst bislang weitgehend unerforscht geblieben. Das Verständnis dieser Perspektiven ist von entscheidender Bedeutung, da sie in die Gestaltung von Ausbildungsstrategien einfließen, die Entwicklung der beruflichen Identität fördern und die langfristige Wirksamkeit von Programmen zum peergestützten Lernen verbessern können. Ziel dieser Studie war es daher, die Empfindungen von studentischen Mentoren im sechsten Studienjahr der Zahnmedizin nach einem sechsmonatigen klinischen Mentorenprogramm mit Studierenden im vierten Studienjahr zu untersuchen.

2. Material und Methoden

2.1. Studienpopulation

Das zahnmedizinische Grundstudium in Frankreich dauert sechs Jahre, wobei die letzten drei Jahre auf die klinische Ausbildung ausgerichtet sind. Die Studienteilnehmer waren Studierende im sechsten Studienjahr, die ihre klinische Ausbildung am Universitätsklinikum Toulouse absolvierten. Im ersten Semester des akademischen Jahres 2023-2024 wurden Studierende des sechsten Studienjahres mit Studierenden des vierten Studienjahres zusammengebracht und von einem überweisenden Zahnarzt betreut, der sie während der gesamten Behandlung aller zugewiesenen Patienten unterstützte. Jeder überweisende Zahnarzt war für etwa sechs bis sieben Zweierteams verantwortlich. Die Studierenden durften ihre eigenen Partner vorschlagen; sollten sie dies jedoch nicht tun, wurden die Paare von den Lehrkräften zugewiesen. Die Studienteilnehmer wurden aus dem sechsten klinischen Studienjahr über WhatsApp® und per E-Mail-Einladung rekrutiert. Die Datenerhebung erfolgte von Februar bis Juni 2024. Die Stichprobengröße wird in der qualitativen Forschung durch die theoretische Sättigung bestimmt [17], wobei qualitative Studien bereits bei relativ kleinen Stichprobengrößen die Sättigung erreichen – in der Regel etwa bei 9 bis 17 Interviews [18]. Es wurden 14 Teilnehmende rekrutiert, darunter neun Frauen und fünf Männer. Ein halbstrukturiertes, individuelles eingehendes Interview wurde in einem Büro der zahnmedizinischen Fakultät durchgeführt. CC und MCV entwickelten einen Interviewleitfaden, um das Gespräch zu strukturieren (siehe Tabelle 1). Die Studierenden wurden nicht direkt nach ihren Gefühlen gefragt. Wir entwarfen einen Interviewleitfaden, um sie zu ermutigen, ihre Gefühle auf natürliche Weise im Rahmen eines umfassenderen Gesprächs über ihre

Interaktionen mit Mentees, Lehrkräften und Patienten zum Ausdruck zu bringen. Alle Interviews wurden von CC und MCV audioaufgezeichnet und anschließend wortgetreu transkribiert (CC und MCV). Die Transkripte wurden vollständig anonymisiert. Die Dauer der Interviews lag zwischen 16 und 33 Minuten. Die ethische Genehmigung wurde von der Forschungsethikkommission des Universitätsklinikums Toulouse (RnIPH 2024-27) eingeholt. Vor Beginn der Studie wurde von allen Studierenden eine schriftliche Einverständniserklärung eingeholt.

2.2. Datenanalyse

Zur Analyse der Daten wurde ein allgemeiner induktiver Ansatz verwendet, gefolgt von einer thematischen Analyse der Antworten [19]. Die thematische Analyse erfolgte in mehreren Schritten:

1. Besprechung der Antworten mit den beteiligten Forschern (CC und MCV);
2. Übersetzung der Antworten ins Englische nach Anonymisierung, Durchlesen und erneutem Durchlesen der Daten sowie Kodierung mithilfe der Software NVivo (Lumivero LLC, Denver, CO, USA) (CC und MCV);
3. Gruppierung der Antworten in Themen ohne vorherige Festlegung (CC, MM und MCV);
4. Beschreibung der Themen und Veranschaulichung anhand von Beispielzitaten sowie
5. Interpretation und Erörterung im Hinblick auf die Forschungsziele.

3. Ergebnisse

Anhand der Datenanalyse wurden die folgenden Themen ermittelt.

3.1. Gefühle, die die Peer-Mentoring-Beziehung fördern

3.1.1. Zufriedenheit

Studierende (St.) im sechsten Studienjahr drückten Freude und Zufriedenheit aus: „Ich bin froh, mit ihr zusammenzuarbeiten.“ St. 14: „Ich habe schon immer sehr gerne mit Studierenden im vierten Studienjahr zusammengearbeitet, und zwar weil ich es schon immer gemocht habe, Wissen weiterzugeben.“ St. 1. Eine Person berichtete uns: „Ich habe ein sehr gutes Gefühl bei dieser Partnerschaft.“ St. 9. Darüber hinaus lässt sich diese Zufriedenheit mit dem Gedanken des Glücks in Verbindung bringen: „Ich hatte Glück, denn es war großartig.“ St. 13. Einige Studierende erwähnten zudem, dass diese Zufriedenheit erst dann eintrat, nachdem die Mentees im vierten Studienjahr ein gewisses Maß an Eigenständigkeit erlangt hatten: „Die Arbeit mit ihr ist inzwischen sehr angenehm, weil ich sie nicht mehr beaufsichtigen und nicht mehr für uns beide mitdenken muss. Ich muss nicht mehr für zwei Personen mitdenken. Ich habe nicht mehr das Gefühl, alles regeln zu müssen, und ich kann mich auch auf sie verlassen. Es läuft jetzt besser ... es läuft gut.“ St. 14. Andere Studierende gaben an, dass sie das Peer-Mentoring aufgrund der Zusammenarbeit mit einer neuen Person schätzten: „Ich arbeite sehr gerne mit Studierenden im vierten Jahr zusammen; es ist sehr interessant. Es stellt eine Abwechslung dar, es gibt etwas Neues, man entdeckt jemanden, man lernt eine andere Person kennen – genau das ist das Interessante.“ St. 1; oder einer anderen Person: „Sich an die Persönlichkeit einer anderen Person anpassen zu müssen, das bin ich nicht unbedingt gewohnt. Es ist cool, weil ich daraus gelernt habe und es gut läuft.“ St. 14.

3.1.2. Eine Verbindung spüren

Die von den Studierenden empfundenen Verbindungen lagen im allgemeinen Bereich von Freundschaft oder Zuneigung: „Da wir uns gut verstanden haben, war es toll, eine so persönliche Beziehung zu ihr zu haben.“ St. 4 oder im Bereich familiärer Bindungen: „Ich habe eher das Gefühl, eine Art ‚große Schwester‘ zu sein.“ St. 12. Diese Verbindungen können positiv als Chance gesehen werden: „Ich habe das Glück, bereits mit P. befreundet gewesen zu sein, bevor ich ihr Mentoring übernahm. Das Mentoring hat unsere Freundschaft gestärkt. Ich kenne sie jetzt viel besser als zuvor.“ St. 2. Andere Studierende wiesen auf die Notwendigkeit hin, eine emotionale Distanz zu wahren, und wünschten sich keine persönlichen Beziehungen: „Als Tutor halte ich es für besser, nicht befreundet zu sein“ und „Es ist kompliziert, Feedback zu geben, wenn man befreundet ist, aber da es nur um die Arbeit ging, war es einfacher.“ St. 6. Eine weitere Person wollte eine gewisse Distanz wahren: „Zu viel Bemutterung – ich halte das nicht für gut, und in dieser Hinsicht lief es wirklich gut.“ St. 9.

3.2. Das Gefühl von Verantwortung gegenüber dem Mentee

3.2.1. Motiviert sein

Mehrere Studierende brachten ihr Engagement zum Ausdruck, ihr Wissen an ihre Mentees weiterzugeben: „Ich war wirklich entschlossen, mein gesamtes Wissen weiterzugeben.“ – St. 1 oder den Studierenden im vierten Studienjahr helfen zu wollen: „Sie waren interessiert und haben gut mitgearbeitet, daher wollte man ihnen helfen, wenn sie einmal Schwierigkeiten hatten.“ St. 5.

3.2.2. Das Gefühl, belohnt zu werden

Dieses Gefühl scheint mit dem Lehren selbst verbunden zu sein: „Das Geben an sich ist etwas sehr Befriedigendes.“ St. 9.

3.2.3. Das Gefühl, bewundert zu werden

Eine Studierende hatte das Gefühl, dass ihre Mentee sie bewunderte: „Es stimmt, dass kein großer Altersunterschied zwischen uns ist. Aber ich habe zwei Jahre mehr Erfahrung und den Eindruck, dass in ihren Worten ein kleines bisschen Bewunderung mitschwingt.“ St. 12.

3.2.4. Eifer

Eine Studierende brachte ihren Eifer zum Ausdruck, in Zweiergruppen zu arbeiten: „Ich konnte es kaum erwarten, mit einer Studierende im vierten Studienjahr zusammenzuarbeiten. Da ich im vierten und fünften Studienjahr schlechte Erfahrungen mit Zweiergruppen gemacht hatte, freute ich mich darauf, es anders anzugehen.“ St. 4.

3.2.5. Bescheidenheit

Ein Studierender erwähnte den Begriff der Bescheidenheit im Zusammenhang mit der Hierarchie im Umgang mit dem Studierenden im vierten Studienjahr: „Ich habe gelernt, mit einer anderen Person zusammenzuarbeiten, die nicht auf demselben Niveau war wie ich. Es gibt keine Hierarchie und man muss wissen, wie man in dieser Hinsicht bescheiden bleibt.“ – St. 7. Demut zeigt sich auch in den Worten dieses Studierenden, der seine Grenzen erkannte, als er sich mit seinem Mentee verglich: „Wir sind keineswegs perfekt, wir haben Schwächen, es gibt vieles, was wir nicht wissen – deshalb sind wir ja noch hier.“ St. 10.

3.2.6. Das Gefühl, andere beschützen zu müssen

Mehrere Studierende hinterfragten ihre beschützende Haltung gegenüber ihren Mentees aus dem vierten Studienjahr: „Ich weiß nicht, ob ich sie übermäßig beschützt habe ... Vielleicht ... Wenn ich sah, dass sie von einer Frage überfordert war, war das kein Problem: Ich habe mich einfach darauf eingestellt. Ich sagte in diesem Fall: ‚Mach dir keine Sorgen, ich mache das für dich‘; ich wollte keinen Druck auf sie ausüben.“ St. 7. In diesem Zusammenhang beschrieb eine Person die Schwierigkeit, den richtigen Ton zu finden, um die Gefühle des Mentees nicht zu verletzen: „Ich wusste nicht so recht, wie ich Dinge sagen sollte, ohne gemein zu sein, denn ich wollte diese Rolle nicht einnehmen.“ St. 12

3.2.7. Gelassenheit

Eine Person erwähnte den Gedanken, sich zu beruhigen, um Stress zu bewältigen: „Mich zu beruhigen war das Erste, worauf ich mich konzentrierte, da es am Anfang stressig war. Daher war es auch das Erste, was ich (meinem Mentee) gegenüber erwähnte, indem ich sagte, dass ich das auch schon erlebt habe und dass ich ebenfalls gestresst war.“ St. 7.
Weitere Beispielzitate finden Sie in Tabelle 2.

3.3. Gefühle, die die Dynamik des Peer-Mentorings behindern

3.3.1. Unzufriedenheit

Einige Studierende äußerten ihre Unzufriedenheit darüber, mit Studierenden im vierten Studienjahr zusammenzuarbeiten: „Ich war ziemlich unzufrieden, mit L. hat es charakterlich nicht wirklich gepasst.“ St. 11, „Ich mag es nicht, einer anderen Person helfen und diese an die Hand nehmen zu müssen.“ St. 8. Diese Unzufriedenheit könnte mit dem Fehlen einer wechselseitigen Beziehung zusammenhängen: „Ich verschwende einfach nur meine Zeit.“ St. 8. In diesem Zusammenhang äußerte ein Studierender das Bedürfnis, sich von seinem Mentee zu distanzieren: – „Ich stehe völlig distanziert dazu. Anderen zu helfen, stört mich überhaupt nicht. Viele Studierende im vierten Jahr haben mich um Rat gefragt. Aber bei ihr, wenn ich es irgendwie beschränken kann, ... Ich glaube, ich habe genug gegeben.“ St. 5.
Eine Person war enttäuscht: „Letztendlich war es nicht der Stress, ich war eher enttäuscht und hatte keine Lust, ins Krankenhaus zu kommen ... Ich war auch enttäuscht darüber, dass ich nicht mehr so sehr ins Krankenhaus wollte.“ St. 11.

3.3.2. Befürchtung

Der Begriff der Befürchtung könnte mit der Notwendigkeit zusammenhängen, eine Beziehung zu einer unbekannten Person aufzubauen: „Es besteht immer die Befürchtung, nicht zu wissen, wen man als Studierenden im vierten Studienjahr bekommen wird. Die leichte Befürchtung, sich zu fragen: ‚Wie wird das wohl funktionieren?‘“ St. 9.

3.3.3. Stress

Stress wurde ebenfalls im Zusammenhang mit der Betreuung von Studierenden im vierten Studienjahr erwähnt: „Es war sehr viel auf einmal, denn die Arbeit in der Klinik ist schon etwas stressig, wenn man Patienten betreuen muss. Darüber hinaus mussten wir uns um Studierende im vierten Studienjahr kümmern, und das war erst der Anfang.“ – St. 14. und insbesondere, wenn der Mentee einen Fehler machte: „Ich wollte nicht, dass sie sich schon mit Fehlern auseinandersetzen mussten, denn das ist stressig, wirklich sehr stressig.“ St. 1.

3.3.4. Gefühle der Bedrückung oder Erschöpfung

Eine Person (St. 11) brachte den Begriff „Last“ während des Interviews dreimal zum Ausdruck: „Ich bin wirklich mit einer Last auf den Schultern ins Krankenhaus gegangen. Das entspricht überhaupt nicht meinem Stil, normalerweise gehe ich sehr gerne ins Krankenhaus.“; „Es ist eher eine Last. Ich weiß nicht, ob es an einem Problem der Chemie liegt.“; „Es war eine Belastung für mich, ihr das vor einem Patienten erklären zu müssen.“

Tabelle 2: Gefühle, die die Peer-Mentoring-Beziehung stärken

Gefühle der Peer-Mentoren		Beispielzitate
Zufriedenheit	Glück	„Es herrschte eine gute Stimmung. Ich war glücklich." – St. 4 „Ich arbeite gerne mit ihr zusammen, wobei mich diese Erfahrung allerdings nicht verändert hat!" – St. 14
	Freude daran, mit einer neuen Person zusammenzuarbeiten oder dieser zu helfen	„Vor Kurzem bin ich meiner Mentee begegnet. Wenn sie etwas nicht weiß, kommt sie zu mir und stellt mir eine Frage – das freut mich." – St. 9 „Ich lerne gerne neue Menschen kennen. Ich bringe anderen wirklich gerne etwas bei. Mir gefällt, dass ich gleichzeitig etwas geben und empfangen kann. Mir ist klar geworden, dass mir das Freude bereitet." – St. 7
Eine Verbindung spüren	Freundschaft	– „So arbeite ich. Ich lasse mich von meinen Gefühlen leiten." – St. 1
	Familiäre Bindungen	„Ich habe eher das Gefühl, eine Art ‚große Schwester' zu sein." – St. 12
	Eine Verbindung, aber mit Abstand	„Ich bin nicht seine Mutter." – St. 6
Das Gefühl von Verantwortung gegenüber dem Mentee	Motiviert sein, Wissen weiterzugeben oder zu helfen	– „Man möchte wirklich gut abschneiden, einen guten Eindruck hinterlassen, nichts Dummes tun und nichts überstürzen." – St. 10. „Ich wollte unbedingt alles weitergeben, was mir vermittelt worden war, damit eine andere Person ebenso große Fortschritte machen konnte wie ich." – St. 1 – „Sie hat mir viele Fragen gestellt, aber ich empfand das nicht als unangenehm oder so." – St. 2
	Das Gefühl, belohnt zu werden	„Mein Partner hat sich bei mir mit ‚Danke!' bedankt." – St. 7
	Das Gefühl, bewundert zu werden	„Ich habe den Eindruck, dass in ihren Worten ein kleines bisschen Bewunderung mitschwingt." – St. 12
Bescheidenheit		„Ich habe gelernt, mit einer anderen Person zusammenzuarbeiten, die nicht auf demselben Niveau war wie ich. Es gibt keine Hierarchie und man muss wissen, wie man in dieser Hinsicht bescheiden bleibt." – St. 7
Das Gefühl, andere beschützen zu müssen		– „Ich sagte mir: ‚Ich werde sie eine Weile unter meine Fittiche nehmen', daher war ich vielleicht etwas zu unterstützend." – St. 4
Gelassenheit		„Es gab nie irgendwelchen Zeitdruck. Wir haben uns nicht unter Druck gesetzt, sind die Sache ruhig angegangen und insgesamt lief es gut." – St. 9 „Es gab keine Angespanntheit … ich habe jedenfalls nie eine gespürt. Es gab keine Momente, in denen ich verärgert war." – St. 3

Eine Person äußerte zweimal Erschöpfung: „Wäre sie vielleicht etwas selbstständiger gewesen und hätte etwas mehr Initiative gezeigt, wäre es weniger anstrengend gewesen, denn ich musste wirklich vieles wiederholen." St. 14. „Die Lehrkräfte sollten sich häufiger bei den Studierenden im sechsten Studienjahr erkundigen, ob mit den Studierenden im vierten Studienjahr alles gut läuft, denn die Betreuung war ziemlich anstrengend." St. 14.

3.3.5. Unbehagen oder Unbehaglichkeit

Mehrere Personen erwähnten, dass sie sich in ihrer Beziehung zu den Studierenden im vierten Studienjahr unwohl fühlten: „Mich hat gestört, dass die Interaktionen im Zweierteam alle einseitig waren." St. 11.
Eine andere Person brachte dieses Gefühl mit den Fähigkeiten des Studierenden im vierten Jahr in Verbindung: „Wäre er etwas langsamer oder etwas weniger einfalls-

reich gewesen, hätte es mich gestört, mit ihm zusammenzuarbeiten." St. 13, und eine weitere mit den Anfragen des Mentees: „Bei der Beratung im Krankenhaus gab es kein Problem, auch nicht, wenn es ein wenig über den Arbeitskontext hinausging. Aber manchmal schickte sie mir Fragen, die hätten warten können; das ist nicht leicht zu handhaben. Ich glaube, dass sie manchmal die Antwort bereits wusste oder sie leicht hätte finden können. Das war ein wenig unangenehm." St. 2. Manchmal wurde gerade die Vorstellung, zu zweit zu arbeiten, als unangenehm empfunden: „Die Vorstellung, in einer Praxis zu zweit zu arbeiten, stört mich. Es ergibt keinen Sinn, dass zwei Personen über Dinge nachdenken, denn letztendlich ist man zahnärztlichen Behandlungszimmer auf sich allein gestellt." St. 8. Zu diesem Thema zeigten sich gewisse Ambivalenzen: „Es kam nicht wirklich zu Spannungen zwischen uns und es hat mich eigentlich nicht geärgert, aber es stimmt, dass es Situationen gab, in denen sie etwas langsam war." St. 12, „Es gab nicht wirklich Spannungen, es gab nur bestimmte Momente ... für mich waren das keine Spannungen. ...vielleicht war es in einigen Punkten so, aber wir haben darüber gesprochen ..." St. 1.

3.3.6. Angst

Eine Person (St. 9) verwendete diesen Begriff dreimal und verband ihn mit dem Charakter des Mentees im vierten Studienjahr: „Und davor hatte ich Angst. Jemand, der ein bisschen faul ist, der nicht allzu hart arbeiten will, der sich in der Cafeteria verstecken möchte."; „Wir sehen den Unterschied zwischen den verschiedenen Studierenden im vierten Studienjahr. Was den Charakter, die Einstellung, das Engagement betrifft ... Und davor hatte ich Angst."; „In vierten Studienjahr befinden wir uns im Ungewissen, aber wir wissen, dass es einige Studierende gibt, denen es noch schwieriger fällt; es gibt einige, die nicht sehr mutig sind und erwarten, dass wir Dinge für sie erledigen. Deshalb hatte ich ein wenig Angst davor, aber letztendlich lief es wirklich gut." St. 9. Schließlich tauchte dieser Begriff im Zusammenhang mit der Interaktion mit dem Mentee auf: „Manchmal, wenn es sich um eine rein berufliche Beziehung handelt, hat man mehr Angst davor, bestimmte Bemerkungen zu machen." St. 10.

3.3.7. Frustration

Frustration schien in einigen Fällen damit zusammenzuhängen, dass man die eigenen Emotionen verbergen musste, um ein unterstützendes Umfeld für die Mentees aufrechtzuerhalten. Wie eine Person erklärte: „Es ist frustrierend, aber ich musste geduldig sein, denn da es ihr nicht gut ging, durfte ich ihr nicht zeigen, dass ich genervt war." St. 5. Dieses Gefühl wurde zudem verstärkt empfunden, wenn die Mentoring-Beziehung über ein einzelnes Semester hinaus verlängert wurde: „Ich denke, ein Semester reicht aus, um Frustrationen zu vermeiden." St. 6. Darüber hinaus hing die Frustration mit Unterschieden im Arbeitstempo zwischen Mentoren und Mentees zusammen: „Ich denke nun schon seit einem Monat: „Oh mein Gott, in drei Monaten bin ich nicht mehr hier" und habe das Gefühl, dass ich noch so viel zu lernen habe. Ich möchte so viele Dinge sehen. Wenn man also jemanden hat, der etwas langsamer ist, ist das nicht einfach. Die sagen: „Wir haben Zeit, kein Problem. Ich habe schon viel gesehen", und wir sagen: „Ich habe keine Zeit!" St. 10.

3.3.8. Einsamkeit

Einsamkeit wurde für sich genommen zum Ausdruck gebracht: „Ich war diejenige Person, die vieles erledigt hat, und manchmal fühlte ich mich ganz allein." St. 12, oder auch in Bezug auf die mangelnde Betreuung: „Unser Mentor verließ sich mehr auf uns, als zu versuchen, Lösungen zu finden." St. 5.

3.3.9. Schuldgefühle

Eine Person (St. 8) beschrieb, wie dieses Gefühl immer wieder auftrat, und erklärte: „Das macht mir Sorgen, denn ich frage mich: Was habe ich falsch gemacht? Ich habe den Eindruck, dass sie verloren ist, wenn ich nicht da bin. Sie kommt ständig zu mir und am Ende gibt sie mir das Gefühl, als würde ich sie im Stich lassen. Tatsächlich fühle ich mich eher wie die schlechte Person im sechsten Studienjahr, die sie allein lässt, obwohl ich doch eigentlich versuche, ihr zu helfen." St. 8. Dieses Schuldgefühl schien durch die starke Abhängigkeit der Mentees von den Mentoren verstärkt zu werden. Solche Gefühle wurden jedoch gemildert, wenn Interaktionen mit Lehrkräften externe Bestätigung und Beruhigung brachten. Wie eine Person erklärte: „Am Anfang sagte ich mir: ‚Vielleicht habe ich ja am Anfang etwas falsch gemacht.' Dann verbrachte meine Mentee einen Vormittag mit Dr. M, der erkannte, dass es nicht an mir lag ... Das gab mir die Gewissheit, dass nicht ich das Problem war." St. 5.

3.3.10. Schock

Dieses Gefühl schien mit dem Kompetenzniveau mancher Studierender im vierten Studienjahr zusammenzuhängen: „Ich habe einmal anderen Studierenden im vierten Studienjahr assistiert und war wirklich schockiert. Ich sagte mir: Diese großen Lücken sind einfach absurd!" St. 9.

3.3.11. Wut

Dieses Gefühl wurde durch das Verhalten der Studierende im vierten Studienjahr gegenüber einer Patientin untermauert: „Sie sagte laut: ‚Oh, da ist ein großes Loch im Zahnfleisch.' Auf dem Behandlungsstuhl sitzt ein Mensch! (...) Genau diese Denkweise bringt mich in schwierige Situationen mit Patienten. Patienten sind nicht nur Münder, an denen man herumexperimentieren kann! Das muss man ihnen beibringen und ich habe ihnen meine Sichtweise dargelegt!" St. 11.
Weitere Beispielzitate finden Sie in Tabelle 3.

Tabelle 3: Gefühle, die die Peer-Mentoring-Beziehung behindern

Gefühle der Peer-Mentoren	Beispielzitate
Unzufriedenheit	„Ich arbeite generell nicht gerne zu zweit, was vor allem mit meinem Bedürfnis nach Unabhängigkeit zusammenhängt“ – St. 8 „Sie hat mir nichts gegeben und ich bin mir nicht sicher, ob sie mir überhaupt etwas zu geben hat.“ – St. 11
Befürchtung	„Ich hatte einfach Bedenken, wie mein Partner wohl sein würde. Da es sich um Studierende im vierten Studienjahr handelt, hat man das Gefühl, dass sie nur hier sind, weil ihnen eines Tages gesagt wurde: ‚Ihr habt einen Platz bekommen!‘“ St. 9
Stress	„Es ist von Zeit zu Zeit stressig: Manchmal dauert es etwas lange, sie kommt nicht unbedingt sehr schnell voran, man sieht, wie die Uhr tickt. Wir haben zudem volle Terminkalender und geraten in Verzug.“ – St. 4
Gefühle der Bedrückung oder Erschöpfung	„Es war eher eine Last als eine Quelle von Stress.“ – St. 5 „Es war ziemlich anstrengend, jemand anderen zu betreuen.“ – St. 14
Unbehagen	„Und so war es mit allem! Genau diese Aspekte – dass er nicht versuchte, die Dinge selbst zu verstehen – haben mich gestört!“ – St. 11
Angst	„Ich sehe, dass sie mir Fragen stellt und sich in einer Lernphase befindet … Das macht mir ein wenig Angst.“ – St. 1
Frustation	„Wenn es nicht funktioniert oder wenn ich es nicht erklären kann, weiche ich dem aus, und das frustriert mich.“ – St. 8
Einsamkeit	„Niemand war da, um uns anzuleiten. Wir hatten keine Orientierungshilfe.“ – St. 7
Schuldgefühle	„Sie scheint sich nicht von mir lösen zu können: Wenn sie etwas tut, muss ich unbedingt dabei sein. Was sie meiner Meinung nach wirklich empfindet, ist, dass ich sie im Stich lasse.“ – St. 8
Schock	„Ich erinnere mich an die ersten Male, als wir ganz allein im Krankenhaus waren, nur wir beide im Sprechzimmer – Hilfe!“ – St. 4
Wut	„Patienten sind keine Versuchskaninchen! Das muss man ihnen beibringen und ich habe ihnen meine Sichtweise dargelegt!“ – St. 11

4. Diskussion

Peer-Mentoring im Rahmen der zahnmedizinischen Ausbildung stellt eine besonders wirksame Strategie zur Entwicklung wesentlicher beruflicher Kompetenzen dar, darunter Kommunikation, Führungsqualitäten und reflektierende Praxis [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12]. Im Einklang mit früheren Erkenntnissen berichteten viele Teilnehmende dieser Studie, dass das Peer-Mentoring ihre Motivation zur Unterstützung jüngerer Kollegen stärkte und ein Gefühl beruflicher Verantwortung förderte. Umgekehrt spiegelten einige empfundene Gefühle (wie Schuldgefühle, Einsamkeit, Wut oder Frustration) unzureichende Interaktionen zwischen Mentees und Mentoren wider, was mitunter sogar das Gefühl einer Belastung oder von Stress hervorrief. Als sich diese Gefühle verstärkten, distanzierten sich die Mentoren von den Studierenden im vierten Studienjahr, bis diese sich schließlich zurückzogen.

Die Ergebnisse stimmen mit früheren Arbeiten überein, die zeigen, dass positive Bindungen zwischen Studierenden wesentlich zur Zufriedenheit mit Mentoring-Erfahrungen beitragen. So berichteten beispielsweise Mills et al., dass 70% der Studierenden der Zahnmedizin pädagogische Vorteile dank Mentoring-Partnerschaften wahrnahmen [7]. In ähnlicher Weise beschrieben Mentoren in der vorliegenden Studie Gefühle der Erfüllung und Verbundenheit, die oft mit familiären Begriffen umschrieben wurden. Einige Studierende gaben jedoch an, sich unwohl dabei zu fühlen, Kommilitonen Feedback zu geben [7]. Etwa 30% der Studierenden sahen einen Bedarf an gezielterer Schulung vor dem Eingehen der Mentor-Mentee-Beziehung [7]. In unserer Studie wurden häufig Gefühle der Besorgnis und Frustration im Zusammenhang mit pädagogischen Fähigkeiten erwähnt, ebenso wie das Gefühl, belastet, ängstlich oder gestresst zu sein. Eine bessere Vorbereitung der Studierenden auf die Mentoring-Tätigkeit und eine stärkere Unterstützung werden dazu beitragen, diese Gefühle – einschließlich des Gefühls der Einsamkeit – zu verringern. Mehrere Mentoren äußerten ihre Wertschätzung für den wechselseitigen Charakter dieser Erfahrung. Der Prozess des „Lernens durch Lehren“ wurde zudem als Motor der beruflichen Weiterentwicklung anerkannt, der das klinische Wissen und die didaktischen Fähigkeiten stärkt. Das Prinzip des Peer-Mentorings sollte weiterentwickelt werden, insbesondere durch Programme, die Verbindungen zwischen Studierenden in den vorklinischen und klinischen Semestern herstellen [20].

Trotz dieser Vorteile kann Peer-Mentoring erhebliche emotionale Belastungen hervorrufen. In dieser Studie berichteten einige Mentoren von Frustration, Schuldgefühlen und Besorgnis, wenn sie die Erwartungen ihrer Mentees nicht erfüllen konnten oder wenn Mentees

übermäßige Abhängigkeit zeigten. Ähnliche Spannungen wurden in der Studie von Subramanian et al. festgestellt, in der nicht unterstützte und isolierte Lernprozesse eine effektive Entwicklung behinderten [21]. Gefühle der Einsamkeit wurden noch verstärkt, wenn die Betreuung durch die Lehrkräfte begrenzt war. Frustration trat auch auf, wenn Mentoren den Eindruck hatten, dass die als Mentor verbrachte Zeit ihren eigenen Lernbedürfnissen abträglich war. Dies spiegelt die Ergebnisse von Dargue et al. wider, in denen ältere Studierende von Langeweile und einem verminderten Lernerfolg berichteten, während sie weniger erfahrene Peers unterstützten [6]. In bestimmten Fällen beschrieben Mentoren das Mentoring als Belastung und äußerten eine Präferenz für selbstständiges Arbeiten. Eine weitere Studie untersuchte zudem die Akzeptanz der Einführung klinischer Partnerarbeit aus Sicht der Studierenden [16]. Die Studierenden zogen es weiterhin vor, selbstständig anstatt in Zweiergruppen zu arbeiten, wobei das Thema „Unzufriedenheit mit der anderen Person“ angesprochen wurde. Übereinstimmend damit ergab unsere Studie, dass die Unzufriedenheit mit der Rolle des Mentors manchmal auf dem Gefühl beruhte, es handele sich um eine einseitige Beziehung, in der Zeit verschwendet und wenig gelernt werde, was dazu führen könne, dass die Studierenden lieber allein arbeiten wollten. Darüber hinaus hob die Studie von Dargue et al. die Idee hervor, dass durch das Lernen in einem realen Arbeitsumfeld mit echten Patienten Spannungen entstehen können [6], was auch in unserer Studie festgestellt wurde. Schließlich mögen Studierende zwar die Auffassung vertreten, dass die Zusammenarbeit ihre Fähigkeit zur effektiven Kommunikation mit Patienten verbessert, doch können Unterschiede in der Arbeitsmoral zu Spannungen oder Konflikten führen [8], [13]. In dieser Studie schockierten oder verärgerten die Interaktionen der Mentees mit dem Patienten die Mentoren mitunter.

Die vorliegenden Ergebnisse stehen im Einklang mit Erkenntnissen, die darauf hindeuten, dass hohe Erwartungen und erfolglose Interaktionen zu Enttäuschung und Schuldgefühlen führen können. Roberts et al. stellten fest, dass die meisten Zahnärzte zwar die Lehrerfahrungen schätzten, viele sich jedoch für einen Wechsel der Mentoring-Partner aussprachen, um das Lernen zu diversifizieren und eine Beziehungsermüdung zu verringern [10]. In diesem Zusammenhang wurden wechselnde Mentoring-Partnerschaften als Mechanismus wahrgenommen, der die Entwicklung zwischenmenschlicher Fähigkeiten fördert und das Risiko negativer Bewältigungsstrategien mindert [6], [10]. Einige Teilnehmende dieser Studie äußerten den Wunsch nach längeren Mentoring-Zeiträumen, um engere Beziehungen zu fördern, während andere der Ansicht waren, dass die Begrenzung der Dauer auf ein einziges Semester Frustrationen vorbeugen könnte. Es muss jedoch ein Gleichgewicht gefunden werden, um die emotionale Unterstützung und effektive Arbeitsbeziehungen zu fördern, die sich mit zunehmender Vertrautheit entwickeln [6], [8]. Diese Beobachtungen legen nahe, dass Mentoring-Konzepte flexibel bleiben sollten, um individuellen Präferenzen und institutionellen Einschränkungen Rechnung zu tragen [16], [22]. In Übereinstimmung damit empfahlen die Studierenden in der Studie von Lopez et al., in der die Wirksamkeit eines Peer-Mentoring-Programms an einer zahnmedizinischen Fakultät bewertet wurde, die Schaffung weiterer Gelegenheiten für den Austausch zwischen Mentoren und Mentees [22]. An unserer eigenen zahnmedizinischen Fakultät hat die Erkenntnis, dass informelle Zusammenkünfte erforderlich sind, bei denen Mentoren und Mentees in einer entspannteren Atmosphäre miteinander interagieren können, uns dazu veranlasst, für das folgende akademische Jahr ein informelles „Speed-Dating“-Treffen zwischen Studierenden des vierten und sechsten Studienjahres zu organisieren. Zum Abbau von Stress und zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeiten – was die Peer-Mentoring-Beziehung erleichtern könnte –, empfahlen mehrere Studien Stressbewältigung als frühen und integralen Bestandteil des zahnmedizinischen Lehrplans: Übungen zur Tiefenatmung, Achtsamkeit, Yoga, Hypnose oder körperliche Aktivitäten sowie Workshops zur Stressbewältigung [23], [24]. Schließlich empfanden Studierende der Zahnmedizin in einer aktuellen Studie, in der Gleichnisse und Metaphern verwendet wurden, ihr Umfeld als feindselig und ihre klinische Entwicklung als Kampf , doch war dies zugleich eine Investition in ihre Zukunft, verbunden mit der Hoffnung, Patienten ein Lächeln ins Gesicht zu zaubern [25]. Die Einbindung des Schreibens (Lyrik, narrative Zahnmedizin) könnte ein wirkungsvoller pädagogischer Ansatz sein, der als Mittel zum Ausdruck von Emotionen und als positiver Aspekt der beruflichen Entwicklung dient.

4.1. Einschränkungen

Diese Studie weist einige Einschränkungen auf. Sie wurde an einer einzigen zahnmedizinischen Fakultät durchgeführt, an der spezifische und individuelle Lehrmethoden angewendet wurden. Daher kann die Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse infrage gestellt werden. Zweitens können angesichts der freiwilligen Teilnahme Verzerrungen durch Selbstselektion und soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden. Drittens wurden die Daten mittels Interviews erhoben, die Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit unterliegen. Schließlich könnte die Übersetzung der Daten ins Englische vor der Analyse zum Verlust einiger sprachlicher Nuancen geführt haben, was möglicherweise die Interpretation beeinflusst hat.

5. Fazit

Untersuchungen zur Wahrnehmung von Studierenden der Zahnmedizin deuten darauf hin, dass Peer-Mentoring im klinischen zahnmedizinischen Lernumfeld einen allgemein positiven Einfluss ausübt und zu verbessertem Lernen, erhöhter Motivation sowie der Entwicklung wesentlicher Soft Skills beiträgt. Diese qualitative Studie ergab, dass die Teilnahme an einem Peer-Mentoring-Programm als Mentor ein breites Spektrum starker

Emotionen hervorrufen kann, die mit der Lehrkompetenz, der Art und Qualität der Interaktionen mit den Mentees sowie der Unterstützung durch die Lehrkräfte zusammenhängen. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass die Herausforderungen des Peer-Mentorings vielschichtig sind und akademische, soziale sowie emotionale Dimensionen umfassen. Im Rahmen dieser Studie können folgende Empfehlungen zur Verbesserung des klinischen Umfelds für Studierende der Zahnmedizin ausgesprochen werden:

- Entwicklung eines Peer-Mentoring-Programms bereits ab den vorklinischen Studienjahren unter solider Supervision und Unterstützung
- Bereitstellung von Schulungen zum Stressmanagement von Beginn des Studiengangs an
- Einführung von Modulen, die Studierende dazu ermutigen, ihre Emotionen auszudrücken (z. B. durch Kunst oder Schreiben)

Anmerkung

Datenverfügbarkeit

Die im Rahmen der vorliegenden Studie generierten Datensätze sind auf begründete Anfrage bei der Korrespondenzautorin erhältlich.

Ethik

Die Studie wurde von der Ethikkommission für Forschung in Toulouse (Universitätsklinikum Toulouse, Frankreich) genehmigt (RnIPH 2024-27).

Beitrag der Autor*innen

CC, MM und MCV konzipierten die Forschungsstudie, CC und MCV führten die Forschung durch und CC, MM und MCV analysierten die Daten. Alle Autor*innen haben das endgültige Manuskript gelesen und genehmigt.

ORCIDs der Autor*innen

- Chiara Ceccin-Albertoni: [0000-0003-0112-2707]
- Mathieu Marty: [0000-0003-0579-341X]
- Marie-Cécile Valera: [0000-0002-7557-6042]

Danksagung

Wir möchten Frau Brayer danken, die uns bei der Vorbereitung dieser Studie unterstützt hat, insbesondere für ihre Hilfe bei der Methodik.

Interessenkonflikt

Die Autor*innen erklären, dass sie keinen Interessenkonflikt im Zusammenhang mit diesem Artikel haben.

Literatur

1. Secomb J. A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. J Clin Nurs. 2008;17(6):703-716. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2007.01954.x
2. Tai JH, Canny BJ, Haines TP, Molloy EK. The role of peer-assisted learning in building evaluative judgement: opportunities in clinical medical education. Adv Health Sci Educ Theory Pract. 2016;21(3):659-776. DOI: 10.1007/s10459-015-9659-0
3. Cree-Green M, Carreau AM, Davis SM, Frohnert BI, Kaar JL, Ma NS, Nokoff NJ; Reusch JE, Simon SL, Nadeau KJ. Peer mentoring for professional and personal growth in academic medicine. J Investig Med. 2020;68(6):1128-1134. DOI: 10.1136/jim-2020-001391
4. Yang MM, Golden BP, Cameron KA, Gard L, Bierman JA, Evans DB, Hensch BL. Learning through Teaching: Peer Teaching and Mentoring Experiences among Third-Year Medical Students. Teach Learn Med. 2022;34(4):360-367. DOI: 10.1080/10401334.2021.1899930
5. Hodgson JM, Avery KT, Shapiro S. Dental students paired for DAU training. J Public Health Dent. 1975;35(03):213-214. DOI: 10.1111/j.1752-7325.1975.tb00714.x
6. Dargue A, Richards C, Fowler E. An exploration of the impact of working in pairs on the dental clinical learning environment: Students' views. Eur J Dent Educ. 2023;27(1):87-100. DOI: 10.1111/eje.12780
7. Mills DA, Hammer CL, Murad A. Power of Peers: Students' Perceptions of Pairing in Clinical Dental Education. J Dent Educ. 2017;81(1):36-43.
8. Sheridan RA, Hammaker DJ, de Peralta TL, Fitzgerald M. Dental Students' Perceived Value of Peer-Mentoring Clinical Leadership Experiences. J Dent Educ. 2016;80(3):311-317.
9. Moore R, Molsing S, Meyer N, Schepler M. Early Clinical Experience and Mentoring of Young Dental Students-A Qualitative Study. Dent J (Basel). 2021;9(8):91. DOI: 10.3390/dj9080091
10. Roberts EP, Mills DA, Stein AF. Dentists' Perceptions of Their Peer Learning Experiences in Dental School and Effects on Practice. J Dent Educ. 2018;82(11):1185-1193. DOI: 10.21815/JDE.018.123
11. Abu Kasim NH, Abu Kassim NL, Razak AA, Abdullah H, Bindal P, Che' Abdul Aziz ZA, Sulaiman E, Farook MS, Gonzalez MA, Thong YL, Ahmad NA, Naimie Z, Abdullah M, Lui JL, Abdul Aziz A. Pairing as an instructional strategy to promote soft skills amongst clinical dental students. Eur J Dent Educ. 2014;18(1):51-57. DOI: 10.1111/eje.12058
12. Reeson MG, Walker-Gleaves C, Ellis I. Attitudes towards shared learning of trainee dental technicians and undergraduate dental students. J Dent Educ. 2015;79(1):95-100.
13. Lluch AM, Lluch C, Arregui M, Jiménez E, Giner-Tarrida L. Peer Mentoring as a Tool for Developing Soft Skills in Clinical Practice: A 3-Year Study. Dent J (Basel). 2021;9(5):57. DOI: 10.3390/dj9050057
14. Storrs MJ, Henderson AJ, Kroon J, Evans JL, Love RM. A 3-year quantitative evaluation of interprofessional team-based clinical education at an Australian dental school. J Dent Educ. 2022;86(6):677-688. DOI: 10.1002/jdd.12873
15. Hammad MM, Mahasneh SA, Sawair FA, Hattar SN, Al-Rabab'ah MA, Wahab FK. Satisfaction of optional pairing in clinical dental training. J Dent Educ. 2020;84(12):1418-1425. DOI: 10.1002/jdd.12356

16. Ahmad NA, Naimie Z, Lui JL, Aziz AA, Abdullah M, Abu Kasim NH, Abu Kassim NL, Toh CG, Thong YL, Abdul RAzak AA, Abdullah H, Che' Ab Aziz ZA, Sulaiman E, Gonzalez MA, Bindal P. Clinical pairing revisited: a study at the University of Malaya, Malaysia. J Dent Educ. 2012;76(10):1377-1383.

17. Saunders B, Sim J, Kingstone T, Baker S, Waterfield J, Bartlam B, Burroghs H, Jinks C. Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. Qual Quant. 2018;52(4):1893-907. DOI: 10.1007/s11135-017-0574-8

18. Hennink M, Kaiser BN. Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. Soc Sci Med. 2022;292:114523. DOI: 10.1016/j.socscimed.2021.114523

19. Nowell LS, Norris JM, White DE, Moules NJ. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. Int J Qual Method. 2017;16(1):1609406917733847. DOI: 10.1177/1609406917733847

20. Moore R, Molsing S, Meyer N, Schepler M. Early Clinical Experience and Mentoring of Young Dental Students-A Qualitative Study. Dent J (Basel). 2021;9(8):91. DOI: 10.3390/dj9080091

21. Subramanian J, Anderson VR, Morgaine KC, Thomson WM. Improving the quality of educational strategies in postgraduate dental education using student and graduate feedback: findings from a qualitative study in New Zealand. Eur J Dent Educ. 2013;17(1):e151-158. DOI: 10.1111/eje.12006

22. Lopez N, Johnson S, Black N. Does peer mentoring work? Dental students assess its benefits as an adaptive coping strategy. J Dent Educ. 2010;74(11):1197-1205.

23. Alzahem AM, van der Molen HT, Alaujan AH, Schmidt HG, Zamakhshary MH. Stress amongst dental students: a systematic review: Stress amongst dental students. Eur J Dent Educ. 2011;15(1):8-18. DOI: 10.1111/j.1600-0579.2010.00640.x

24. Tokuc M, Alpkilic DS. Evaluation of anxiety-provoking situations related to clinical training in dental education. Eur J Dent Educ. 2022;26(4):857-864. DOI: 10.1111/eje.12773

25. Marty M, Valera MC. Perception of Clinical Learning Experience: Dental Student Voices. Eur J Dent Educ. 2025;29(2):427-432. DOI: 10.1111/eje.13083

Korrespondenzadresse:
Marie-Cécile Valera
Université de Toulouse III, Abteilung für Zahnchirurgie, 3 Chemin des Maraichers, F-31062 Toulouse, Codex 09, Frankreich
marie.valera@inserm.fr

Bitte zitieren als
Cecchin-Albertoni C, Marty M, Valera MC. The feelings experienced by peer mentors in clinical dental education: A qualitative study. GMS J Med Educ. 2026;43(7):Doc87.
DOI: 10.3205/zma001881, URN: urn:nbn:de:0183-zma0018815

Artikel online frei zugänglich unter
https://doi.org/10.3205/zma001881

Eingereicht: *05.11.2025*
Überarbeitet: *12.04.2026*
Angenommen: *24.06.2026*
Veröffentlicht: *16.11.2026*

Copyright
©2026 Cecchin-Albertoni et al. Dieser Artikel ist ein Open-Access-Artikel und steht unter den Lizenzbedingungen der Creative Commons Attribution 4.0 License (Namensnennung). Lizenz-Angaben siehe http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.