

Pädagogische Hochschule Freiburg

Master Erziehungswissenschaft
Studienrichtung Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Prokrastination im Studium

*– eine quantitative Studie zur differenzierten Analyse von
Einflussfaktoren*

Master-Thesis

Erstgutachter: Dr. Sven Klaiber

Zweitgutachterin: Jenny Fehrenbacher (M.A)

eingereicht von:

Lukas Latuska
Hauptstraße 51
79199 Kirchzarten
Matrikelnr.: 1601008
lukas.latuska@stud.ph-freiburg.de
Offizieller Abgabetermin: 17.07.2020

Danksagung

In erster Linie möchte ich Herrn Dr. Sven Klaiber für die Betreuung während der Masterarbeit danken. Seine Impulse und Unterstützung in der quantitativen Forschung haben mir geholfen, die Untersuchung und Analyse in dieser Arbeit fundiert zu planen und durchzuführen. Weiterhin möchte ich Frau Jenny Fehrenbacher für die Zweitbetreuung in dieser Arbeit danken.

Mein Dank gilt auch allen Studierenden, die an der Umfrage teilgenommen und sie weiter verteilt haben. Durch diese Unterstützung konnte ich eine passende Stichprobe für die Fragestellung generieren. Ich danke weiterhin allen, die mir beim Testen des Fragebogens geholfen und mir entsprechendes Feedback gegeben haben. Auch für die regen Diskussionen der Ergebnisse mit allen Kommiliton_innen bin ich sehr dankbar, ihr habt diese Arbeit durch eure Impulse bereichert.

Ich danke zudem meiner Familie und meinen Freunden für die tatkräftige Unterstützung und den Rückhalt in dieser Zeit.

Diese Arbeit widme ich allen Studierenden.

Freiburg, den 09.06.2020

Abstract

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, welchen Einfluss unterschiedliche Faktoren auf die Prokrastination von Studierenden haben. Von Interesse war der Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren, dynamischen Zuständen, soziodemografischen Merkmalen, situativen Elementen und Empfindungen von Prüfungsautonomie. Dazu wurde eine Online-Umfrage mit 374 Studierenden aus Deutschland durchgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgte durch Korrelationen, Regressionen und Mittelwertsvergleiche.

Aus der Analyse haben sich Hinweise dazu ergeben, dass Prokrastination im Studium besonders durch Faktoren der Persönlichkeit, wie etwa Mangelnde Vorausschau¹, entsteht und diese von dynamischen und situativ-abhängigen Zuständen und Empfindungen wie Angst, Langeweile oder Abneigung der Betroffenen zusätzlich beeinflusst werden kann. Diese Differenzierung wurde im nächsten Schritt diskutiert und als Grundlage für erwachsenenbildnerische Interventionen betrachtet.

The purpose of this thesis was to determine the impact of different factors on academic procrastination. These factors consider trait-variables, psychological states, sociodemographic features, autonomy, and situational variables. For this study, 374 German students filled out an online questionnaire. To analyze the hypothesized effects, correlations, regressions, and comparisons of means were conducted.

The results showed a significant effect of trait-variables such as a lack of foresight. In addition, procrastination of students can be evoked by dynamic affections such as fear, boredom or aversion towards a specific assignment. The combination of these two main results lead to a detailed perspective of procrastination, which later was considered as a foundation for interventions in adult education.

¹ Hinweis: Latente Konstrukte werden zur optischen Sichtbarkeit in Großschreibung gehalten.

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Fragestellung	2
1.2	Gliederung und Forschungsprozess	3
1.3	Relevanz für die Erwachsenenbildung	4
2	Theoretisch-empirische Grundlagen zur Prokrastination.....	6
2.1	Erste Begriffsbestimmungen	6
2.1.1	Prokrastination vs. strategischer Aufschub	7
2.1.2	Akademische Prokrastination und Alltägliche Prokrastination	9
2.2	Motivations- und Volitionspsychologie	10
2.2.1	Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen	11
2.2.2	Die Temporal Motivation Theory	15
2.3	Differentielle Psychologie	17
2.3.1	Ein Exkurs zur Persönlichkeit	17
2.3.2	Persönlichkeit und Prokrastination.....	18
2.4	Prüfungsautonomie im Studium und Prokrastination.....	19
2.4.1	Selbstbestimmungstheorie der Motivation.....	19
2.4.2	Kontroll-Wert Theorie der Leistungsemotionen	21
2.5	Situationsbezogene Faktoren	22
2.5.1	Charakteristika von Aufgaben.....	22
2.5.2	Eigenschaften und Verhalten von Lehrenden	23
2.6	Verständnis von Prokrastination und erwachsenenbildnerische Perspektive.....	24
2.7	Diagnostische Instrumente, Konstrukte und Operationalisierung.....	25
2.7.1	General Procrastination Scale (GPS-K).....	25
2.7.2	Aitken Procrastination Scale (APS-d).....	26
2.7.3	Academic Procrastination State Inventory (APSI-d)	28
2.7.4	Erlebte Autonomie im Prüfungskontext (EAiP)	29

2.7.5	Soziodemografische Merkmale.....	30
2.8	Hypothesen.....	31
2.9	Zusammenfassung.....	34
3	Empirischer Teil.....	35
3.1	Forschungsdesign.....	35
3.2	Erhebungsinstrument.....	37
3.2.1	Fragebogenentwicklung.....	37
3.2.2	Erprobung und Feedback.....	37
3.3	Ablauf der Erhebung.....	38
3.4	Vorbereitung der Daten.....	38
3.4.1	Aufbereitung.....	39
3.4.2	Bereinigung.....	39
3.4.3	Gütekriterien.....	40
3.4.4	Verteilung der Konstrukte.....	41
3.5	Auswertung der Daten.....	42
3.5.1	Beschreibung der Stichprobe.....	42
3.5.2	Deskriptive Daten der Konstrukte.....	44
3.5.3	Überprüfung der Hypothesen.....	45
3.5.4	Weitere Ergebnisse.....	49
3.5.5	Überblick.....	50
3.6	Zusammenfassung.....	50
4	Diskussion.....	51
4.1	Prokrastination als <i>Trait</i>	52
4.2	Prokrastination als <i>State</i>	54
4.2.1	Rubikon-Modell.....	54
4.2.2	Temporal Motivation Theory.....	55
4.3	Differenzen zwischen <i>Trait</i> - und <i>State</i> -Faktoren.....	57

4.4	Wirkungen der Prüfungsautonomie.....	58
4.5	Soziodemografische Einflüsse.....	59
4.6	Ein differenziertes Bild von Prokrastination	61
4.7	Erwachsenenbildnerische Implikationen.....	62
4.8	Kritische Reflexion.....	65
4.9	Zusammenfassung	66
5	Resümee und Ausblick.....	67
	Literatur.....	69
	Abbildungsverzeichnis	75
	Tabellenverzeichnis.....	76
	Abkürzungsverzeichnis	77
	Anhang	78
	Anlage I: Kodeplan	78
	Anlage II: Fragebogen (Einleitungstext).....	81
	Anlage III: Itemkonsistenzanalyse	82
	Anlage IV: Hauptkomponentenanalyse	83
	Anlage V: Verteilung der latenten Konstrukte.....	84
	Anlage VI: Ergänzende Tabellen (Soziodemografische Merkmale der Stichprobe).....	87
	Anlage VII: Ergänzende Tabellen (Hypothesentests).....	89
	Eigenständigkeits-Erklärung	90

1 Einleitung

*Verschiebe nichts, mein säumig Herz,
Auf eine bessre Zeit!
Auf Zeitverlust folgt Reu und Schmerz,
Auf Trägheit Traurigkeit.*

Karl Geib (1777 - 1852)

Wir alle kennen es: Wichtige Aufgaben, wie das Treffen von ausstehenden Entscheidungen, das Beginnen mit der Steuererklärung oder der längst fällige Termin beim Arzt, sollten von uns erledigt oder zumindest geplant werden. Trotzdem verfolgen wir manchmal Dinge, die aktuell nicht wichtig oder zeitlich dringend für uns sind.

Umgangssprachlich wird dieses Verhalten oft als „Aufschieberitis“ bezeichnet. Gemeint ist damit die *Prokrastination*. Viele Menschen neigen dazu, wichtige Tätigkeiten aufzuschieben oder diese ganz zu vermeiden. Für dieses Aufschieben gibt es eine Vielzahl an Gründen. So können unter anderem Angst, Selbstzweifel oder auch eine fehlende Motivation zum Aufschieben führen. Aus diesem Aufschub können unangenehme Gefühle und ein schlechtes Gewissen entstehen.

Gerade im Leben von Studierenden trifft dieses Phänomen immer häufiger auf. Herausforderungen im Studium und ein unzureichendes Selbstmanagement können die Leistung im Studium und das eigene Wohlbefinden erheblich beeinträchtigen. Prokrastination kann unter Umständen zum Abbruch des Studiums oder sogar zur ungewollten Verlängerung der Studiendauer führen (Pro-Lernen, 2020).

Trotz ihrer erheblichen Konsequenzen ist die akademische Prokrastination immer noch nicht ausreichend erforscht. Herausfordernd ist dabei die unzureichende Verbindung zwischen den vielfältigen Herangehensweisen und Definitionen. Aus diesem Grund ist es das Anliegen des Autors, das Phänomen der akademischen Prokrastination differenzierter verstehen zu können und die Sichtweisen zusammenzuführen. Zu diesem Zweck wurde in dieser Arbeit eine quantitative Studie konzipiert, durchgeführt und ausgewertet.

Nachfolgend werden das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung dargestellt. Anschließend wird die Gliederung der Arbeit erklärt. Die Relevanz für das Fach der Erwachsenenbildung schließt sich daran an. Zum Ende von Kapitel 1 wird der

Forschungsprozess erläutert. Eine Zusammenfassung schließt die Einleitung ab und führt zu den theoretisch-empirischen Grundlagen der Arbeit.

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Um das Phänomen der Prokrastination erforschen, hat sich in den letzten fünf Jahrzehnten eine Vielzahl an Ansätzen und Modellen in diesem Feld entwickelt. Studien haben dabei nicht nur die unterschiedlichen Formen und Typen des Aufschiebs, sondern auch deren Zusammenhänge mit unterschiedlichen Faktoren untersucht. Zu diesen Faktoren gehören Persönlichkeitseigenschaften, Störungen im Verhalten oder auch Einflüsse durch die Umwelt. Diese Vielzahl an Ansätzen hat zu einem komplexen Forschungszweig geführt. Aus diesem Grund plädieren viele Arbeiten in diesem Bereich immer noch für Studien, die sich spezifischer mit Prokrastination beschäftigen und Differenzierungen innerhalb des Konstruktes entwickeln (Steel & Klingsieck, 2016, S. 37; Klingsieck, 2013, S. 24).

In Ergänzung dazu scheint das Phänomen der akademischen Prokrastination häufig verbreitet zu sein. Schätzungen zufolge sind 80 - 95 % aller Studierenden von Prokrastination betroffen. Ungefähr 70 % hiervon bezeichnen sich selbst als prokrastinierend. Weitere 50 % schieben konstant und in einem problematischen Umfang auf. Es wird angenommen, dass die Zahlen weiterhin steigen (Cristeta, 2018, S. 8; Steel, 2007, S. 65). Diese Daten unterstützen auch die Beobachtungen im eigenen Umfeld. So fällt auf, dass auch hier Prokrastination weit verbreitet ist. Wie damit umgegangen wird, ist sehr unterschiedlich. Einige erkennen die Problematik dabei und nehmen sie ernst. Andere verharmlosen oder verdrängen diese durch Humor oder Ironie.²

Aus diesen Beobachtungen und Daten hat sich Frage entwickelt, worin genau akademische Prokrastination besteht. Was macht sie in ihrer speziellen Dynamik aus? - oder genauer: Welche Einflussfaktoren wirken in welchem Maße auf akademische Prokrastination? Die Konsequenz hieraus ist es, ein differenziertes Bild zu entwickeln. Differenziert meint in dieser Arbeit, dass unterschiedliche Zugänge verbunden und miteinander untersucht werden. Aus dieser Untersuchung sollen Anhaltspunkte für das Konstrukt entstehen, wobei diese neben einem besseren Verständnis, auch zur Entwicklung von spezifischen Interventionen beitragen können. Für diese Arbeit ist die Entwicklung des Verständnisses das primäre Ziel. Die Erkenntnisse der Arbeit sind sowohl für Studierende selbst als auch für alle, die in diesem Bereich forschend oder beratend tätig sind von Bedeutung.

² Ergänzung: Eigene Beobachtung

1.2 Gliederung und Forschungsprozess

Zu Beginn dieser Arbeit werden die theoretisch-empirischen Grundlagen gelegt. Dabei werden die wissenschaftlichen Zugänge erläutert und am Ende in Hypothesen überführt. Anschließend beginnt der empirische Teil. Hier wird das methodische Vorgehen erläutert. Weiterhin werden dort die Ergebnisse der Erhebung dargestellt. Aus der Empirie geht die Arbeit in die Diskussion der Ergebnisse über. In dieser Diskussion sollen die Ergebnisse mit den Überlegungen verbunden werden. Aus dieser Zusammenführung ergeben sich das differenzierte Bild von akademischer Prokrastination und entsprechende Implikationen. Mit einem Resümee und Ausblick schließt Kapitel 5 die Arbeit.

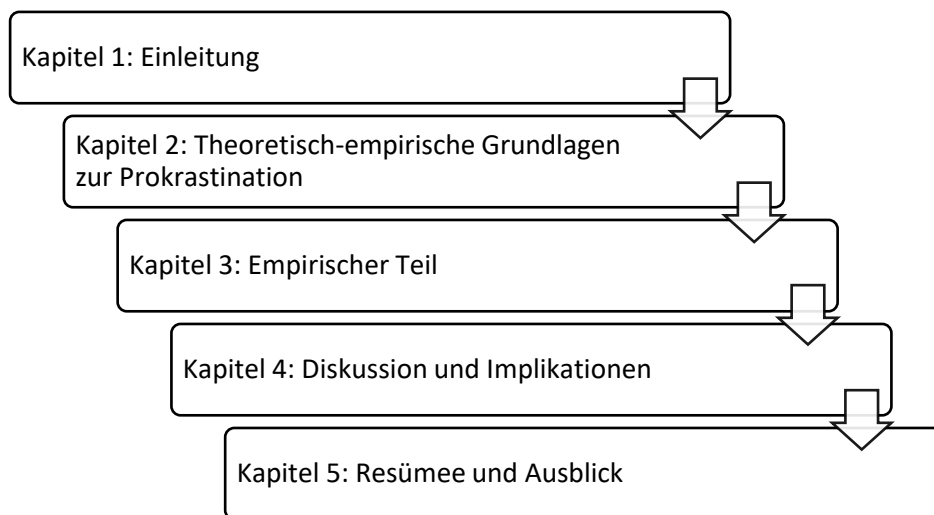


Abbildung 1: Gliederung der Arbeit, Quelle: Eigene Darstellung

Die Gliederung stellt den hier vorliegenden Forschungsprozess dar.³ Die auf einer Literaturrecherche basierenden Grundlagen aus Kapitel 2 bieten eine Orientierung für die gesamte Arbeit. Sie dienen zuerst der detaillierten Betrachtung von Prokrastination, anschließend der Operationalisierung i.V.m. den Skalen und als Grundlage für die Hypothesenbildung. Die theoretisch-empirischen Zugänge finden auch in der Empirie und der darauffolgenden Diskussion Anwendung.

³ Vgl. Unterkapitel 3.1 für das Forschungsdesign

1.3 Relevanz für die Erwachsenenbildung

Nachfolgend soll die erwachsenenbildnerische Relevanz dieser Arbeit dargestellt werden. Dieses Kapitel bildet die erste Grundlage für den Bezug.

Das oberste Ziel der Erwachsenenbildung ist es, Individuen zur *Mündigkeit und Reife* zu führen. Erwachsene sollen in der Lage sein, ihr Leben selbstständig zu gestalten und in Lernprozessen ihren Interessen und Bedürfnissen nachzugehen. Wenn Erwachsenen dies ermöglicht wird, sind Lernprozesse am effektivsten und die Veränderungen nachhaltig. Zudem entsteht eine hohe Lebensqualität (Gonon & Kraus, 2009, S. 780). Aus diesem Grund richten sich erwachsenenbildnerische Maßnahmen so aus, dass Individuen zur Handlungsfähigkeit und Reflexion ihres Selbst geführt werden. Neben der individuellen Weiterentwicklung trägt dies zur besseren Teilhabe in der sozialen Umwelt des Menschen bei. Die Erwachsenenbildung verfolgt damit qualifizierende, lebensgestaltende und sozial-integrierende Aufgaben (Tippelt & von Hippel, 2016, S. 5). Wie aus den nachfolgenden Inhalten deutlich wird, wirkt die Prokrastination hier als bedeutender Störfaktor. Der Aufschub hindert Studierende am Verfolgen und Erreichen ihrer akademischen Ziele und beeinträchtigt ihre Lebensqualität. Die von der Erwachsenenbildung angestrebte Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit von Individuen werden durch die Prokrastination gehindert. Aus diesem Grund soll mehr Wissen über das Verhalten generiert werden.

Weiterhin leistet diese Arbeit einen Beitrag für die *quantitativ-orientierte Erwachsenenbildungsforschung*. Im Fokus dieses Forschungszweiges steht die Untersuchung von Lernprozessen erwachsener Menschen. Dabei werden Themen wie selbstgesteuertes Lernen, Eigenverantwortlichkeit und Emotionen in Lernprozessen untersucht. Mithilfe dieser Untersuchungen sollen Lernprozesse von Erwachsenen besser verstanden werden. Weiterhin soll dieses Wissen die Entwicklung, Durchführung und Evaluation erwachsenenbildnerischer Maßnahmen bereichern (Eckert, 2016, S. 375f.). Mittlerweile ist sich die nicht-klinische Prokrastinationsforschung⁴ einig darüber, dass Prokrastination im Kern eine Störung genau dieser selbstgesteuerten Lernprozesse und der Selbstregulation der Lernenden ist. Weiterhin konzentrieren sich bisherige Interventionen von Prokrastination auf beiläufige Variablen wie das Zeitmanagement oder das Beseitigen von negativen Symptomen, was nicht der Komplexität des Phänomens gerecht wird. Auch aus diesem Grund ist eine empirisch gestützte

⁴ Diese Arbeit ordnet sich der nicht-klinischen Prokrastinationsforschung zu, weil die Perspektive der klinischen Psychologie unter anderen Parametern in der Definition und Diagnostik vorgeht und Prokrastination als klinisch relevante Störung diagnostiziert und behandelt.

Differenzierung in diesem Kontext notwendig (Klingsieck & Fries, 2018, S. 4; Klingsieck, 2013, S. 29).

Ein weiterer Zugang besteht im Berufsfeld der *Hochschule*. Sie stellt schon lange ein typisches Arbeitsfeld für Erwachsenenbildner_innen dar. Die Lehre von Erwachsenen findet häufig an Hochschulen statt. Die Zielgruppe hiervon sind Studierende. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Lernstile und „gegenstandsbezogene“ Erfahrungen aus (Knoll, 1998, S. 8). Diese Arbeit bildet somit den Zugang zu einem gängigen Berufsfeld der Erwachsenenbildung und dessen Zielgruppe.

Der letzte Bezug zur Erwachsenenbildung besteht im Übergang vom Studierendenleben in die *Berufswelt*. Prokrastination ist nicht nur im akademischen Kontext, sondern auch im späteren Erwerbsleben von Bedeutung (Riediger, 2016, S. 382).⁵ Diese Arbeit leistet mit ihrem Ziel einen Beitrag zur Vorbeugung von Prokrastination am Arbeitsplatz. Je mehr Wissen über das Phänomen vorhanden ist, desto besser kann ihm vorgebeugt werden. Programme und Beratungen an Hochschulen können den Studierenden im Studium selbst aber auch im anschließenden Übergang in die Erwerbstätigkeit helfen, mit solchen dysfunktionalen Verhaltensweisen besser umzugehen.

Übergang in Kapitel 2:

Ziel dieses Kapitels war die Hinführung zur vorliegenden Arbeit. Dazu wurde aufgezeigt, welche Relevanz des Thema an sich wie auch für die Erwachsenenbildung hat und mit welcher Struktur die skizzierte Fragestellung bearbeitet wird.

⁵ Vgl. Abschnitt 2.1.2

2 Theoretisch-empirische Grundlagen zur Prokrastination

Nach Ausführungen über die Relevanz des Themas und das Vorgehen in dieser Arbeit, bildet Kapitel 2 den fachwissenschaftlichen Rahmen für diese Untersuchung.

Das Kapitel beginnt mit einer Klärung verschiedener Begriffe aus der Prokrastinationsforschung, welche von Bedeutung für das zugrundeliegende Verständnis und Vorgehen sind. Anschließend werden zentrale Perspektiven auf Prokrastination erläutert. Hierzu gehören die Motivations- und Volitionspsychologie, die Differentialpsychologie, der Einfluss von (Prüfungs-)Autonomie und die situationsbezogene Perspektive. Diese Zugänge sind in der Prokrastinationsforschung weit entwickelt und empirisch fundiert, wenn es um die Erklärung von Prokrastination geht (Klingsieck, 2013, S. 26). Das Verständnis von Prokrastination, welches als Basis für diese Arbeit dient, schließt sich danach an. Das folgende Unterkapitel skizziert die Einflussfaktoren und deren Operationalisierung, wobei die Rolle der soziodemografischen Merkmale am Schluss beschrieben wird. Am Ende von Kapitel 2 werden die Hypothesen aufgezeigt. Mit einer Zusammenfassung endet das Kapitel.

2.1 Erste Begriffsbestimmungen

Der Begriff „Prokrastination“ leitet sich ursprünglich aus dem lateinischen „procrastinare“ ab und meint in erster Linie das Vertagen von Handlungen oder Entscheidungen. Dieses Verständnis stammt aus der Zeit, in der Menschen Wichtiges bewusst vertagt haben, bis sie genügend Informationen hatten oder die Situation günstiger für sie war. Als Beispiel werden in der Literatur die Römer genannt. Sie haben, so die Historie, wichtige Entscheidungen oft vertagt, um mehr Informationen über ihre Feinde zu erlangen oder einen neuen Plan für ihr strategisches Vorgehen auszuarbeiten (Cristeta, 2018, S. 2).

Nachdem sich die Gesellschaft weiterentwickelt und industrialisiert hat, erlangte der Begriff der Prokrastination erstmals eine negative Konnotation. Mit zunehmender Entwicklung wurden Produktivität und Effektivität zu wichtigen Themen für die Industrie. Das Aufschiebeverhalten galt nun nicht mehr als eine rationale Handlung, sondern als „Dieb der Zeit“ und Störfaktor der Leistung von Menschen im Arbeitsleben (ebd.).

Zudem gehen vorliegende Arbeiten und Herangehensweisen von den unterschiedlichsten Definitionen aus. Dies führt teilweise zu diffusen Begrifflichkeiten und Verständnissen (Steel & Klingsieck, 2016, S. 37; Klingsieck & Fries, 2012, S. 182).

In den folgenden Ausführungen werden zwei zentrale Differenzierungen von und innerhalb der Prokrastination vorgenommen. Zuerst erfolgt eine Abgrenzung der

Prokrastination vom strategischen Aufschieben. Im zweiten Schritt wird die Betrachtung von Prokrastination im Alltag mit der im akademischen Kontext verglichen. Beide Begriffsbestimmungen sind von Bedeutung, da sich aus deren Verbindung die Definition von Prokrastination für diese Arbeit ergibt.

2.1.1 Prokrastination vs. strategischer Aufschub

Die Definitionen von Prokrastination unterscheiden sich oft in ihrem Inhalt, obwohl sich die Prokrastinationsforschung nun seit circa zwei Jahrzehnten hiermit beschäftigt. Gemeinsam haben die meisten Definitionen allerdings, dass es sich bei der Prokrastination um eine Verzögerung, sprich einen *Delay* von intendierten Aktionen handelt. Genauer finden sich hier unterschiedliche Sichtweisen, wobei Prokrastination entweder dysfunktional - abträglich oder funktional, demzufolge zuträglich für eine Tätigkeit oder ein Ergebnis sein kann (Klingsieck, 2013, S. 25).

Bei einer positiven Konnotation von Prokrastination wird von *active procrastinators* gesprochen. Hierunter ist ein Verhalten zu verstehen, bei welchem Menschen ihre Handlungen bewusst aufschieben, weil sie Druck für sich selbst erzeugen wollen. Sie arbeiten unter diesem Druck besser und erreichen dadurch zufriedenstellende Ergebnisse in ihrer Arbeit. Von der negativen Prokrastination unterscheiden sich diese Menschen dadurch, dass sie sich bewusst für das Aufschieben entscheiden und nicht durch ein langandauerndes Entscheidungsverhalten beeinträchtigt werden (Chu & Choi, 2005, S. 260). Ein weiteres Synonym hierfür ist die *arousal procrastination*. Der Begriff macht deutlich, dass Aufschieben einen Zustand der Aktivierung (engl. arousal = Anregung / Erregung) und Aufregung erzeugen kann (Ferrari, 1992, S. 99).

Die Betrachtung von Prokrastination als dysfunktionales oder chronisches Aufschieben findet mehr Verwendung in der Forschung, da sie ihre hinderlichen Aspekte und Konsequenzen für die Leistung und das Wohlergehen beinhaltet. So greifen viele Arbeiten auf die Definitionen von Bruce Tuckman (1991), Clarry Lay (1986) oder auch Piers Steel (2007) zurück, welche auch in diese Arbeit integriert sind.

Nach Tuckman's Definition versteht sich Prokrastination als „[...] the tendency to put off or completely avoid an activity under one's control“ (1991, S. 474). Er versteht Prokrastination als die Tendenz zum Aufschieben oder Vermeiden von einer Handlung. Es ist wichtig zu erwähnen, dass es sich bei Prokrastination um eine Tendenz handelt. Es gibt demzufolge eine Neigung zum Aufschieben (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 14). Eine ähnliche Sichtweise nimmt Lay an. Prokrastination bezeichnet er als “[...] the tendency to

postpone that which is necessary to reach some goal“ (1986, S. 475). Lay macht deutlich, dass bei der Prokrastination oft etwas aufgeschoben oder vermieden wird, was eigentlich von Bedeutung für die Betroffenen ist. Einige Jahre später ergänzte Steel das Verständnis und definierte Aufschieben als „[...] to voluntarily delay an intended course of action despite expecting to be worse off for the delay“ (2007, S. 66). Eine ausdifferenzierte Betrachtung dieses Verständnisses folgt im letzten Absatz. Hierbei wird Bezug auf die von Klingsieck (2013) entwickelte Zusammenfassung der wichtigsten Denkrichtungen aus der Prokrastinationsforschung genommen.

Prokrastination, das dysfunktionale Aufschieben von Tätigkeiten, lässt sich anhand von sieben Aspekten von einem strategischen Aufschub abgrenzen: In beiden Fällen handelt es sich um das *Aufschieben einer Handlung*, die noch nicht begonnen hat oder nicht zu Ende gebracht wurde. Das Beginnen oder Beenden ist *beabsichtigt*, also *intended*. Drittens wird eine Handlung aufgeschoben, obwohl sie von *persönlicher Bedeutung* ist. Auch der Aspekt, dass der Aufschub *freiwillig* und ohne äußere Zwänge geschieht, ist beiden Definitionen gemeinsam. Bis zu diesem Punkt sind sich Prokrastination und strategisches Aufschieben gleich. Wenn der strategische Aufschub aber *unnötig/irrational* und trotz dem *Bewusstsein über negative Konsequenzen* durchgeführt wird und zudem noch *negative Affekte* entstehen, handelt es sich um einen dysfunktionalen Aufschub (Klingsieck, 2013, S. 26). Unnötig oder irrational bezeichnet hier die Tatsache, dass durch das Aufschieben nicht das verfolgt wird, was zur Zielerreichung erforderlich ist (Lay, 1986, S. 492). Wenn die vorigen Definitionen um die eben beschriebenen sieben Aspekte ergänzt werden, kann Prokrastination als „[...] the voluntary delay of an intended and necessary and/or personally important activity, despite expecting potential negative consequences that outweigh the positive consequences of the delay“ verstanden werden (Klingsieck, 2013, S. 26).

Die Definition macht den dysfunktionalen Charakter des Aufschiebens deutlich. Obwohl Bewusstsein über die Bedeutung von Handlungen besteht und die negativen Konsequenzen in Kauf genommen werden, entsteht das Aufschieben, wobei zusätzlich negative Affekte eintreten können (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 10). Zu ergänzen ist außerdem, dass es charakteristisch für den dysfunktionalen Aufschub ist, wenn eine Handlung oder resultierende Stimuli als aversiv empfunden werden können (van Eerde, 2000, S. 372).

2.1.2 Akademische Prokrastination und Alltägliche Prokrastination

In der pädagogischen Psychologie wird diskutiert, was die Prokrastination im Studium von der im Alltag oder auch am späteren Arbeitsplatz unterscheidet. Da bisher über 90 % aller Daten zur Prokrastination im akademischen Kontext generiert wurden, ist es naheliegend, dass tendenziell von einer akademischen Prokrastination gesprochen wird. Dies liegt auch daran, dass der Zugang von Forschenden zu Studierenden deutlich einfacher als der zu Mitarbeiter_innen von unterschiedlichen Unternehmen zu realisieren ist. Zudem sind Psycholog_innen oder Pädagog_innen oft selbst an Hochschulen beschäftigt. Der Zugang zum Feld gestaltet sich leichter (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 14; Rist et al., 2006, S. 65).

Grundsätzlich charakterisiert sich akademische Prokrastination dadurch, dass *studienbezogene* Aktivitäten aufgeschoben werden (Steel & Klingsieck, 2016, S. 37). Dazu gehören das Schreiben von Hausarbeiten (Klingsieck & Golombek, 2016, S. 195), das Vorbereiten von Prüfungen, die Anmeldung zu Seminaren (Patzelt & Opitz, 2014a, S. 3) oder allgemein das Lernen für das Studium (Lohbeck et al., 2017, S. 522). Eine Unterscheidung könnte so getroffen werden, dass beim akademischen Prokrastinieren studienbezogene Aufgaben betroffen sind, wobei es in der alltäglichen Prokrastination eher um Aspekte des allgemeinen Lebens geht. Die Forschung zeigt, dass der akademische und der private Bereich sowie das Verhalten am Arbeitsplatz einer Person in gleichem Maße betroffen sind. Personen, die nur in einem der Bereiche prokrastinieren oder zumindest dazu tendieren, sind selten bis gar nicht vorzufinden. Aus diesem Grund lassen sich Messinstrumente und Modelle vom akademischen Bereich auch auf die alltägliche Prokrastination oder die am Arbeitsplatz übertragen. Wenn Personen dysfunktional aufschieben, handelt es sich um eine stark ausgeprägte Tendenz im Verhalten, die meist alle Lebensbereiche betrifft (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 14; Steel & Klingsieck, 2016, S. 37; Rist et al., 2006, S. 65).

Aus den skizzierten Differenzierungen ergibt sich das für diese Arbeit relevante begriffliche Verständnis von Prokrastination. Prokrastination im Studium versteht sich als ein dysfunktionaler Aufschub von studienbezogenen Tätigkeiten, die von persönlicher oder besonderer Bedeutung für das Studium sind. Obwohl Studierende im Bewusstsein über die Konsequenzen ihres Verhaltens sind, schieben sie auf und erfahren dadurch negative Konsequenzen, wie depressive Verstimmungen oder auch eine Verminderung ihrer Lernfähigkeit (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2008, S. 283; Patzelt & Opitz, 2014a, S. 3; Güntert &

Schleider, 2007, S. 226; 2011, S. 1). Diese Definition bildet die Grundlage für das weitere Vorgehen der Arbeit.⁶

2.2 Motivations- und Volitionspsychologie

Die Motivations- und Volitionspsychologie befasst sich grundsätzlich damit, wie und mit welcher Intensität Beweggründe, also Motive und Ziele für eine Handlung entwickelt und anschließend realisiert werden. Psychologisch gesehen, handelt es sich bei Ersterem um die Motivation. Die Volition bezeichnet die konkrete Realisierung der entwickelten Ziele (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 7).

Die motivations- und volitionspsychologische Perspektive auf Prokrastination wird oft genutzt, um den *Prozess* der Prokrastination zu erklären. Prokrastination versteht sich als Konsequenz aus unzureichender Motivation und Volition (Schulz, 2007, S. 5). Dies führt zu einem *intention-action gap*, genauer zu einer Lücke zwischen der Intention für eine Handlung und der Handlung selbst (Lay, 1986, S. 492). Prokrastination wird in diesem Zugang vorwiegend als *State*, also ein zeitlich- und situationsabhängiges Verhalten oder auch Zustand und weniger als Persönlichkeitseigenschaft konzipiert (Patzelt & Opitz, 2014b, S. 3).⁷

Studien dieser Perspektive haben unterschiedliche Zusammenhänge zwischen motivational-volitionalen Variablen und Prokrastination untersucht. Im Kontext von Motivation scheint eine hohe intrinsische Motivation der Prokrastination entgegenzuwirken (Brownlow & Reasinger, 2000, S. 30). Auch ein hohes Maß an Selbstbestimmung, also Verhalten aufgrund eigener Intention und Entscheidung, kann vorbeugend gegenüber dem Aufschieben wirken (Senécal, Julien, & Guay, 2003, S. 136ff.). Eine ausgeprägte und hohe Selbstwirksamkeit weist starke Zusammenhänge mit niedriger Prokrastination auf. Sie beschreibt, wie sehr eine Person sich selbst die Erreichung eines Zieles zutraut und davon überzeugt ist (Haycock, McCarthy, & Sky, 1998, S. 318ff.). Bei der Betrachtung von volitionalen Variablen zeigen sich Zusammenhänge zwischen hoher Prokrastination und niedriger Selbstregulation sowie niedriger Selbstkontrolle (Klingsieck, 2013, S. 26). Selbstkontrolle bezeichnet die Fähigkeit, konkurrierende Impulse und Bedürfnisse abzuwehren. Sie wird im Rahmen der Selbstregulation flexibel angepasst. Selbstregulation bezeichnet das Bilden und Verändern von Zielen und den funktionalen Verhaltensweisen, sodass diese

⁶ Im weiteren Verlauf wird der Begriff Prokrastination alleinstehend verwendet. Dieser ist durchgehend im akademischen Kontext von Studierenden zu verstehen.

⁷ Ergänzung: (*Trait*, vgl. Unterkapitel 2.3).

selbstkongruent und demzufolge in Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Überzeugungen sind. Selbstregulatorische Prozesse finden meist unbewusst statt. Aus diesem Grund sind sie den Menschen nicht zugänglich, allerdings können Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit als Gefühle und Begleiterscheinungen davon wahrgenommen werden (Baumann & Kuhl, 2013, S. 1).

In den nachfolgenden Abschnitten werden zwei Modelle zur Erklärung des dysfunktionalen Aufschiebens erläutert. Sie geben inhaltliche Elemente für die Skalen in dieser Arbeit wieder. Zudem zeigen die Modelle auf, welche motivationalen und volitionalen Faktoren das Aufschieben auslösen und aufrechterhalten können. Die Modelle repräsentieren nur einen Ausschnitt der Sichtweise auf Prokrastination in dieser Disziplin. Von Bedeutung für diese Arbeit ist insbesondere der Kerngedanke des *State*-Verhaltens.

2.2.1 Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen

Um Prokrastination zu erklären, bietet sich das Rubikon-Modell an. Es unterteilt die Umsetzung einer Handlung in vier Phasen und macht deutlich, welche Phasen motivational oder volitional geprägt sind. Diese vier Phasen bilden einen geeigneten Rahmen, um das Aufschieben prozesshaft zu modellieren. Wichtig sind dabei auch die einzelnen Übergänge zwischen den Phasen. Demzufolge beginnt eine Handlung mit dem Wunsch nach einem Ergebnis und endet mit der Erreichung des Zieles. Nachfolgend wird die Handlungssteuerung anhand der Phasen erläutert (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 310; Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 25).

Die erste Phase nennt sich *prädezisionale* Phase. Handelnde denken in diesem Schritt darüber nach, welche Anliegen oder Vorhaben umgesetzt werden möchten. Da sich ein Mensch in der Regel mehr wünscht als in einem Schritt umgesetzt werden kann, muss hier die erste Entscheidung für ein Vorhaben getroffen werden. Um diese Entscheidung zu treffen, wird darüber nachgedacht, wie realisierbar ein Ziel ist und welche Ergebnisse hiervon zu erwarten sind. Wird diese Phase erfolgreich abgeschlossen, entwickelt sich ein klares und zu verfolgendes Ziel. Ein Gefühl von Verpflichtung oder auch Commitment entsteht. Angelehnt an die historische Überquerung des Rubikons von Julius Caesar, überschreiten die Handelnden hier eine Schwelle vom Abwägen ins Planen, und sie legen sich auf die Realisierung eines Zieles fest (Heckhausen & Gollwitzer, 1987, S. 118). Den Phasenverlauf des Rubikon-Modells zeigt Abbildung 2.

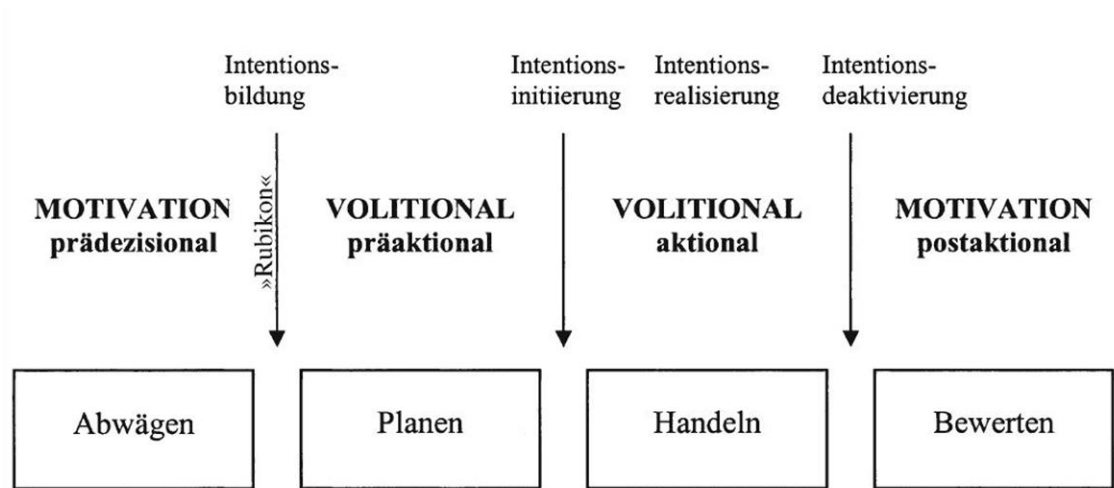


Abbildung 2: Die Handlungsphasen im Rubikon-Modell, Quelle: Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 311

Nachdem nun der *Rubikon* überschritten wurde, geht die Handlungssteuerung in die *präaktionale* Phase des Planens über. Absichten müssten jetzt langfristig und mühsam aufrechterhalten werden, da sie sich in der Regel selten direkt realisieren lassen. Es erfordert ein hohes Maß an Konzentration und die detaillierte Planung der Umsetzung durch einzelne Teilschritte. In der Phase entwickeln sich Vorsätze und Intentionen, die für die Erreichung des Zieles zuträglich sind. Die Phase ist volitional, da ein motivationales Abwägen abgeschlossen wurde und das Ziel sowie dessen Erreichung spezifiziert wird. Um nun den Übergang in das tatsächliche Handeln zu erreichen, kommt das Element der *Fiattendenz* hinzu. Sie besteht aus der Verbindung von *Volitionsstärke* und der *Günstigkeit der Situation* zur Erreichung des Zieles. Die *Volitionsstärke* bezeichnet die gefühlte Verpflichtung zur Erreichung des Zieles. Die *Günstigkeit* einer Situation kann hier, im Kontext der sogenannten *Längskonkurrenz*, dadurch herabgestuft werden, dass es eventuell spätere und bessere Zeitpunkte zur Handlung geben könnte. Eine *Querkonkurrenz* kann entstehen, wenn andere Ziele dem ursprünglichen Ziel vorgezogen werden. Betrachten die Handelnden nun die unterschiedlichen Ziele und deren Realisierung, initiieren sie das Ziel mit der höchsten *Fiattendenz* (Bannert & Schoor, 2008, S. 224; Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 312).

Die *aktionale* Phase beinhaltet die Realisierung der Intention. Handelnde versuchen jetzt den Zielzustand tatsächlich zu erreichen. Um die Handlung zielorientiert auszuführen, müssen unterbrochene Aktionen immer wieder aufgenommen werden. Für eine ausreichende Volition ist es von Bedeutung, dass Schwierigkeiten und Anstrengungen konsequent überwunden werden (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 27; Mietzel, 2017, S. 260).

Mit der Erfüllung des intendierten Zieles, erreichen die Handelnden die *postaktionale* und letzte Phase des Modells. In dieser Phase wird das Ergebnis mit der ursprünglichen Vorstellung abgeglichen. Das Ziel wird deaktiviert, wenn es als zufriedenstellend und passend zum Wunsch bewertet wird. Zudem fallen das zukünftige Bilden und Umsetzen von Absichten leichter, wenn die Evaluation des aktuellen Ergebnisses positiv ist. Falls das Ergebnis nicht befriedigend ist, kann es vorkommen, dass das Anspruchsniveau an sich selbst gesenkt und das Ziel beendet oder weiterhin verfolgt wird (Bannert & Schoor, 2008, S. 224; Rist et al., 2006, S. 74).

Welche Bedeutung dieses Modell für die Prokrastination von Studierenden hat, wird nachfolgend ausgeführt. Diese Ausführung konzentriert sich auf die Herausforderungen in den vier Phasen des Modells.

In der *prädeziSIONalen* Phase besteht die erste Herausforderung in der Bildung von klaren Absichten. Wenn die Handelnden sich übermäßig mit unterschiedlichen Schritten beschäftigen, kann das motivationale Abwägen viel Zeit in Anspruch nehmen und den weiteren Verlauf der Handlungssteuerung aufhalten. Ein geringes Bewusstsein über die eigenen Bedürfnisse und unklare Zielvorstellungen können zu einem unstetigen Entscheidungsverhalten führen, wodurch der *Rubikon* nicht überschritten werden kann. Werden z.B. Lernziele von Studierenden nur unklar oder zu grob definiert, fällt die Bildung von klaren Absichten umso schwerer. Ein zu langes Verharren in diesem Schritt hindert die Entwicklung des Verantwortungsgefühls und den Übergang in das Planen des Zieles (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 28).

Sollte die *präaktionale* Phase erreicht werden, gibt es auch hier einige Herausforderungen. Die Planung der Realisierung kann jetzt dadurch blockiert werden, dass sich Handelnde entweder zu wenig Gedanken über die konkrete Handlung machen oder zu viel Zeit in die Planung investieren, woraus sich wiederum ein Aufschieben entwickeln kann. Ein gutes Mittelmaß aus zu wenig und zu viel Planung wirkt funktional für die Handlung. Die oben erwähnten Konkurrenzen müssen durch andere Handlungsalternativen abgewehrt werden. Verfügen die Handelnden über genügend Selbstwirksamkeit, können diese Herausforderungen überwunden werden. Negative Affekte und eine geringe Selbstwirksamkeit können die Handlung schon an diesem Punkt deaktivieren. Eine Initiation der Ziele erfolgt dann nicht (Heckhausen & Gollwitzer, 1987, S. 118).

Auch in der *aktionalen* Phase kann es zu Unterbrechungen im Handeln kommen, obwohl die Handlung initiiert wurde. Diese Phase setzt ein hohes Maß an Selbstkontrolle und

eine hohe Volition voraus. Sind die Elemente nicht ausgeprägt genug, ist die Handlung gegenüber Störungen vulnerabler und Schwierigkeiten oder Langeweile führen zum vorzeitigen Abbruch. Mit zunehmenden Verlauf sollten sich Studierende von der Handlung lösen und das Ergebnis erreichen. Unrealistische Vorstellungen oder unklare Kriterien für das Erreichen des Zieles können dazu führen, dass die Handlung nicht zu Ende gebracht werden kann. Auch ein fehlendes Zeitmanagement oder Zeitgefühl, sowie Defizite in der Handlungsorganisation wirken als Risikofaktoren in diesem Schritt (Rist et al., 2006, S. 74).

Die *postaktionale* Phase dient der Bewertung des Zieles. Es kann herausfordernd sein, wenn Studierende Diskrepanzen zwischen ursprünglichen Zielen und tatsächlichen Ergebnissen feststellen. Unklare Einschätzung und unterschiedliche Maßstäbe sind hier von Bedeutung. Durch sie können ein verzerrtes Feedback und eine Fehleinschätzung des eigenen Verhaltens entstehen. Um den Selbstwert zu schützen, setzen Prokrastinierende den enormen Aufwand kurz vor dem Ende und das für sie akzeptable Ergebnis oft in Relation zu einander. Diese Verzerrung kann zu einer Fehleinschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit führen. Eine erfolgreiche Ablösung von der Handlung ist essenziell. Ohne sie können neue Handlungen nur schwer geplant werden. Prokrastinierende haben oft Schwierigkeiten damit, Unzufriedenheiten mit dem Ergebnis zu verarbeiten und abzuschließen. Eine fehlende Selbstregulation sowie diffuse oder unklare Auseinandersetzungen mit dem Ergebnis, hindern die Deaktivierung der Handlung. Ein erfolgreiches Deaktivieren der Handlung ist aber zwingend nötig, damit tatsächlich Erholung und Entspannung erlebt werden können (Mietzel, 2017, S. 260; Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 29).

Das Rubikon-Modell bietet die Möglichkeit, Prokrastination in unterschiedlichen Teilaspekten und Phasen zu verstehen. Aus den Ausführungen wird deutlich, dass Defizite in Motivation und Volition zur Prokrastination führen können. Die in Unterkapitel 2.2 erwähnten Zusammenhänge finden Anwendung in den unterschiedlichen Phasen des Modells. So spielen Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle, Selbstregulation und Selbstbestimmung, wie auch affektive Elemente eine wichtige Rolle in allen Phasen.

2.2.2 Die Temporal Motivation Theory

Ein weitere Heuristik, die Prokrastination aus motivations- und volitionspsychologischer Sicht erklären kann, ist die der Temporal Motivation Theory (TMT) von Steel und König (2006). Sie versteht Prokrastination ebenfalls als Lücke zwischen Intention und Handlung (Klingsieck, 2013, S. 27). Außerdem stimmt die TMT mit dem Großteil der nicht-klinischen Befunde zur Prokrastination überein (Riediger, 2016, S. 385).

In ihrem Kern erklärt die TMT, wie es zu der Motivation und Initiierung einer Handlung kommt, indem sie unter anderem die *zeitlichen Bedingungen* miteinbezieht. Der Druck und die Motivation eine Handlung auszuführen und sie aufrechtzuerhalten, hängen vom Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ab. Anhand der nachfolgenden Formel lässt sich dies visualisieren (ebd.; Steel, 2007, S. 71).

$$Utility = \frac{Expectancy \times Value}{\Gamma \times Delay}$$

Mit *Utility* ist die Motivation eine Handlung tatsächlich auszuführen gemeint. Die *Expectancy* bezeichnet, wie sehr ein bestimmtes Ergebnis für wahrscheinlich gehalten wird. *Value* definiert, welche Befriedigung der Erledigung einer Tätigkeit zugeschrieben wird. Demzufolge würde sich die Motivation für eine Handlung aus dem Produkt von *Expectancy* und *Value* ergeben. Halten Studierende eine Handlung für wahrscheinlich und rechnen ihr eine hohe Befriedigung zu, nehmen sie funktionale Verhaltensmuster hierfür an (Steel & König, 2006, S. 900). Dieses Verhältnis wird nun durch seine Relation zur *Zeit* ergänzt. Im Nenner drückt das Γ aus, wie sensibel eine Person auf die zeitliche Entfernung der Handlung reagiert, es dient als Platzhalter für die *Impulsivität*. Der *Delay* steht für die zeitliche Entfernung selbst und gibt an, wie viel Zeit bis zum Erreichen des Ergebnisses vergehen muss (Riediger, 2016, S. 386).

Demzufolge nehmen Prokrastinationstendenzen ab, wenn der Handlung subjektiv eine hohe Wahrscheinlichkeit und ein hoher Wert zugeschrieben werden.⁸ Kritisch wird es nun, wenn das Ergebnis der Handlung in zeitlicher Ferne liegt, also ein hoher *Delay* vorhanden ist und die Person sich davon stark beeinflussen lässt – hier präsentiert durch ein hohes Γ , welches in der Regel auf einem konstanten Niveau bleibt (Steel, 2007, S. 71; Steel & König, 2006, S. 900).

⁸ Ergänzung: Das Konzept der Volition aus Unterkapitel 2.2 findet in der TMT keine Anwendung. Dieser Aspekt wird in der Diskussion gezielt aufgegriffen.

Um den Grundgedanken der Theorie auf den akademischen Kontext zu übertragen, wird das Modell auf einen Studierenden namens Thomas Delay angewendet.⁹

Stellen wir uns Thomas Delay vor: Er ist ein Student an der Universität und erfährt am 15. September, dass er ein Essay am 15. Dezember abgeben muss. Ihm stehen drei Monate zur Verfügung. Für das Modell nehmen wir an, dass er entweder am Essay arbeiten kann oder sich lieber auf soziale Aktivitäten und Freizeit konzentriert. Thomas verbringt gerne Zeit mit Freunden, gute Noten sind ihm aber etwas wichtiger. Beide Aktivitäten haben eine hohe *Utility* für ihn, da sie ihm positive Affekte ermöglichen und sehr wahrscheinlich realisierbar sind. Unter der Berücksichtigung der zeitlichen Perspektive, liegt die Abgabe des Essays in zeitlicher Ferne, während Freizeitaktivitäten zeitlich näher liegen. Die folgende Abbildung zeigt, wie sich die beiden konkurrierenden Aktivitäten über die Zeit hinweg verhalten.

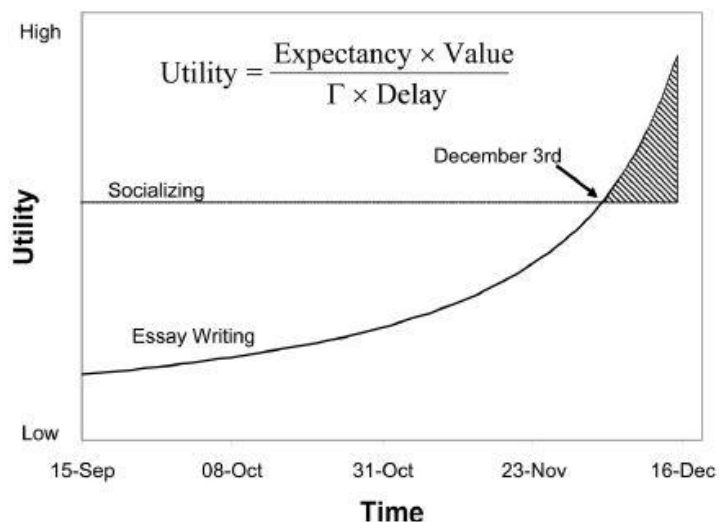


Abbildung 3: Socializing vs. Essay Writing, Quelle: Steel, 2007, S. 72

Die Abbildung erklärt den zeitlichen Verlauf und wie Thomas den Nutzen der beiden Aktivitäten einschätzt. Von Bedeutung für die Theorie ist der Verlauf der Kurve zum *Essay Writing*. Die Motivation für das Essay nimmt zu, umso weniger Zeit zur Verfügung steht, obwohl der Nutzen von Thomas selbst hoch eingeschätzt wird, da er gute Noten will und ihm diese etwas wichtiger als Freizeitaktivitäten sind. Am dritten Dezember, zwölf Tage vor der Abgabe, schneiden sich die Funktionen beider Aktivitäten. Die höchste *Utility*, kalibriert durch die zeitliche Perspektive, wird nun dem Essay und nicht mehr den anderen Aktivitäten

⁹ Das Beispiel wurde ins Deutsche übersetzt und gekürzt. Ursprünglich aus: Steel (2007, S. 71)

zugeschrieben. Die zeitliche Entfernung und Thomas' Empfindlichkeit hierfür verringern das Produkt aus *Expectancy* und *Value*, woraus sich eine Tendenz zur Prokrastination ergibt, da die *Utility* sinkt und weniger Druck und Motivation für die Handlung empfunden werden (ebd.).

Das Modell stimmt mit den bereits erwähnten Aspekten der Motivations- und Volitionspsychologie überein. So versteht sich z.B. die *Expectancy* als Platzhalter für das bereits erläuterte Konzept der Selbstwirksamkeit. Weiterhin ist die Kernaussage der Motivations- und Volitionspsychologie, dass Prokrastination aus einer Lücke zwischen Intention und Handlung entsteht. Diese entsteht der TMT zufolge, durch ein hohes Produkt aus zeitlicher Entfernung einer Handlung und der Sensitivität einer Person hierfür (vgl. Unterkapitel 2.2).

Die ausgeführten Modelle der Motivations- und Volitionspsychologie verstehen Prokrastination vorwiegend als *State*. Sie erklären, wie aufschiebendes Verhalten entstehen kann und aufrechterhalten wird. Sie nutzen unterschiedliche Phasen des Verhaltens und verbinden diese mit entsprechenden Herausforderungen oder Risikofaktoren.

2.3 Differentielle Psychologie

Im Vergleich zur Motivations- und Volitionspsychologie, versteht die differentielle Psychologie Prokrastination vorrangig als stabile und andauernde Eigenschaft einer Person, die sich in unterschiedlichen Kontexten zeigt (Patzelt & Opitz, 2014a, S. 4). Nach einem kurzen Exkurs zum Konzept der Persönlichkeit wird der Bezug zur Prokrastination hergestellt.

2.3.1 Ein Exkurs zur Persönlichkeit

Ein elementarer Bestandteil der Persönlichkeit sind die Dispositionen. Eine Disposition bezeichnet die Gesamtheit der Merkmale einer Person. Genauer zeigen sich in Dispositionen Muster über das Verhalten und Erleben von Personen, welche in der Persönlichkeit manifestiert sind. Die Dispositionen unterteilen sich wiederum in verschiedene Elemente. Von Bedeutung für diese Arbeit ist hier das Element der *Traits*. Sie bezeichnen, nach welchen Gesetzmäßigkeiten eine Person sich verhält und Erfahrungen erlebt. *Traits* sind zeitlich stabil und auch über verschiedenste Situationen hinweg konstant (Rauthmann, 2016, S. 3).

Eine bekannte Systematisierung von *Traits* ist die der Big Five. Sie fasst Unterschiede in den Persönlichkeiten von Menschen zusammen und wird häufig in der nicht-klinischen Prokrastinationsforschung genutzt. Die folgenden fünf *Traits* bilden die Big Five: Die *Offenheit für Erfahrungen* bezeichnet die Beschäftigung und das Interesse an neuen Eindrücken.

Gewissenhaftigkeit umfasst, wie verlässlich Personen Aufgaben organisieren, durchführen und beenden. *Extraversion* drückt den Bedarf an Interaktion mit anderen Menschen und die Stimulation dadurch aus. Verhaltensweisen und Einstellungen, die zu sozialen Beziehungen beitragen, werden in der *Sozialen Verträglichkeit* verortet. *Neurotizismus* steht für die emotionale Empfindsamkeit, dazu gehört z.B. ängstlich, nervös oder auch reizbar sein (ebd., S. 21).

Im Kontext von Dispositionen gibt es noch weitere Variablen. Diese sind nicht als *Trait* zu verstehen, hängen aber unterschiedlich mit Prokrastination zusammen. Hierzu gehören unter anderem *Kompetenzen, Fähigkeiten* oder auch die *Intelligenz* (ebd., S. 22; Klingsieck, 2013, S. 26).

2.3.2 Persönlichkeit und Prokrastination

Im Kontext der Big Five hat die Gewissenhaftigkeit einen besonderen Einfluss auf die Prokrastination. Die Forschung zeigt, dass Menschen mit einer ausgeprägten Gewissenhaftigkeit deutlich weniger aufschieben. Erklären lässt sich dieser Zusammenhang durch die Tatsache, dass Gewissenhaftigkeit ein aufschiebendes Verhalten grundsätzlich ausschließt, weil ein starkes Verpflichtungsgefühl vorhanden ist und dieses maßgeblich das Verhalten steuert. Dieser Zusammenhang ist allerdings kritisch zu reflektieren, da Skalen zur Gewissenhaftigkeit sehr konkret nach diesem *Trait* fragen. Items und Skalen zur Prokrastination sind hingegen immer noch sehr indirekt und abstrakt (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 15). Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen Prokrastination und Neurotizismus. So können Tendenzen zur Ängstlichkeit, Nervosität oder auch eine geringe Schwelle zur Reizbarkeit Prokrastination auslösen und verstärken. Sie führen zu negativen Affekten und damit zur Vermeidung von Aufgaben (van Eerde, 2000, S. 375).

Abgesehen von den Big Five nehmen noch weitere Faktoren Einfluss auf die Prokrastination. So wirkt eine hohe Selbstkontrolle als Schutz vor Prokrastination. Ähnlich zur Gewissenhaftigkeit, ist dieser Zusammenhang aufgrund der einfachen Operationalisierung als relativ zu betrachten (Höcker, Engberding, & Rist, 2017, S. 15). In der differentiellen Psychologie wird Prokrastination auch als Selbstschutz verstanden. So werden eventuelle Misserfolge vermieden, indem die dafür verantwortliche Handlung nicht ausgeführt oder auch beendet wird. Der Misserfolg wird als Bedrohung für das Selbstwertgefühl eingeschätzt und aus diesem Grund vermieden (Steel, 2007, S. 68).

Da die differentialpsychologische Sicht viele und noch komplexere Differenzierungen von Prokrastination zulässt, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass vorwiegend die Kernaussage dieser Sichtweise von Bedeutung für diese Arbeit ist. Prokrastination ist demnach zeitlich stabil und unabhängig von Situationen, sie manifestiert sich in der Persönlichkeit (Steel, 2007, S. 68).

Um das Bild von Prokrastination und ihren Einflussfaktoren differenziert zu entwickeln, empfiehlt es sich, diese sowohl als *Trait* wie auch als *State* in einer Erhebung zu untersuchen. Viele Arbeiten in diesem Feld sind sich einig, dass beide Aspekte auf Prokrastination zutreffen und unterschiedliche Rollen spielen können (Klingsieck, 2013, S. 28; Schulz, 2007, S. 6).¹⁰ Die Sichtweise der Motivations- und Volitionspsychologie versteht Prokrastination als *State* und einen durch das Verhalten gestörten Prozess der Handlung (vgl. Unterkapitel 2.1), während der gerade erläuterte Zugang hauptsächlich von einem *Trait* ausgeht.

2.4 Prüfungsautonomie im Studium und Prokrastination

Neben Faktoren, die auf die Persönlichkeit oder das Verhalten bezogen sind, untersucht diese Arbeit ergänzend den Einfluss von Autonomie im Prüfungskontext auf die Prokrastination von Studierenden. Um diesen Zusammenhang zu modellieren, werden Kernaspekte aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993; 2000) mit denen der Kontrollwert-Theorie der leistungsbezogenen Emotionen (Pekrun, 2006) verbunden. Hieraus ergibt sich am Ende das Konstrukt der *Prüfungsautonomie*. Die beiden Theorien werden nicht im vollen Umfang erläutert, da vornehmlich ihre Kernaussagen wichtig für das zugrundeliegende Konstrukt als Einflussfaktor sind.

2.4.1 Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Für das Verständnis von Motivation finden sich in dieser Theorie drei zentrale Elemente. Dazu gehört das Streben nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Einbindung*. Eine intrinsische Motivation kann durch die Erfüllung dieser Bedürfnisse aktiviert werden. Nach Deci und Ryan

¹⁰ Ergänzung: Die Tatsache, dass State und Trait-Prokrastination zusammen betrachtet werden sollten, resultiert daraus, dass eine klare und theoretische Abgrenzung oder Unterscheidung zwischen den Zugängen nicht möglich ist. Aufschieben kann durch die Persönlichkeit wie auch durch motivationale und volitionale Defizite im Verhalten ausgelöst werden. Zudem können genau solche Defizite durch Persönlichkeitseigenschaften entstehen. Für die Entwicklung eines differenzierten Bildes sollen Verbindungen zwischen den Zugängen, sowohl in den Daten wie auch in den Modellen, hergestellt werden. Expert_innen in diesem Feld fordern genau diese Verknüpfung, um ein besseres Verständnis für die spezielle Dynamik von Prokrastination entwickeln zu können (Klingsieck, 2013, S. 28).

ist intrinsische Motivation bedeutsam für das Verfolgen und Erreichen von Zielen (Deci & Ryan, 2000, S. 227).

Deci und Ryan verstehen unter Autonomie, dass es um den Wunsch nach dem selbstbestimmten Handeln, welches kongruent mit dem Selbst, also den eigenen Vorstellungen und Wünschen ist, geht. Ein Mensch erlebt dann Autonomie, wenn er so handeln kann wie er es möchte und dabei eine Erfüllung der eigenen Bedürfnisse erlebt. Autonomie kann auch als das Erleben von Freiheit verstanden werden. Sie ist essenziell für das Annehmen von funktionalen Verhaltensmustern. Bei einem zu geringen Maß an Autonomie nimmt die intrinsische Motivation erheblich ab, weil sich Menschen dadurch entfernt von ihrem Selbst fühlen können, da sie nicht so handeln, wie sie es selbst festgelegt haben (Janke & Glöckner-Rist, 2014, S. 3; Deci & Ryan, 2000, S. 234).

Das Bedürfnis nach Kompetenz zeigt sich bei dem Bewältigen von Herausforderungen. Wenn Herausforderungen bewältigt werden können und daraufhin positive Rückmeldung über die Erreichung des Zieles folgt, wird das Bedürfnis nach Kompetenz oder auch Wirksamkeit befriedigt. Das Bedürfnis nach Kompetenz versteht sich auch als Streben nach effektivem Verhalten (Deci & Ryan, 1993, S. 229).

Neben Kompetenz und Autonomie, streben Individuen auch nach sozialer Eingebundenheit in die Gesellschaft. Deci und Ryan verstehen hierunter, dass Menschen sich mit anderen in ihrem Umfeld verbunden fühlen wollen. Diese Verbundenheit drückt sich durch Anerkennung und Zuneigung aus, die unabhängig von den eigenen Leistungen sind (Mietzel, 2017, S. 467).

In ihrem Kern sagt die Theorie der Selbstbestimmung aus, dass alle drei Bedürfnisse erfüllt werden müssen, damit intrinsische Motivation entstehen kann und konstant bleibt. Die Bedürfnisse sind grundsätzlich angeboren und unterscheiden sich von Mensch zu Mensch. Weiterhin sind sie als motivationale Tendenzen zu verstehen, d.h. Menschen neigen dazu nach diesen Bedürfnissen zu streben (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Von besonderer Bedeutung für die weitere Logik ist das Element der Autonomie. Dieses kann in den akademischen Kontext übertragen und als Prüfungsautonomie bezeichnet werden. Sie umfasst das Ausmaß an Autonomie von Studierenden beim Planen und Vorbereiten von und für Prüfungen (Janke & Glöckner-Rist, 2014, S. 3).

2.4.2 Kontroll-Wert Theorie der Leistungsemotionen

Um das Entstehen von Emotionen in Leistungsprozessen zu erklären, versucht die von Pekrun entwickelte Theorie, Zusammenhänge zwischen der subjektiven Einschätzung von eigener *Kontrolle* sowie dem zugeschriebenen *Wert* einer Aktivität und ihres Ergebnisses herzustellen. Der Ansatz versteht sich als *Appraisal*-Theorie und geht davon aus, dass die Interpretation einer Handlung und deren Ergebnis mehr Einfluss auf Emotionen als die Sache selbst haben. Eine leistungsbezogene Emotion bezieht sich dabei immer auf Affekte, welche bei der Realisierung eines Ergebnisses zustandekommen (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2008, S. 279). Die zwei Elemente *Kontrolle* und *Wert* sind wichtig für das Entstehen der Emotionen. *Kontrolle* bezeichnet, wie sehr wahrgenommen wird, dass ein kausaler Einfluss auf Handlungen und Ergebnisse genommen werden kann. Für wie wichtig die Handlung und das Ergebnis wahrgenommen werden, beschreibt der *Wert*. Beide Aspekte sind subjektive Elemente und unterscheiden sich von Person zu Person (Pekrun, 2006, S. 317).

Aus der Kombination unterschiedlicher Kontroll- und Wertannahmen entstehen verschiedene Emotionen. Diese können sich sowohl auf das Ergebnis als auch auf die Handlungen selbst beziehen (Pekrun et al., 2010, S. 37). Im Folgenden werden gewählte Kombinationen vorgestellt, damit der Zusammenhang für das Konstrukt verständlich wird.

Wenn das zukünftige Ergebnis einer Handlung als positiv und gewinnbringend eingeschätzt und eine hohe Kontrolle empfunden wird, entsteht Vorfreude. Eine subjektiv gering empfundene Kontrolle kann im gleichen Fall zu dem Gefühl von Hoffnungslosigkeit führen. Wenn die Handlung selbst einen negativen oder sehr geringen Wert hat und hohe Kontrolle empfunden wird, kann dies zu Wut führen (Pekrun, 2006, S. 317).

Unabhängig davon ob es sich um die Aktion oder das Ergebnis selbst handelt, kann eine geringe oder gar fehlende Kontrolle zu negativen Emotionen wie Angst, Frustration oder auch Langweile führen. Wenn Studierende eine geringe Kontrolle und einen hohen Wert ihrerseits wahrnehmen, antizipieren sie daher ihren Misserfolg in der Leistung und empfinden mehr Prüfungsangst. Ein hohes Maß an Prüfungsautonomie kann zum Gefühl von Kontrolle und demnach zur Reduktion von Prüfungsangst beitragen, wodurch die Tendenz zum Aufschieb abnehmen könnte (Janke & Glöckner-Rist, 2014, S. 3; Pekrun, 2006, S. 320).

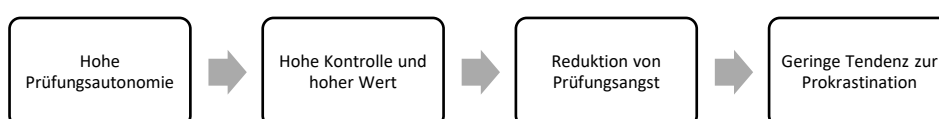


Abbildung 4: Der Zusammenhang zwischen Prüfungsautonomie und Prokrastination, Quelle: Eigene Darstellung, modifiziert nach Janke & Glöckner-Rist, 2014, S. 3

2.5 Situationsbezogene Faktoren

Unabhängig von Persönlichkeitseigenschaften der Prokrastinierenden oder Störungen im Verhaltensfluss, können auch von der Situation erzeugte Faktoren eine Rolle spielen. Dieser Zusammenhang ist nicht direkt in die Erhebung integriert, jedoch erweitert er das differenzierte Bild von Prokrastination, da auch Situationen und Kontexte miteinbezogen werden (Klingsieck, 2013, S. 27; Steel, 2007, S. 67). Eine Operationalisierung dieser Perspektive erfolgt nicht. Bei der Diskussion der Ergebnisse wird diese Sichtweise zur Vertiefung der Differenzierung von Prokrastination beitragen.

Im ersten Abschnitt werden die Charakteristika von Aufgaben, im Original *task characteristics*, beschrieben. Der letzte Abschnitt geht auf die Eigenschaften und das Verhalten von Lehrenden ein, welche Einfluss auf Prokrastination haben können und ebenso als situationsbezogene Faktoren zu definieren sind (ebd.).

2.5.1 Charakteristika von Aufgaben

In diesem Zugang entsteht Prokrastination dadurch, dass eine Aufgabe einer anderen vorgezogen wird. Das Aufschieben resultiert nicht aus irrationalem Verhalten oder Persönlichkeitseigenschaften, sondern aus einer bewusst getroffenen Entscheidung. Zwei wichtige Elemente sind die *zeitliche Entfernung der Aufgabe* und die *Aversion* gegenüber Aufgaben, im Original *task aversiveness* (Steel, 2007, S. 68).

Ähnlich zur TMT wird der zeitlichen Entfernung hier ein Einfluss auf das Prokrastinieren zugeschrieben (vgl. Abschnitt 2.2.2). Wenn Situationen so gestaltet sind, dass Ergebnisse und eventuelle Belohnungen in zeitlicher Ferne liegen, führt dies zum Aufschieben der betroffenen Aufgabe. Die Entscheidung fällt dann auf die Tätigkeit, bei der das Ergebnis und die Belohnung in zeitlicher Nähe liegen. Im Unterschied zur TMT sind motivationale und volitionale Aspekte nicht von Bedeutung. In diesem Zugang ist ausschließlich die Situation selbst der entscheidende Faktor (van Eerde, 2000, S. 374).

Die *task aversiveness* drückt aus, dass die Aufgabe an sich nicht attraktiv oder unangenehm erscheint. Hieraus entsteht die Vermeidung der Aufgabe. Dieser Zusammenhang ist sehr eindeutig und empirisch gesichert. Je unangenehmer eine Aufgabe ist, desto stärker und intensiver versuchen Personen diese zu vermeiden. Die empfundene Aversion entsteht unter anderem durch die zeitliche Entfernung der Aufgabe oder auch durch fehlendes Interesse. Persönlichkeitseigenschaften haben keinen bedeutsamen Einfluss innerhalb dieser Argumentationskette (Steel, 2007, S. 68).

2.5.2 Eigenschaften und Verhalten von Lehrenden

Weitere Faktoren, die das Aufschieben begünstigen oder vermeiden können, finden sich in den Eigenschaften und Verhaltensweisen von Lehrenden (Steel, 2007, S. 68).

In einigen Untersuchungen zur Prokrastination von Studierenden hat sich gezeigt, dass die Art der Instruktionen für eine Aufgabe fundamental sein kann. Demnach lässt sich das Aufschieben einer Aufgabe durch klare Instruktionen der Lehrenden reduzieren. Je spezifischer die Instruktionen, wie z.B. Anweisungen und Hinweise für eine Präsentation sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit zur Prokrastination. Auch Belohnungen wie zusätzliche Punkte oder ein Bonus bei der Benotung durch die Lehrenden können zur Reduktion des Aufschiebens führen. Positive Verstärkung unterstützt das Verfolgen von Aufgaben im Studium. Es kann hilfreich sein, wenn Lehrende Termine und Fristen setzen. Studierende erreichen ein hohes Maß an Motivation, sind weniger abgelenkt und entwickeln deutlich mehr Interesse sowie Kreativität, wenn es eindeutige Termine für die Finalisierung und Abgabe ihrer Aufgabe gibt. Wenn Lehrende zudem flexibel mit den Fristen und den inhaltlichen Anforderungen umgehen und diese an besondere Situationen von Studierenden anpassen, kann dies vor Prokrastination schützen. Geben Lehrende transparente und klare Kriterien für eine Aufgabe und Unterstützung während der Aufgabe selbst, zeigen Studierende auch hier geringere Tendenzen zum Aufschub. Ein zeitnahes Feedback führt zu geringeren Prokrastinationstendenzen. Studierende verlieren schnell das Interesse und die Motivation, wenn sie wissen, dass ein Feedback zu ihrem Ergebnis in ungewisser Ferne liegt oder oberflächlich ist (Ackermann & Gross, 2005, S. 8; Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007, S. 22).

Auch bei diesem Ansatz ist zu berücksichtigen, dass er nicht alleinstehend und unabhängig funktionieren kann. Er ergänzt die bisherigen Sichtweisen und überschneidet sich mit anderen Überlegungen. Es ist anzunehmen, dass situationsbezogene Faktoren durch ein Zusammenspiel mit Persönlichkeitseigenschaften oder motivationalen sowie volitionalen Konflikten, aufschiebendes Verhalten erzeugen können (Klingsieck, 2013, S. 28).

2.6 Verständnis von Prokrastination und erwachsenenbildnerische Perspektive

Die vorangegangenen Kapitel haben aufgezeigt, wie Prokrastination verstanden und wodurch sie begünstigt oder verhindert werden kann. Die skizzierten Faktoren haben einen bedeutsamen Einfluss in diesem Kontext. Aus der Synthese aller Perspektiven bildet sich das folgende zugrundeliegende Verständnis über die Facetten und die Entstehung von Prokrastination. Es dient als Orientierung und Leitfaden für die Schritte dieser Arbeit.

Der Autor versteht Prokrastination als einen dysfunktionalen und irrationalen Aufschub von studienbezogenen, bedeutsamen Tätigkeiten im akademischen Kontext von Studierenden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Der Aufschub bringt nachteilige Konsequenzen mit sich. Dazu gehören Einschränkungen in der Leistung während des Lernens, unangenehme Gefühle und Empfindungen sowie Druck und Stress durch das Herauszögern. Betroffen können Studierende aller Abschlüsse, Studienfächer, Studienformen und weiterer soziodemografischer Merkmale sein.

Prokrastination kann als *State* oder *Trait* konzipiert werden. Diese Arbeit legt beide Sichtweisen zugrunde und testet sie. In der späteren Diskussion der Ergebnisse sollen Überschneidungen und Unterschiede zwischen diesen Konzeptualisierungen thematisiert werden. Aufschieben kann durch Störungen in der Handlungssteuerung, zeitliche Faktoren, Persönlichkeitseigenschaften, Prüfungsautonomie und durch die Situation selbst erzeugte Faktoren entstehen oder vermieden werden. Mit der Untersuchung und Verknüpfung dieser Perspektiven soll ein differenziertes Bild von Prokrastination entstehen.

Aus der Einleitung dieser Arbeit haben sich die erwachsenenbildnerischen Bezüge ergeben. In Verbindung mit der aufgezeigten Theorie wird die Notwendigkeit eines differenzierten Bildes deutlich. Der Aufschub hindert essenzielle, erwachsenenbildnerische Ziele und beeinträchtigt damit Studierende in ihrem Wohlbefinden und in ihren Lernprozessen (vgl. Unterkapitel 1.3). Die dargestellten Zugänge bieten die Möglichkeit, Prokrastination auf unterschiedlichsten Ebenen zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Unterkapitel 2.2 - 2.5). Zudem wurde skizziert, wie nuanciert und komplex das Konstrukt der Prokrastination sein kann. Die dargestellten Modelle können dazu beitragen, dass i.V.m den generierten Daten ein ausdifferenziertes Bild entsteht. Dieses kann in weiteren Schritten als Basis und Orientierung für die Entwicklung von erwachsenenbildnerischen Interventionen dienen.

2.7 Diagnostische Instrumente, Konstrukte und Operationalisierung

Auf Basis des vorliegenden Verständnisses von Prokrastination und dessen theoretisch-empirischen Grundlagen, dient dieses Unterkapitel der Beschreibung der Konstrukte und deren Operationalisierung durch die entsprechenden Instrumente. Nach einer Vorstellung der verwendeten Skalen folgt daraus deren Verbindung mit den für diese Arbeit relevanten Konstrukten. Es soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Abschnitte 2.7.2 bis 2.7.5 die Operationalisierung der Einflussfaktoren beschreiben.

2.7.1 General Procrastination Scale (GPS-K)

Die GPS-K basiert auf einer der ersten Skalen zur Prokrastination, welche von Clarry Lay (Original: GPS) entwickelt wurde. Sie basiert auf seinem Verständnis über Prokrastination (vgl. Abschnitt 2.1.1). Sie misst die allgemeine Tendenz zur Prokrastination und kann sowohl von Nicht-Studierenden als auch von Studierenden beantwortet werden. Bei der Beantwortung müssen die Teilnehmer_innen angeben, wie typisch oder untypisch die geschilderten Verhaltensmuster sind. Nach der Umkodierung von negativ gepolten Items können die Werte aufsummiert und zu einem Durchschnitt zusammengefasst werden. Je höher die Gesamtsumme des Mittelwertes, desto stärker ist die Tendenz zur Prokrastination. In der Originalsprache gibt es zwei Versionen, eine für Studierende und eine zur allgemeinen Erfassung von Prokrastination. Beide enthalten 20 Items, von denen 15 gleich sind und sich jeweils fünf auf das Studium oder den Alltag beziehen (Klingsieck & Fries, 2012, S. 182).

Um eine deutschsprachige und adäquate Version der Skala zu entwickeln, wurde sie in drei Studien von Klingsieck & Fries (2012) hin- und rückübersetzt, dabei auf ihre Gütekriterien überprüft und faktorenanalytisch getestet. Hieraus entwickelte sich die GPS-K mit neun Items. Sie zeigte in den Studien zur Überprüfung der psychometrischen Qualität mit $\alpha = >.86$ eine gute, interne Konsistenz.¹¹ Weiterhin konnten bei der zeitlichen Stabilität Werte von Raykoffs ρ zwischen .84 und .87 festgestellt werden. Die GPS-K zeichnet sich daher durch eine hohe Test-Retest-Reliabilität aus. Um die konvergente Validität zu testen, wurden Korrelationen zwischen der GPS-K und anderen Instrumenten, die Prokrastination erfassen, berechnet. Werte von $r = .75$ bis $r = .84$ deuten auf eine hohe konvergente Validität bei der Messung des Konstruktes hin. Bei der Überprüfung der diskriminanten Validität zeigten sich signifikant geringe Korrelationen ($p < .001$) mit Tests, die andere Konstrukte messen, woraus sich eine insgesamt gute Konstruktvalidität ergibt. Durch die übersichtliche Anzahl der Items, das

¹¹ Vgl. Abschnitt 3.4.3 für genauere Ausführungen zu den relevanten Gütekriterien der vorliegenden Arbeit.

standardisierte Vorgehen und die einfachen Auswertungshinweise, erreicht die GPS-K eine hohe Objektivität in allen Dimensionen (Klingsieck & Fries, 2018, S. 7f.).

In dieser Arbeit wurde die deutsche Version (GPS-K) zur Erfassung der Prokrastination von Studierenden eingesetzt. In Anlehnung an das Vorgehen von Lohbeck et al (2017) wurden die Studierenden zudem gebeten, sich bei der Beantwortung ausschließlich auf ihren studentischen Alltag zu beziehen, weil dies in der originalen Instruktion nicht enthalten ist. Die folgenden Items zu diesem Konstrukt wurden aus der GPS-K übernommen.

Instruktion: „Bitte entscheiden Sie für jede Aussage, wie typisch oder untypisch das geschilderte Verhalten für Sie ist. Beziehen Sie sich hierbei bitte auf Ihren studentischen Alltag.“

Konstrukt „Allgemein-Akademische Prokrastination (AAPK)“

- Item 1: Ich ertappe mich häufig dabei, Aufgaben zu erledigen, die ich eigentlich schon vor Tagen tun sollte.
- Item 2: Ich erledige Aufgaben immer erst kurz vor dem Abgabetermin.
- Item 3: Selbst kleine Sachen, bei denen man sich nur hinsetzen und sie erledigen müsste, bleiben häufig für Tage liegen.
- Item 4: Bei der Vorbereitung auf einen Abgabetermin vergeude ich häufig meine Zeit mit anderen Dingen.
- Item 5: Normalerweise fange ich gleich mit einer Arbeitsaufgabe an, wenn ich sie bekommen habe (-).
- Item 6: Ich bin häufig mit Aufgaben früher fertig als nötig (-).
- Item 7: Normalerweise erledige ich am Tag alle Dinge, die ich geplant hatte (-).
- Item 8: Ich sage dauernd: „Das mache ich morgen“.
- Item 9: Im Allgemeinen erledige ich alles, was ich machen wollte, bevor ich mich am Abend hinsetze und mich ausruhe (-).

2.7.2 Aitken Procrastination Scale (APS-d)

Die erstmals von Aitken (1982) entwickelte, englischsprachige Skala (Original: APS) dient zur Erfassung von Prokrastination. Sie misst diese als *Trait* (vgl. Abschnitt 2.3.2). Die Teilnehmer_innen werden gebeten, Angaben darüber zu machen, wie sehr die angeführten

Items auf sie zutreffen. Nach der Umkodierung können Mittelwerte für die Subdimensionen und daraus ein Gesamtwert für die Prokrastination an sich gebildet werden (Patzelt & Opitz, 2014a, S. 3f.).

Die deutschsprachige Version (APS-d) wurde erstmals von Helmke & Schrader (2000) entwickelt, wobei diese drei Subdimensionen für die Prokrastination identifizierten. Die *Zentrale Prokrastination* steht für das Aufschieben und die Neigung dazu. Die *Mangelnde Vorausschau* sowie die *Unpünktlichkeit* stellen weitere Einflussfaktoren des Aufschiebens dar. Erstere beschreibt die Annahme, dass die Tendenz zum Aufschieben in der Persönlichkeit manifestiert ist und die Verhaltensmuster unter anderem durch fehlende oder unzureichende Vorausschau entstehen. Die Unpünktlichkeit versteht sich als ein Verhalten, welches mit *Trait-Prokrastination* üblicherweise einhergeht. In einer umfangreichen Validierung der Skala von Patzelt & Opitz (2004) an der Universität Münster, zeigte die APS-d eine interne Konsistenz mit Werten zwischen $\alpha = .55$ und $\alpha = .91$. Die geringen Werte der Subdimensionen Mangelnde Vorausschau und Unpünktlichkeit sind größtenteils auf die geringe Itemanzahl zurückzuführen. Aus Sicht der konvergenten Validität erreicht ausschließlich die erste Subdimension zufriedenstellende Werte. Allerdings tragen die Subdimensionen Mangelnde Vorausschau und Unpünktlichkeit zur diskriminanten Validität bei. Die Konstruktvalidität ließ sich durch Evaluationsstudien von Interventionen zur Prokrastination genauer betrachten und zeigte hier dennoch gute Ergebnisse (Patzelt & Opitz, 2014a, S. 4ff.).

Für diese Arbeit wurden die beiden Subdimensionen Unpünktlichkeit und Mangelnde Vorausschau aus der deutschen Version der Skala als Konstrukte und damit als Einflussfaktoren übernommen. Sie repräsentieren die Überlegungen aus Unterkapitel 2.3.

Instruktion: „Bitte geben Sie an, inwiefern die Aussagen auf Sie zutreffen.“

Konstrukt „Mangelnde Vorausschau (MV)“

- Item 1: Bei wichtigen Terminen an der Hochschule kalkuliere ich eine reichlich bemessene Zeitreserve ein (-).
- Item 2: Ich nutze Freistunden zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen, um schon einmal mit meinen häuslichen Lernaufgaben in Gang zu kommen (-).
- Item 3: Wenn ich eine wichtige Verabredung habe, Sorge ich dafür, dass die dafür benötigten Sachen am Abend vorher bereitliegen (-).

- Item 4: Ich achte sorgfältig darauf, ausgeliehene Bücher rechtzeitig zur Bibliothek zurückzubringen (-).

Konstrukt „Unpünktlichkeit (UP)“

- Item 1: Zu Verabredungen und Treffen komme ich oft zu spät.
- Item 2: Im Allgemeinen komme ich rechtzeitig zu Lehrveranstaltungen (-).

2.7.3 Academic Procrastination State Inventory (APSI-d)

Im Vergleich zur APS-d aus dem vorigen Abschnitt dient das APSI-d zur Erfassung von *State-Prokrastination*. Die ursprüngliche Version (Original: APSI) wurde von Schouwenburg (1994) in niederländischer Sprache entwickelt. Das Inventar fokussiert sich dabei besonders auf das Verschieben vom Beginnen mit einer Aufgabe und das Vorziehen von konkurrierenden Aktivitäten im akademischen Kontext und stimmt mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Prokrastination überein (vgl. Unterkapitel 2.6). Mit dem Fokus auf einer Woche, dient das Instrument zur Messung der zeitlichen Variabilität von Prokrastination. In diesem Instrument werden Teilnehmer_innen gebeten, Angaben darüber zu machen, wie oft die geschilderten Verhaltensweisen und Gedanken bei ihnen in der vergangenen Woche, ausgehend vom Befragungszeitpunkt, aufgetreten sind (Patzelt & Opitz, 2014b, S. 2ff).

Die erste deutsche Version (APSI-d) wurde - gleich wie die APS-d, von Helmke und Schrader (2000) konzipiert, beinhaltet allerdings andere Subdimensionen als die hier verwendete und von Patzelt und Opitz (2014b) abgeänderte Form. In dieser Form des APSI-d gibt es die drei Subdimensionen *State-Prokrastination im engeren Sinne*, *Angst und Unsicherheit* sowie *Abneigung*. Die erste Dimension umfasst Schwierigkeiten beim Planen und Anfangen sowie Konkurrenzaktivitäten. Panikgefühle, Anspannung und Selbstzweifel an den eigenen Fähigkeiten in Lernprozessen werden durch die zweite Subdimension dargestellt. Hass, Abneigung und Langeweile in Bezug auf das Lernen drücken sich in der dritten Subdimension aus. Das APSI-d wurde in derselben Studie wie die APS-d (vgl. Abschnitt 2.7.2) validiert. Bei der internen Konsistenz zeigte die Subdimension Angst und Unsicherheit einen Wert von $\alpha = .85$. Die Skala zur Abneigung erreichte $\alpha = .82$. Die interne Konsistenz ist als gut zu bezeichnen. Bei der Konstruktvalidität erreichte das APSI-d ähnliche Werte und Ergebnisse wie die APS-d (ebd.).

Um Prokrastination in dieser Arbeit differenziert zu erfassen, wurden die beiden *State-Faktoren* Angst und Unsicherheit sowie die Abneigung aus der APSI-d übernommen. Sie stehen

für die Annahme, dass Prokrastination zeitlich und situativ begrenzt sein kann und als Zustand zu betrachten ist. Da die allgemeine Prokrastination bereits durch die GPS-K repräsentiert war, fand die erste Subdimension des APSI-d keine Anwendung in dieser Erhebung.

Instruktion: „Denken Sie an Ihre letzte Woche. Bitte geben Sie an, inwiefern die Aussagen auf Sie zutreffen.“

Konstrukt „Abneigung (AB)“

- Item 1: Ich habe einen regelrechten Hass auf das Lernen empfunden.
- Item 2: Ich habe mich gefragt, wozu ich eigentlich überhaupt studiere, wenn dies so viel Verdruss mit sich bringt.
- Item 3: Ich habe beim Lernen eine Abneigung gegenüber dem Lernstoff empfunden.
- Item 4: Ich habe mich gefragt, ob es überhaupt richtig war, die Lehrveranstaltungen/den Kurs zu besuchen.
- Item 5: Ich habe den Lernstoff langweilig gefunden.

Konstrukt „Angst und Unsicherheit (AuU)“

- Item 1: Ich habe beim Lernen Konzentrationsprobleme gehabt.
- Item 2: Ich habe mit dem Lernen aufgehört, weil ich mich nicht so gut gefühlt habe.
- Item 3: Ich habe beim Lernen Panikgefühle erlebt.
- Item 4: Ich habe Angst bekommen, den Anforderungen nicht gerecht werden zu können.
- Item 5: Ich habe Zweifel an meinen eigenen Fähigkeiten bekommen.

2.7.4 Erlebte Autonomie im Prüfungskontext (EAiP)

Basierend auf den theoretischen Ausführungen von Unterkapitel 2.4 wurde die Skala zur EAiP eingesetzt. Die Skala besteht aus sechs Items, welche sich an einer englischsprachigen Skala zu psychologischen Grundbedürfnissen orientiert. Sie wurde später von Janke (2012) ins Deutsche übersetzt und in den universitären Kontext von Prüfungen übertragen. Die EAiP misst das erlebte Ausmaß an Autonomie von Studierenden. Diese Autonomie bezieht sich auf das Vorbereiten und Planen von Prüfungen. Zur Auswertung können die Werte der Items aufsummiert werden (Janke & Glöckner-Rist, 2014, S. 2ff.).

Für diese Skala sind aktuell keine Werte zu Cronbachs - α vorhanden. Zur Reliabilitätsprüfung wird angenommen, dass das Antwortverhalten in den Items und deren Korrelationen miteinander durch die Dimension der Bestimmtheit beeinflusst werden. So können die Items zwischen selbstbestimmter (Items 1, 2, 4, 6) und fremdbestimmter (Items 3, 5) Prüfungsautonomie unterscheiden. Bei der Prüfung der Konstruktvalidität ergab sich, dass die Skala geeignet ist, die Prüfungsautonomie zu erfassen. Weiterhin zeigte sich, dass eine hohe selbstbestimmte Prüfungsautonomie zur Reduzierung von Angst beitragen kann (ebd.).

Zur Messung der Prüfungsautonomie von Studierenden wurde die EAiP-Skala mit allen Items in deutscher Sprache übernommen. Die Unterscheidung von Selbst- und Fremdbestimmung ist für das weitere Vorgehen nicht von Bedeutung. Im Fokus steht die Prüfungsautonomie an sich.

Instruktion: „Bitte geben Sie an, inwiefern die Aussagen auf Sie zutreffen“.

Konstrukt: „Prüfungsautonomie (PA)“

- Item 1: Ich habe das Gefühl, meine Prüfungsplanung frei gestalten zu können.
- Item 2: Ich kann bei meiner Prüfungsvorbereitung so vorgehen, wie ich das möchte.
- Item 3: Ich habe selten die Gelegenheit, selbst zu entscheiden, welche Prüfung ich machen möchte (-).
- Item 4: Ich habe das Gefühl, eigene Vorstellungen bei der Prüfungsplanung umsetzen zu können.
- Item 5: Ich plane die Abfolge meiner Prüfungen nach einem von außen vorgegebenen Schema (-).
- Item 6: Ich habe das Gefühl, eigene Ideen und Meinungen zum Prüfungsgegenstand darstellen zu dürfen.

2.7.5 Soziodemografische Merkmale

Bei Studien zur Prokrastination wird üblicherweise eine Vielzahl soziodemografischer Merkmale erhoben. Die folgenden Aspekte wurden ausgehend vom Interesse des Autors ausgewählt und in diese Erhebung integriert.¹²

¹² Vgl. Anlage I

So gibt es Hinweise dazu, dass Prokrastination im Alter abnimmt, weil zunehmende Reife Prokrastination ausschließen sollte und Männer in geringem Maße mehr aufschieben als Frauen (Cristeta, 2018, S. 15). Ob die Identifizierung als Divers im Geschlecht Einflüsse und Zusammenhänge mit Prokrastination hat, konnte aus der Analyse vorliegender Studien und Literatur noch nicht erkannt werden. Auch der Einfluss des angestrebten Abschlusses (Bachelor, Master oder höher) ist von Interesse. Dasselbe gilt für das Studienfach, die Studienform (FH, DH, und weitere), den höchsten Bildungsabschluss, die Zeitform des Studiums (Vollzeit vs. Teilzeit) und die Frage, ob das Studium als Fernstudium konzipiert und durchgeführt wird.

2.8 Hypothesen

Für inferenzstatistische Forschung ist es notwendig, dass postulierte Zusammenhänge anhand von Hypothesen überprüft werden. Hierfür werden jeweils zwei Hypothesen pro Überlegung entwickelt.¹³ Die H_1 – Hypothese drückt aus, dass der postulierte und theoretisch neu entwickelte Zusammenhang zwischen den Variablen vorhanden ist. Die Alternativhypothese H_0 geht davon aus, dass der formulierte Zusammenhang aus H_1 nicht zutrifft und es keine relevanten Verbindungen gibt. Für die Überprüfung dieser Thesen wird in dieser Arbeit ein Signifikanzniveau von 5 % angenommen. Demnach werden Zusammenhänge zwischen den Variablen für statistisch signifikant gehalten und die Nullhypothesen zunehmend abgelehnt, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit für den Zusammenhang $p < .05$ ist. Die folgenden Hypothesen sind alle zweiseitig konzipiert. Es wird ein grundsätzlicher Zusammenhang zwischen den Variablen angenommen (Raithel, 2008, S. 35, S. 155).

Der Zusammenhang zwischen Prokrastination und State-Faktoren

Um das gezielte, differenzierte Bild zu entwickeln, ist die Dynamik zwischen Prokrastination und *State*-Faktoren von Interesse. Für diese Beziehung werden die *State*-Konstrukte als Einflussfaktoren mit Prokrastination in Verbindung gebracht.

¹³ Ergänzung: Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden ausschließlich die H_1 - Hypothesen aufgezeigt.

Hypothese 1: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen der Prokrastination¹⁴ von Studierenden und deren Abneigung (AB) gegenüber den erforderlichen, studienbezogenen Tätigkeiten.

Hypothese 2: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen der Prokrastination von Studierenden und deren Angst und Unsicherheit (AuU) beim Lernen.

Signifikante Zusammenhänge könnten Hinweise darüber geben, dass Aufschieben im Studium zeitlich variabel, situationsabhängig und damit als temporärer Zustand zu definieren ist.

Der Zusammenhang zwischen Prokrastination und Trait-Faktoren

Analog zu den ersten beiden Hypothesen soll in den folgenden der Zusammenhang zwischen Prokrastination und *Trait*-Faktoren untersucht werden. Demnach könnte Prokrastination mit persönlichkeitsbezogenen Faktoren in Verbindung stehen und über Zeit und Situationen hinweg konstant bleiben:

Hypothese 3: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen der Prokrastination von Studierenden und deren Mangelnder Vorausschau (MV).

Hypothese 4: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen der Prokrastination von Studierenden und deren Unpünktlichkeit (UP)

State- vs. Trait-Faktoren

Ergänzend zu den ersten vier Hypothesen ist von Interesse, ob Faktoren aus *State*- und *Trait*-Ansätzen miteinander einhergehen. Signifikante Zusammenhänge würden dafürsprechen, dass Prokrastination verhaltens- wie auch personenbedingt sein kann und zeitlich stabile mit zeitlich

¹⁴ Die Prokrastination wird in den Hypothesentests immer durch das Konstrukt AAPK dargestellt.

variablen Faktoren zusammenwirken. Dies könnte auf die Möglichkeit zur modelltheoretischen Synthese aus den Ansätzen in den Unterkapiteln 2.2 und 2.3 hindeuten.

Hypothese 5: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen sowie innerhalb der *State*- und *Trait*-Faktoren der Prokrastination.

Für Hypothese 5 werden die Konstrukte Mangelnde Vorausschau und Unpünktlichkeit (UP) mit den Konstrukten Abneigung sowie Angst und Unsicherheit *und* untereinander verknüpft.

Prüfungsautonomie und Prokrastination

Ausgehend von Unterkapitel 2.4 ist anzunehmen, dass sich Prüfungsautonomie und Prokrastination beeinflussen. Auf einer differenzierteren Ebene lässt sich dieser Zusammenhang durch die Beziehung zwischen Prüfungsautonomie (PA) und dem Konstrukt Angst und Unsicherheit (AuU) untersuchen. Letzteres drückt inhaltlich genau diese Angst aus, die zum Aufschieben führen kann. Es wird angenommen, dass zu geringe Autonomie zur negativen Bewertung von Handlungen und damit zum Entstehen von Angst führen kann (vgl. Abschnitt 2.4.2).

Hypothese 6: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen der Prüfungsautonomie (PA) und der Prokrastination von Studierenden.

Hypothese 7: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen der Prüfungsautonomie (PA) und der Angst und Unsicherheit (AuU) von Studierenden.

Prokrastination und soziodemografische Faktoren

Zur Ergänzung der aufgeführten Hypothesen sollen zusätzlich Beziehungen zwischen den in Abschnitt 2.7.5 beschriebenen Faktoren und der Prokrastination von Studierenden untersucht werden:

Hypothese 8: Es besteht empirisch ein Zusammenhang zwischen der Prokrastination von Studierenden und den soziodemografischen Merkmalen.

2.9 Zusammenfassung

Ziel von Kapitel 2 war es, die theoretischen Grundlagen für die Untersuchung herzustellen und die dafür notwendige Operationalisierung, inklusive der Hypothesenbildung, durchzuführen.

Die Unterkapitel 2.1 bis 2.5 haben den theoretisch-empirischen Rahmen und die relevanten Zugänge zur Prokrastination dargestellt. Hieraus hat sich das zugrundeliegende Verständnis über die Prokrastination ergeben. Dieses Konstrukt und mögliche Einflussfaktoren wurden im Unterkapitel 2.7 durch Skalen operationalisiert. Anschließend wurden die Hypothesen für die Untersuchung hergeleitet und dargestellt. Die Entwicklung eines besseren Verständnisses soll durch die Kombination der beschriebenen Perspektiven entstehen. Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick zu den untersuchten Perspektiven, aus denen sich die operationalisierten Einflussfaktoren ergeben.

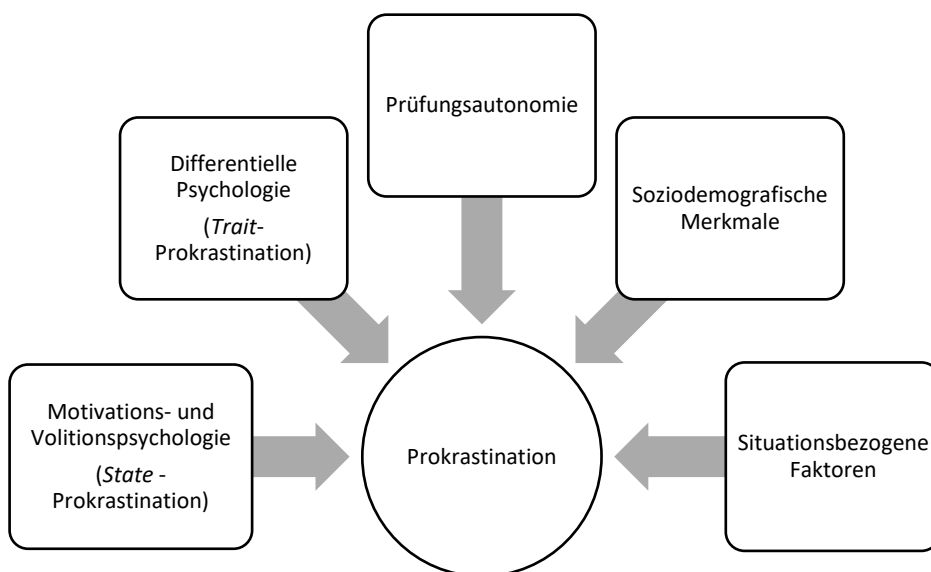


Abbildung 5: Zugrundeliegende Perspektiven auf Prokrastination, Quelle: Eigene Darstellung

Ergänzend zum direkten Einfluss der Faktoren auf Prokrastination werden unter anderem auch Wechselwirkungen zwischen und innerhalb der einzelnen Faktoren untersucht. Auch wenn manche Faktoren nur einen schwachen oder keinen Einfluss auf Prokrastination haben, könnte deren Wirkung auf andere Faktoren trotzdem von Interesse sein.

3 Empirischer Teil

Ziel des empirischen Teils ist es, das methodische Vorgehen bei der Untersuchung darzulegen. Beschrieben werden das Forschungsdesign, die Konstruktion und Überprüfung des Instrumentes sowie die Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung und die Auswertung der erhobenen Daten. Mit einer Zusammenfassung schließt der empirische Teil ab und bildet damit die Grundlage für die anschließende Diskussion in Kapitel 4.

3.1 Forschungsdesign

Im ersten Schritt des Designs wird die Auswahl für das *Erhebungsinstrument* thematisiert. Für die Beantwortung dieser Fragestellung fiel die Wahl auf einen Online-Fragebogen. Vorteilhaft hierbei war, dass eine Vielzahl an Studierenden mit relativ geringem Aufwand erreicht werden konnte. Weiterhin ermöglichte der Online-Fragebogen eine Teilnahme der Studierenden, die unabhängig von Zeit und Ort war. Auch die Übertragung von der Software in die SPSS Datei läuft mit minimalen Fehlern ab, da dies automatisiert möglich ist (Raithel, 2008, S. 65; Pötschke, 2010, S. 53). Bei den recherchierten Studien zu Prokrastination wurden fast ausschließlich Online-Fragebögen benutzt, weil für die Analyse und Validierung des Konstruktes meist eine hohe Stichprobe erforderlich ist (Steel & Klingsieck, 2016, S. 44). Die Entscheidung für den Online-Fragebogen als Erhebungsinstrument schien daher geeignet.

In der *zeitlichen Dimension* ist darzustellen, in wie viele Erhebungsphasen der Forschungsprozess unterteilt ist. Querschnittsdesigns, wie das hier verwendete, bestehen aus einer einzigen Erhebungsphase (Raithel, 2008, S. 50). Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung eines differenzierten Bildes über ein Konstrukt. Eine einmalige Erhebung wurde als angemessen für die Fragestellung eingeschätzt, weil die grundsätzliche Ausprägung des Konstruktes und nicht die Veränderung durch Interventionen von Interesse ist.

Das Vorgehen im Prozess ist weiterhin in seiner Unterscheidung zwischen *Einzel- oder Gruppenerhebung* zu beschreiben. Gruppenerhebungen eignen sich, wenn viele Informationen mit geringem Aufwand erzeugt werden sollen. Entsprechende Instrumente müssen verständlich für die Teilnehmer_innen sein. Der Online-Fragebogen lässt sich der Gruppenerhebung zuordnen (Eid, Gollwitzer, & Schmitt, 2013, S. 20). Ähnlich zum vorigen Punkt schien eine Gruppenerhebung angemessen, wenn viele Informationen zu einem Konstrukt erfasst werden sollen.

Im Forschungsdesign ist ebenfalls darzulegen, wie die *Stichprobe* für das Verfahren festgelegt und ausgewählt wurde. In diesem Kriterium ist zwischen unterschiedlichen

Vorgehensweisen zu unterscheiden. In dieser Erhebung fiel die Wahl auf eine willkürliche Auswahl der Stichprobe. Die Auswahl der Stichprobe findet dabei unkontrolliert und ad-hoc statt. Vorteilhaft sind hierbei der geringe Aufwand und die Wahrscheinlichkeit auf eine hohe Stichprobe. Außerdem lassen sich Zusammenhangshypothesen durch diese Wahl der Stichprobe überprüfen (Raithel, 2008, S. 56f.). Als einziges Kriterium für die Teilnahme wurde die aktuelle Immatrikulation an einer akademischen Einrichtung vorausgesetzt. Zu diesem Zweck wurden Studierende über soziale Netzwerke und Verteiler von Hochschulen kontaktiert. Die Teilnehmer_innen wurden zudem darum gebeten, die Umfrage an Studierende aus dem eigenen Umfeld weiterzuleiten.

Die Unterscheidung zwischen *reaktiver oder nicht-reaktiver Erhebungsmethode*, skizziert, wie die Daten in der Untersuchung erhoben werden. Da in dieser Studie die Daten selbst produziert wurden, lässt sich ihre Methodik den reaktiven Verfahren zuordnen (Eid, Gollwitzer, & Schmitt, 2013, S. 21).

Eine weitere Unterscheidung ist bei der *Transparenz des Verfahrens* zu treffen (ebd., S. 22). Im Eingangstext dieser Erhebung wurden die Studierenden über das Vorhaben und den Hintergrund informiert.¹⁵ Der Autor hat entschieden, dass die Studierenden Transparenz über die Studie haben sollten, weil das Thema als besonders relevant für die Zielgruppe selbst eingeschätzt wurde.

Das letzte Ordnungskriterium des Forschungsdesigns unterscheidet in der *Teilnahme des Forschenden*. Um die Teilnehmer_innen nicht zu beeinflussen und einer Verzerrung der Ergebnisse vorzubeugen, fiel die Entscheidung auf die Nicht-Teilnahme des Forschenden. Eine Teilnahme wäre außerdem aufgrund der hohen Anzahl von Personen nicht ökonomisch gewesen.

¹⁵ Vgl. Anlage II

3.2 Erhebungsinstrument

Nachfolgend wird die Entwicklung des Fragebogens beschrieben. Darauf folgt die Erprobung des Bogens. Das Unterkapitel 3.2 schließt mit der Finalisierung des Bogens ab.

3.2.1 Fragebogenentwicklung

Ausgehend von den Inhalten aus Kapitel 2 wurde der Fragebogen für diese Erhebung konstruiert. Ziel des Bogens war die Erfassung von sechs latenten Konstrukten und acht soziodemografischen Merkmalen. Der Fragebogen wurde mithilfe der Software *umfrageonline* digitalisiert und verbreitet.

Der Fragebogen beginnt mit einem Einleitungstext. In diesem wurde auf das Thema aufmerksam gemacht. Weiterhin gab es Hinweise zum Zweck der Erhebung, zum Datenschutz, zur Bearbeitungsdauer und über die zeitliche Verfügbarkeit der Umfrage. Die Teilnehmer_innen wurden zudem über den Umgang mit den Ergebnissen und die Freiwilligkeit an der Teilnahme informiert. Anschließend wurden die latenten Konstrukte an einem Stück erfragt. Die Items wurden nicht vermischt, damit die Auswertung im späteren Verlauf erleichtert wird. Alle Konstrukte wurden durch ordinalskalierte Likert-Items gemessen. Abgesehen von der GPS-K wurden die Antwortmöglichkeiten aller Skalen auf denselben Text angepasst. Es konnte immer zwischen 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu und 6 = trifft voll zu gewählt werden. Bei den *State-Messungen* wurde der Zusatz „Denken Sie an Ihre letzte Woche“ aus dem Original hinzugefügt, um eine zeitpunktbezogene Messung zu ermöglichen. Bei der GPS-K wurde die Antwortmöglichkeit aus dem Original übernommen und auf die anderen Skalenbreiten angepasst. Die Teilnehmer_innen konnten zwischen 1 = sehr untypisch und 6 = sehr typisch auswählen. Die soziodemografischen Daten wurden an das Ende des Bogens gesetzt. Den Teilnehmer_innen wurde für das Engagement und das Weiterleiten der Umfrage an Studierende aus dem eigenen Umfeld gedankt.

3.2.2 Erprobung und Feedback

Um das konstruierte Instrument vor der Hauptuntersuchung zu prüfen und anzupassen, wurde im Zeitraum vom 17.12.19 bis zum 07.01.20 ein kurzer Test durchgeführt. Für diesen wurden $n = 10$ Studierende aus dem eigenen und näheren Umfeld gebeten, den Fragebogen unter den folgenden Kriterien nach Raithel (2008, S. 63) auszufüllen.

- Sind die Fragen verständlich und einfach zu beantworten?
- Gibt es Fragen, die sich zu sehr ähneln?
- Wieviel Zeit wird für die Beantwortung benötigt?
- (Weiteres Feedback zum Fragebogen)

Das erhaltene Feedback wurde anschließend zusammengefasst und entsprechend bei der Entwicklung des Fragebogens miteingearbeitet.

3.3 Ablauf der Erhebung

Die finale Erhebung wurde in den zwei Wochen nach Ende und Verarbeitung des ersten Tests vorbereitet. Hierfür wurde die finalisierte Version in *umfrageonline* nochmals überprüft und im Layout etwas verbessert. Die Umfrage konnte am 15.01.20 offiziell starten.

Die Studierenden wurden über XING, Facebook (eigenes Umfeld, PH Freiburg-Gruppe) und WhatsApp in wiederkehrenden Rhythmen von ca. 2 – 3 Wochen kontaktiert. Weiterhin wurde die Umfrage über das Studierendenwerk Freiburg (Facebook-Gruppe sowie Aushänge), den Mail-Verteiler der Pädagogischen Hochschule Freiburg (B.A und M.A Studiengänge Erziehungswissenschaft), der AStA der Hochschule Offenburg, der Dualen Hochschule Lörrach (B.A und M.A Studiengänge BWL – Personalmanagement) und den des Faches Betriebswirtschaft der Universität Freiburg, verbreitet. Die Umfrage wurde außerdem über private Kontakte zu allen erreichbaren Studierenden verteilt. Diese wurden wiederum gebeten, die Umfrage an weitere Studierende zu verbreiten. Es wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass die Teilnahme ausschließlich für Studierende gedacht ist. Die einzige Voraussetzung bestand in der aktuellen Immatrikulation an einer Hochschuleinrichtung.

Die Umfrage war bis zum 03.04.20 aktiv. Eine Erweiterung der Zeit wurde nicht in Betracht gezogen, weil die vorliegende Stichprobe als ausreichend für die Arbeit eingeschätzt wurde. Insgesamt konnten 417 Studierende erreicht werden. 377 Teilnehmer_innen haben die Umfrage beendet.

3.4 Vorbereitung der Daten

Um den gewonnenen Datensatz für die Analyse vorzubereiten, wurden die Daten aufbereitet, bereinigt und auf ihre Güte überprüft. Diese Schritte werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

3.4.1 Aufbereitung

Zur Aufbereitung der Daten gehört das Entwickeln eines Kodeplans, der Aufbau der Datenmatrix und im letzten Schritt die Eingabe der Daten (Raithel, 2008, S. 83ff.). Der Kodeplan teilt die unterschiedlichen Items den Konstrukten zu, stellt deren Skalierung dar und ist aus Anlage I zu entnehmen. Die Ergebnisse wurden als Excel-Datei aus *umfrageonline* exportiert. Unvollständige Datensätze wurden davor automatisch von der Software ausgeschlossen. Drei weitere unvollständige Fälle mussten manuell entfernt werden. Der Autor hat sich bewusst für den Ausschluss unvollständiger Datensätze entschieden, weil komplexe Zusammenhänge zwischen allen Konstrukten von Bedeutung für diese Arbeit sind und überall von einer gleichen Stichprobe ausgegangen werden soll. Für diese Arbeit hat sich ein finaler und vollständiger Datensatz von $n = 374$ ergeben.

3.4.2 Bereinigung

Bei der Datenbereinigung sollen Fehler in der Dateneingabe und weitere Quellen für Fehler identifiziert werden. Dazu wurden die Daten auf *Konsistenz*, *Vollständigkeit* und *Plausibilität* geprüft (ebd., S. 92ff.).

Vor dem Übertrag der Daten wurde der Kodeplan mit den Variablen in SPSS, mithilfe einer weiteren Person, abgeglichen. Da die Daten der Ergebnisse aus Excel direkt übertragen wurden, waren hier erwartungsgemäß keine Fehler aufzufinden. Die soziodemografischen Merkmale mussten über die Excel-Funktion *Suchen und Ersetzen* umkodiert und zusammengefasst werden, weil diese beim Export nicht in Zahlen überführt wurden. Weitere Aspekte oder Fehlerquellen sind bei der Prüfung nicht aufgefallen. Alle Werte des Datensatzes konnten einem Kode zugeordnet werden.

In Abschnitt 3.4.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass alle unvollständigen Datensätze entfernt wurden. Aus diesem Grund werden im weiteren Verlauf alle 374 Datensätze berücksichtigt. Die Vollständigkeit des vorliegenden Datensatzes ist damit gewährleistet.

Zur Überprüfung der Plausibilität der Daten wurden auffallende Antwortmuster und Extremwerte gesucht. Hierbei sind keine Fehler aufgefallen. Der Datensatz erfüllt den Anspruch an die Augenscheinvalidität.

3.4.3 Gütekriterien

Im ersten Schritt soll die *Objektivität* der Arbeit betrachtet werden. Die Objektivität bei der Durchführung ist in der Arbeit gewährleistet, weil kein direkter Kontakt zum Forschenden bestand. Die Durchführung der Untersuchung war unabhängig. Da der Datensatz, abgesehen vom Übertrag aus Excel in SPSS, komplett standardisiert und systematisch aufbereitet, bereinigt und anschließend ausgewertet wurde, ist zudem die Objektivität bei der Auswertung gegeben. Das gleiche gilt für die Objektivität bei der Interpretation der Daten. In den vorigen Unterkapiteln wurde die theoretisch-empirische Basis für die Interpretation der Daten detailliert ausgeführt (Rammstedt, 2010, S. 240ff.).

Um die *Reliabilität*, also die Genauigkeit der Messung durch die Skalen, zu beschreiben, werden im Folgenden die Ergebnisse der Itemkonsistenzanalysen vorgestellt. Bei der Analyse der Items wurde angenommen, dass Cronbach's α - Werte von $> .70$ für eine befriedigende und ab $.80$ für eine gute, interne Konsistenz der Skalen stehen (Rammstedt, 2010, S. 249; Raithel, 2008, S. 47; Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013, S. 168). Während der Analyse der Items hat sich ein Cronbach's α - Wert von $.822$ für den gesamten Bogen ergeben. Dieser Wert wurde auf Grundlage aller Skalen zu den latenten Konstrukten ermittelt. Die Skalen zur Prokrastination (AAPK)¹⁶, zur Abneigung (AB) sowie die für Angst und Unsicherheit (AuU) liegen in einer Spanne von $\alpha = .839$ bis $.894$, sie weisen eine gute bis sehr gute, interne Konsistenz auf. Bei der Messung der Prüfungsautonomie (PA) konnte ein α - Wert von $.692$ erreicht werden. Die Skalen zur Mangelnden Vorausschau (MV) und zur Unpünktlichkeit (UP) erreichten nur teilweise befriedigende Werte zwischen $\alpha = .561$ und $.686$. Die letzten beiden Werte überschreiten leicht die bereits von Patzelt und Opitz ermittelten und lassen sich vorwiegend auf die geringe Itemanzahl zurückführen (bei ursprünglich: $n = 977$; 2014a, S. 9). Ergänzend zur Konsistenzanalyse wurden die Items auf ihre Trennschärfe überprüft. Hier erreichten die Items der ersten fünf Konstrukte zufriedenstellende Werte von $> .30$.¹⁷ Die Items mit einer Trennschärfe von unter $.30$ wurden beibehalten, weil sie als inhaltlich von Bedeutung für das Konstrukt der Prüfungsautonomie eingeschätzt wurden. Eine Eliminierung dieser Items hätte zum vollständigen Ausschluss des Konstruktes geführt. Dies wäre nicht haltbar, da so ein ganzer Einflussfaktor für die Untersuchung wegfallen wäre (Raithel, 2008, S. 116).

¹⁶ Ergänzung: Obwohl die Skalenbeschriftung der GPS-K in der Mitte fehlerhaft war konnte eine sehr gute, interne Konsistenz erreicht werden. Dies spricht dafür, dass vornehmlich die Enden der Likert-Skalen von Bedeutung für die Beantwortung waren. Der Zweck einer Likert-Skalierung liegt hauptsächlich in der Vermeidung von Response-Sets (Gerich, 2010, S. 275).

¹⁷ Vgl. Anlage III

Die *Validität* der Arbeit zeigt sich in der Berücksichtigung inhaltlicher und konstruktvalider Gesichtspunkte. Grundsätzlich sollten die verwendeten Items ein oder mehrere Konstrukte in all ihren Dimensionen und Facetten erfassen (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 15). Gegeben ist die Inhaltsvalidität in dieser Arbeit, weil die verwendeten Skalen auf Basis mehrjähriger Forschung und Überprüfung durch Expert_innen entwickelt wurden und darauf ausgelegt sind, Prokrastination und die entsprechenden Subdimensionen zu erfassen. Dasselbe gilt auch für die Skala zur Prüfungsautonomie (vgl. Abschnitt 2.7.4).

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurde weiterhin eine explorative Faktorenanalyse, genauer eine Hauptkomponentenanalyse, durchgeführt. Ziel der Analyse war es, stark korrelierende Items zusammenzuführen und damit die Daten auf ein angemessenes Niveau für die Untersuchung zu reduzieren. Vier der Konstrukte erreichten hier eine zufriedenstellende Faktorenstruktur. Zwei Items zur Mangelnden Vorausschau zeigten zu geringe Faktorladungen von $< .50$, sie wurden zur inhaltlichen Verdichtung des Konstruktes beibehalten. Dasselbe Vorgehen fand beim Konstrukt der Prüfungsautonomie Anwendung, da auch hier zwei Items eine zu geringe Faktorladung aufwiesen.¹⁸ Auf Basis der Ergebnisse wurden die Items aller entsprechenden Konstrukte zu übergeordneten Variablen über die *Mean* - Funktion in SPSS zusammengefasst.

3.4.4 Verteilung der Konstrukte

Um passende Analyseverfahren für die Untersuchung der Hypothesen auszuwählen, wurde im nächsten Schritt die Verteilung der latenten Konstrukte ermittelt. Grundsätzlich kann die Verteilung durch Verfahren wie den Kolmogorov-Smirnov oder den Shapiro-Wilk-Test geprüft werden. Da diese Tests mit zunehmenden Umfang zu Verzerrungen in der Errechnung und Darstellung führen können, wurde die Verteilung durch Histogramme und entsprechende Normalverteilungskurven getestet. Weiterhin ist zu beachten, dass eine Normalverteilung ab einer Stichprobe von $n > 30$ angenommen werden kann. Die Annäherung an diese Normalverteilung steigt mit zunehmendem Stichprobenumfang (Raithel, 2008, S. 122; Bortz & Schuster, 2010, S. 86).¹⁹

Auf Basis der Ergebnisse ist festzustellen, dass die Konstrukte den Anspruch an eine hinreichende Normalverteilung erfüllen. Lediglich das Konstrukt der Unpünktlichkeit zeigt sowohl grafisch als auch analytisch eine deutliche Abweichung von der Normalverteilung.²⁰

¹⁸ Vgl. Anlage IV

¹⁹ Vgl. *Zentrales Grenzwerttheorem*

²⁰ Vgl. Anlage V

Dies lässt sich wahrscheinlich dadurch begründen, dass es ausschließlich durch zwei Items repräsentiert ist.

3.5 Auswertung der Daten

Ziel dieses Unterkapitels ist es, die Stichprobe zu beschreiben und die Prüfung der Hypothesen darzulegen. Im Anschluss daran werden noch weitere Erkenntnisse gezeigt, die nicht durch die Hypothesen überprüft wurden.

3.5.1 Beschreibung der Stichprobe

Die gezogene Stichprobe besteht aus 374 Personen. Da während der Verteilung der Umfrage explizit und mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass sich die Umfrage ausschließlich an Studierende richtet, ist anzunehmen, dass die Stichprobe auch tatsächlich aus Studierenden besteht. Die Stichprobe wird nachfolgend anhand der soziodemografischen Merkmale beschrieben und in Relation zur Gesamtpopulation von allen Studierenden in Deutschland gebracht.²¹

Alter: Mit einem Anteil von 50,8 % besteht die Hälfte der Stichprobe aus 22 - 25 Jahre alten Teilnehmer_innen. Danach folgen mit 22,5 % die 18 - 21-jährigen. Mit 17,6 % sind Studierende im Alter von 26 - 29 Jahren vertreten. Am geringsten ist die Gruppe der 30 Jahre oder älteren vertreten (9,1 %). Im Durchschnitt sind Studierende in Deutschland 24,7 Jahre alt. Bei Bachelor-Studiengängen liegt der Durchschnitt bei 23,8 Jahren und im Master-Studium bei 26,8 Jahren. Nur 10 % aller Studierenden in Deutschland sind älter als 30 Jahre (Deutsches Studentenwerk, 2016). Abweichungen zwischen der Stichprobe und der Gesamtpopulation bestehen kaum.

Geschlecht: Der Großteil der Stichprobe besteht aus weiblichen Teilnehmerinnen (87,4 %). Männliche Teilnehmer sind mit 12 % vertreten. Zwei Teilnehmer_innen gaben an, divers zu sein. Im Wintersemester 2019/2020 waren 49,3 % aller Studierenden in Deutschland weiblich und die restlichen 50,7 % männlich (Statistisches Bundesamt, 2020). Die gezogene Stichprobe weicht damit ca. um ein Drittel von der Gesamtpopulation ab.²²

Angestrebter Abschluss: 55,9 % der Stichprobe streben einen Bachelor-Abschluss an. 34,2 % befinden sich in einem Masterstudiengang. Die restlichen 9,9 % fassen Promotionen

²¹ Vgl. Anlage VI

²² Ergänzung: Wie eine Identifikation als divers unter deutschen Studierenden verteilt ist, wird vom Statistischen Bundesamt nicht erhoben.

und andere akademische Programme zusammen. Im Studienjahr 2018 erreichten 72,6 % aller Studierenden in Deutschland einen Bachelorabschluss. Die restlichen absolvierten ein Master-Studium (Statista, 2019). Die Stichprobe besteht damit aus ca. 16 % weniger Bachelor-Studierenden.

Studienfach: 46 % befinden sich in einem pädagogischen Studiengang. 20,6 % gaben an, im Lehramt zu studieren. 17,6 % ordneten sich der Wirtschaftswissenschaft/Recht zu. Die restlichen Studienfächer verteilen sich auf niedrige Prozentsätze. Nach aktuellem Stand studieren 37,5 % der Gesamtpopulation im Bereich Rechts-, Wirtschafts-, und Sozialwissenschaft. Andere Studienfächer sind ebenfalls weit gestreut in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2020). Da sich pädagogische Fächer außerdem zu den Sozialwissenschaften zählen, ist nur eine geringe Abweichung festzustellen.

Studienform: 61,5 % der Stichprobe sind an einer Hochschule immatrikuliert. 20,6 % gaben an, an einer Universität zu studieren. 10,4 % besuchen eine Duale Hochschule und 7,5 % eine Fachhochschule. In den Berechnungen des Statistischen Bundesamts werden die ersten beiden Studienformen zusammengefasst. Sie werden von 61,5 % in Deutschland besucht. Weiterhin werden dort die Duale Hochschule und Fachhochschulen zusammengefasst. Sie kommen auf eine Häufigkeit von 35,3 % (ebd.). Die Stichprobe zeigt hier moderate Abweichungen auf.

Höchster Bildungsabschluss: Mit 55,1 % hat etwas mehr als die Hälfte der Stichprobe einen Schulabschluss als höchsten Abschluss genannt. Dies lässt sich womöglich darauf zurückführen, dass der Großteil der Stichprobe im Erststudium ist. 37,4 % haben bereits einen akademischen Abschluss. 7,5 % gaben an, eine Berufsausbildung absolviert zu haben.²³

Zeitmodell: Mit einer Häufigkeit von 91,2 % besteht die Stichprobe aus Teilnehmer_innen, die in Vollzeit studieren. 8,8 % studieren in Teilzeit. 7,1 % der Gesamtpopulation studieren in Teilzeit. Die restlichen verfolgen ein Vollzeit-Studium (CHE, 2019).

Fernstudium: 98,7 % der Stichprobe haben angegeben, kein Fernstudium zu verfolgen. 1,3 % befinden sich in einem Fernstudium. Ca. 6 % aller Studierenden in Deutschland befinden sich in einem Fernstudium (Hochschule Allensbach, 2020). Die Stichprobe weicht nur gering ab.

²³ Ergänzung: Zu diesem Merkmal, im speziellen Kontext von Studierenden, erhebt das Statistische Bundesamt keine Daten.

Der Vergleich zwischen der Stichprobe und der Gesamtpopulation zeigt, dass die Stichprobe in wenigen Merkmalen geringe bis mittlere Abweichungen aufzeigt. In Summe sind die Abweichungen nicht erheblich.

3.5.2 Deskriptive Daten der Konstrukte

In diesem Abschnitt werden die Mittelwerte der latenten Konstrukte dargestellt. Sie werden durch die jeweiligen Standardabweichungen ergänzt.

Zur Messung der Prokrastination wurde das Konstrukt der Allgemein-Akademischen Prokrastination verwendet. Hierbei erreichte die Stichprobe einen Mittelwert von $M = 4$. Der *Trait*-Faktor Mangelnde Vorausschau erreichte einen Mittelwert von $M = 2.8$. Die Unpünktlichkeit der Stichprobe liegt bei $M = 2.3$. Die Abneigung gegenüber studienbezogenen Tätigkeiten liegt bei $M = 3$. Bei der Angst und Unsicherheit zeigt die Stichprobe eine Ausprägung von $M = 3.6$. Das Ausmaß an erlebter Prüfungsautonomie liegt bei $M = 3.2$.

Insgesamt konnte bei der Stichprobe eine hohe Tendenz zur Prokrastination festgestellt werden, da ein Wert von 6 in der GPS-K für die höchste Ausprägung steht. Der Einfluss von *State*- und *Trait*-Faktoren bewegt sich in einem Bereich von $M = 2.3$ bis 3.6. Die wahrgenommene Prüfungsautonomie fällt in der Stichprobe mit $M = 3.2$ eher gering aus.

<i>Konstrukt</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standardabweichung</i>
Allgemein-Akademische Prokrastination	4	1
Mangelnde Vorausschau	2.8	.8
Unpünktlichkeit	2.3	1.1
Abneigung	3	1
Angst und Unsicherheit	3.6	1.1
Prüfungsautonomie	3.2	.9

Tabelle 1: Mittelwerte der latenten Konstrukte

3.5.3 Überprüfung der Hypothesen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Hypothesentests dargestellt. Für Hypothesen 1 bis 7 wurden lineare Korrelationen berechnet. Dafür wurde angenommen, dass Korrelationen von $r < .20$ für einen schwachen Zusammenhang stehen. Werte von $r > .40$ stehen für einen starken und Werte dazwischen für einen mittleren Zusammenhang zwischen den Variablen (Cohen, 1988, S. 82; Klaiber, 2018, S. 123). Weiterhin wurden die Hypothesen und weitere Annahmen durch Regressionsanalysen überprüft.²⁴ Für diese wurden folgende Effektstärken angenommen: Liegt das Bestimmtheitsmaß R^2 bei $.02$ beschreibt dies eine schwache Aufklärung der Varianz. Ab einem R^2 von $.13$ geht Cohen von einem mittleren Effekt und einer moderaten Aufklärung aus. Eine starke und hohe Erklärung der Varianz liegt ab $.26$ vor (Cohen, 1988, S. 413f.).

Hypothese 1 unterstellt einen Zusammenhang zwischen Prokrastination und dem *State*-Faktor der Abneigung. Die beiden Variablen korrelieren mit $r = .186$ schwach und positiv miteinander. Bei der Regressionsanalyse ergab sich eine schwache Varianzaufklärung von 3,4 %. Die Hypothese konnte bestätigt werden.

<i>Prokrastination und Abneigung</i>			
<i>Korrelation</i>		<i>Regression</i>	
r	.186	R^2	.034
Signifikanz	.000	Signifikanz	.000

Tabelle 2: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 1

Analog dazu geht *Hypothese 2* von einem Zusammenhang zwischen Prokrastination und Angst²⁵ aus. Mit einer Korrelation von $r = .273$ liegt der Zusammenhang im mittleren Bereich. Es können 7.4 % der Varianz erklärt werden. Auch diese Hypothese konnte bestätigt werden.

²⁴ Alle Hypothesen, die das Konstrukt der Unpünktlichkeit beinhalten, wurden durch Korrelationen nach Spearman getestet, weil das Konstrukt die Anforderung an Normalverteilung verletzt. Da die soziodemografischen Merkmale aus Hypothese 8 nominalskaliert sind, wurden auch hier Spearman-Korrelate errechnet. Alle anderen Korrelationen zwischen den latenten Konstrukten wurden nach Pearson errechnet. Die Unpünktlichkeit wurde in die Regressionsanalysen miteingeschlossen, da sie inhaltlich von Bedeutung ist. Regressionsanalysen reagieren nach Schmidt und Finan (2018, S. 147) relativ unempfindlich auf eine Verletzung der Normalverteilung. Mögliche Verzerrungen beziehen sich eher auf die Standardfehler. Bei den Hypothesen zur Prüfungsautonomie wurde auf Regressionen verzichtet, weil hier ein inverser Zusammenhang angenommen und eine Regression als nicht zweckmäßig eingeschätzt wurde.

²⁵ Ergänzung: Ab diesem Punkt wird aus Gründen der Übersichtlichkeit das Konstrukt Angst und Unsicherheit (AuU) mit Angst bezeichnet. Dabei ist zu beachten, dass es nicht um eine klinisch-psychologische Angst, sondern um angst-bezogene Empfindungen von Panik, Anspannung und Selbstzweifel geht (vgl. Abschnitt 2.7.3).

Prokrastination und Angst			
Korrelation		Regression	
r	.273	R ²	.074
Signifikanz	.000	Signifikanz	.000

Tabelle 3: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 2

Ausgehend von *Hypothese 3* gibt es einen Zusammenhang zwischen Prokrastination und der Mangelnden Vorausschau als *Trait*-Faktor. In der Analyse hat sich ein starker Zusammenhang von $r = .488$ für die Variablen ergeben. Auch in der Regressionsanalyse zeigen sich stärkere Zusammenhänge. So können 23,8 % der Varianz erklärt werden. Die Hypothese gilt als bestätigt.

Prokrastination und Mangelnde Vorausschau			
Korrelation		Regression	
r	.488	R ²	.238
Signifikanz	.000	Signifikanz	.000

Tabelle 4: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 3

Um den Einfluss eines weiteren *Trait*-Faktors in *Hypothese 4* zu testen, wurde die Unpünktlichkeit mit der Prokrastination in Verbindung gebracht. Die Korrelation der Variablen liegt mit $r = .283$ im mittleren Bereich. Die erklärte Varianz liegt bei 9,5 %. Die Hypothese konnte ebenfalls bestätigt werden.

Prokrastination und Unpünktlichkeit			
Korrelation		Regression	
r	.283	R ²	.095
Signifikanz	.000	Signifikanz	.000

Tabelle 5: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 4

Im Rahmen von *Hypothese 5* wurde der Zusammenhang zwischen und innerhalb der *State*- und *Trait*-Faktoren untersucht:

Innerhalb der *Trait*-Faktoren korrelieren Mangelnde Vorausschau und Unpünktlichkeit mit $r = .402$. 18,4 % der Varianz können erklärt werden.

Mangelnde Vorausschau und Unpünktlichkeit			
Korrelation		Regression	
r	.402	R ²	.184
Signifikanz	.000	Signifikanz	.000

Tabelle 6: Ergebnisdarstellung – Hypothese 5 (Teil I)

Die *State*-Faktoren Angst und Abneigung korrelieren ebenfalls stark mit $r = .423$. Insgesamt können 17,9 % der Varianz erklärt werden.

Abneigung und Angst			
Korrelation		Regression	
r	.423	R ²	.179
Signifikanz	.000	Signifikanz	.000

Tabelle 7: Ergebnisdarstellung – Hypothese 5 (Teil II)

Die Zusammenhänge zwischen den Perspektiven wurden durch Korrelationen geprüft. Dabei hat sich gezeigt, dass die Mangelnde Vorausschau schwach und positiv mit der Abneigung korreliert ($r = .137$). Die Korrelation mit der Angst ist nicht signifikant. Unpünktlichkeit korreliert ebenfalls schwach mit der Abneigung ($r = .110$). Auch hier ist der Zusammenhang mit der Angst nicht signifikant. Die Zusammenhänge zwischen den Perspektiven sind in dieser Stichprobe teilweise nicht signifikant oder schwach. Aus diesem Grund konnte die Hypothese nur für die Zusammenhänge innerhalb der Perspektiven bestätigt werden.

Korrelationen zwischen den Trait- und State-Faktoren		
	Abneigung	Angst
Mangelnde Vorausschau	$r = .137, p = .008$	$r = .051, p = .324$
Unpünktlichkeit	$r = .110, p = .034$	$r = .062, p = .228$

Tabelle 8: Ergebnisdarstellung – Hypothese 5 (Teil III)

In *Hypothese 6* wurde ein Zusammenhang zwischen Prüfungsautonomie und Prokrastination beschrieben. Entgegen der Erwartung zeigte sich hier eine schwache und insignifikante

Korrelation ($r = - .031$). Zur Vertiefung dieser Argumentationskette wurde in *Hypothese 7* ein Zusammenhang zwischen Angst und Prüfungsautonomie postuliert. Die Variablen korrelieren mit $r = - .173$ schwach und negativ. Ausschließlich *Hypothese 7* konnte bestätigt werden.

<i>Prokrastination und Prüfungsautonomie</i>	
<i>Korrelation</i>	
r	- .031
Signifikanz	.551

Tabelle 9: Ergebnisdarstellung – Korrelation - Hypothese 6

<i>Angst und Prüfungsautonomie</i>	
<i>Korrelation</i>	
r	- .173
Signifikanz	.001

Tabelle 10: Ergebnisdarstellung – Korrelation - Hypothese 7

Zuletzt wurden in *Hypothese 8* Verbindungen zwischen Prokrastination und soziodemografischen Merkmalen angenommen. Bei den Korrelationen zeigten der angestrebte Abschluss ($r = - .103$, $p = .046$) und der höchste Bildungsabschluss ($r = - .122$, $p = .019$) signifikante Zusammenhänge mit der Prokrastination. Zur weiteren Überprüfung wurde, aufgrund der fehlenden Normalverteilung, jeweils ein Kruskal-Wallis Test durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass die Unterschiede in den Prokrastinationstendenzen für beide Merkmale nicht signifikant sind ($p = .101$ für den angestrebten Abschluss, $p = .059$ für den höchsten Bildungsabschluss).²⁶ Die Annahmen wurden verworfen, weil die Ergebnisse für das Beibehalten der Nullhypothese sprechen.

Insgesamt konnten die ersten vier Hypothesen bestätigt werden. *Hypothese 5* konnte nur für einen Zusammenhang bestätigt werden. *Hypothese 6* wurde abgelehnt. *Hypothese 7* gilt als zutreffend. *Hypothese 8* wurde abgelehnt.

²⁶ Vgl. Anlage VII

3.5.4 Weitere Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden ergänzende Ergebnisse weiterer Analysen dargestellt, die nicht direkt durch die Untersuchungen in Abschnitt 3.5.3 betrachtet wurden.

Um die Einflussfaktoren zu vereinen und deren gemeinsamen Effekt auf das Konstrukt der Prokrastination zu testen, wurde eine multiple lineare Regression gerechnet.²⁷ Aus der Analyse haben sich folgende Zusammenhänge ergeben: Im ersten Modell kann die Mangelnde Vorausschau 23,8 % der Varianz der Prokrastination erklären. Im zweiten Modell wurde die Angst dazugerechnet, wodurch die erklärte Varianz um 6,2 % auf 30 % gestiegen ist. Durch das Integrieren der Unpünktlichkeit entstand ein drittes Modell, welches 30,9 % der Varianz erklären kann. Das Modell zeigt eine besonders starke Aufklärung der Varianz. Die Abneigung wurde in allen drei Stufen der Rechnung vom System ausgeschlossen.

<i>Regression</i>			
	Modell 1: Mangelnde Vorausschau	Modell 2: Mangelnde Vorausschau, Angst	Modell 3: Mangelnde Vorausschau, Angst, Unpünktlichkeit
R ²	.238	.300	.309
Signifikanz	.000	.000	.000

Tabelle 11: Ergebnisdarstellung – Weitere Ergebnisse - Modellrechnung

Da sich die Mangelnde Vorausschau als stärkste Variable in dieser Erhebung herausgestellt hat und es Überlegungen dazu gibt, dass Prokrastination im Alter abnimmt, wurde der Einfluss des Alters auf die Variable durch eine einfaktorielle Varianzanalyse untersucht.²⁸ Hierbei startet der Mittelwert bei 2.6 und steigt in der zweiten Altersstufe (22 - 25 Jahre) auf 2.9. In der dritten Stufe bleibt dieser annähernd gleich, während er sich mit der letzten Altersstufe auf 3.2 erhöht ($p = .005$).²⁹

²⁷ Ausgenommen: Prüfungsautonomie

²⁸ Ergänzung: Vorab wurden alle soziodemografischen Merkmale mit der Mangelnden Vorausschau korreliert. Aus den Ergebnissen entstand die Überlegung, den Einfluss des Alters genauer zu betrachten, weil die direkten Zusammenhänge mit der Prokrastination nicht signifikant waren.

²⁹ Vgl. Anlage VII

3.5.5 Überblick

Um die Ergebnisse komprimiert zusammenzufassen, soll in diesem Abschnitt der Bezug zu den postulierten Einflussfaktoren hergestellt werden.

Bei der Analyse des direkten Einflusses der Faktoren hat sich ergeben, dass die *Trait*-Faktoren stärker als die *State*-Faktoren wirken. Vor allem weist die Mangelnde Vorausschau einen starken Einfluss und hohen Erklärungsgehalt für die Prokrastination auf. Trotzdem zeigt die Angst einen mittleren Zusammenhang zur Prokrastination. Auffallend ist auch, dass die Abneigung sowohl in ihrem alleinigen Zusammenhang als auch im Modell besonders schwach mit der Prokrastination zusammenhängt und bei der Regression sogar ausgeschlossen wurde. Die Verbindungen innerhalb der jeweiligen *Trait*- und *State*-Faktoren sind stark, während es zwischen den beiden keine bedeutsamen Beziehungen gibt. Die Prüfungsautonomie hängt nicht mit der Prokrastination, aber dafür schwach mit der Angst in der Stichprobe zusammen. Die soziodemografischen Merkmale haben keinen bedeutenden Einfluss auf die Tendenz zum Aufschub.

Die Modellrechnung ergab, dass die Kombination aus zwei *Trait*-Faktoren (Mangelnde Vorausschau, Unpünktlichkeit) und einem *State*-Faktor (Angst) 30,9 % der Varianz erklären können, was für einen starken Effekt der Kombination spricht. Die Mangelnde Vorausschau nimmt außerdem mit dem Alter der Stichprobe zu.

Ausgehend von den Ergebnissen haben Faktoren, die in der Persönlichkeit als *Trait* manifestiert sind, einen besonderen Einfluss auf die Prokrastination von Studierenden. Faktoren, die zeit- und situationsabhängig sind, zeigen zwar schwache bis mittlere, aber trotzdem auch signifikante Wirkungen.

3.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das methodische Vorgehen in der Erhebung ausgeführt. Weiterhin wurde dargestellt, wie die Daten vorbereitet und modifiziert wurden. Das Unterkapitel 3.5 hat die Auswertung der Daten und die daraus resultierenden Ergebnisse dieser Arbeit skizziert. Der letzte Abschnitt des Kapitels hat die Ergebnisse der Untersuchungen zusammengefasst und damit die Grundlage für die Diskussion in Kapitel 4 gelegt.

4 Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der Studie dargestellt worden sind, sollen sie in diesem Kapitel mit den theoretischen Überlegungen der Arbeit in Verbindung gebracht und diskutiert werden.

Die Diskussion folgt dabei einer Struktur, bei der zuerst die direkten Einflüsse der Faktoren, im Hinblick auf ihre Perspektive³⁰, z.B. die der differentiellen Psychologie, diskutiert und betrachtet werden. In Unterkapitel 4.3 werden die Verbindungen zwischen *State*- und *Trait*-Faktoren diskutiert. Anschließend behandeln Unterkapitel 4.4 und 4.5 weitere Einflüsse von gewählten Faktoren. Hieraus soll ein differenziertes Bild von Prokrastination entstehen, welches in Unterkapitel 4.6 skizziert wird. Um die Kernaspekte der Perspektiven und ihre Einflussfaktoren nochmals aufzuzeigen, werden sie zu Beginn der jeweiligen Diskussion kurz zusammengefasst.

Anschließend wird Bezug auf die erwachsenenbildnerischen Bezüge aus den Unterkapiteln 1.3 und 2.6 genommen, woraus Anhaltspunkte für erwachsenenbildnerische Interventionen abgeleitet werden (Unterkapitel 4.7).

Die Diskussion greift am Ende das Vorgehen und die Überlegungen dieser Arbeit auf und betrachtet diese kritisch. Dabei sollen auch Gedanken für weitere Forschungsarbeiten in diesem Feld entstehen. Eine Zusammenfassung schließt die Diskussion dieser Arbeit ab und leitet in Kapitel 5 über (Unterkapitel 4.8 und 4.9).

³⁰ Ergänzung: Zur Verständlichkeit soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass unter „*Perspektive*“ die jeweiligen Unterkapitel 2.3, 2.3, 2.4 und 2.5 verstanden werden. Zu diesen Perspektiven gehören die Einflussfaktoren, sprich die verwendeten Konstrukte.

4.1 Prokrastination als *Trait*

„Die Tendenz zum Aufschieben von wichtigen Tätigkeiten kann in der Persönlichkeit manifestiert sein und sich als Verhalten in entsprechenden Kontexten zeigen.“ So könnte die Kernaussage der differentialpsychologischen Perspektive aus Unterkapitel 2.3 zusammengefasst werden.

Traits bezeichnen in diesem Kontext, wie eine Person Erfahrungen grundsätzlich erlebt und wie sie sich verhält. In dieser Erhebung wurde unter anderem die Mangelnde Vorausschau als ein solcher Faktor gemessen. Unter Mangelnder Vorausschau versteht sich eine grundsätzliche Problematik beim Planen und Vorausdenken in die Zukunft (vgl. Abschnitt 2.7.2).

Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass Prokrastination speziell durch eine Mangelnde Vorausschau entstehen kann. Sie zeigt sowohl in den Korrelationen als auch in der Modellanalyse die stärksten Effekte auf das Konstrukt der Allgemein-Akademischen Prokrastination (vgl. Abschnitte 3.5.3 und 3.5.4). Es ist vorstellbar, dass genau diese Eigenschaft zu Prokrastinationstendenzen führt. Wenn eine Person nicht in der Lage ist, in die Zukunft zu planen oder Schwierigkeiten hat, können Handlungen nicht oder nur schwer geplant und folglich auch ausgeführt werden. Weiterhin fällt auf, dass die Unpünktlichkeit stark mit der Mangelnden Vorausschau in dieser Stichprobe zusammenhängt. Dies bestätigt die Überlegungen von Patzelt und Opitz (2014a, S. 4), wonach sich Unpünktlichkeit als ein begleitendes Verhalten von *Trait*-Prokrastination versteht. Die Tendenz zum Aufschub ist so immanent, dass sich weitere Konsequenzen wie eben Unpünktlichkeit hieraus ergeben.

Patzelt und Opitz (2014a) machen allerdings keine spezifischen Angaben über die Komplexität der Mangelnden Vorausschau. Sie bezeichnen damit lediglich die Herausforderungen beim Planen in die Zukunft. In ihrer Darstellung konnten keine Ausführungen dazu gefunden werden. Demnach sollte bedacht werden, wodurch die Mangelnde Vorausschau an sich entstehen kann. Abschnitt 2.3.2 hat in diesem Zusammenhang den Aspekt des Selbstschutzes thematisiert. Der Autor stellt sich die Verbindung so vor, dass die Mangelnde Vorausschau auch durch das Bedürfnis nach Erhaltung des Selbstwertgefühls entstehen könnte. Studierende, die ihr Selbstwertgefühl erhalten möchten, vermeiden es, in die Zukunft zu planen oder grundsätzlich vorzuschauen, weil sie den Gedanken an den potenziellen Verlust oder die Minderung des Selbstwertgefühls durch den Misserfolg bei zu erledigen Tätigkeiten nicht entstehen lassen möchten, wodurch sich eine Tendenz zum Aufschub ergibt. Dies würde den *Trait*-Gedanken in dem Sinne bestärken, dass Prokrastination

in der Hinsicht manifestiert ist, dass z.B. das Bedürfnis nach Selbstschutz sehr stark und konstant ist, weil die Persönlichkeit an sich etwas Wertvolles, Intimes für einen Menschen und stark verankert ist. Der aufgestellte Zusammenhang soll durch die nachfolgende Abbildung skizziert werden.

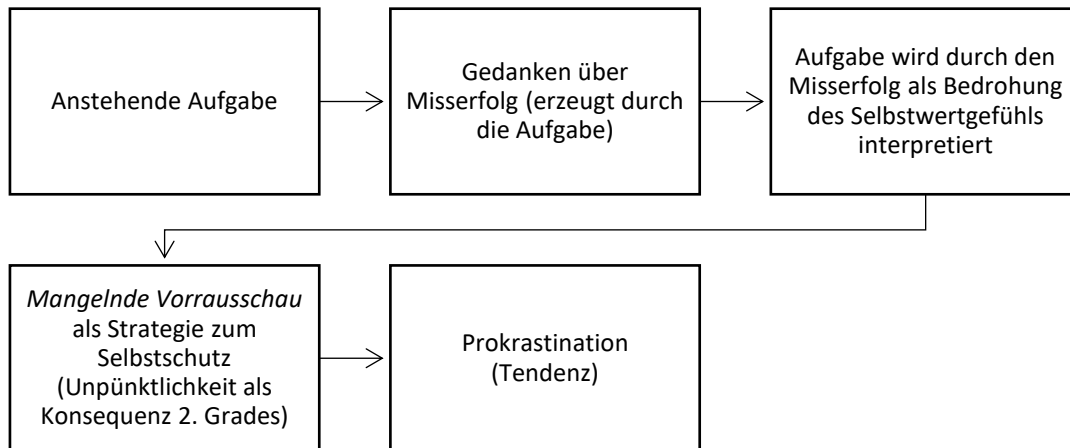


Abbildung 6: Mangelnde Vorrasschau als Selbstschutz, Quelle: Eigene Darstellung

Die Abbildung macht deutlich, dass der Selbstschutz hier als Basis für diese Argumentation dient. Zudem unterstellt diese Annahme, dass die Mangelnde Vorrasschau den Betroffenen eigentlich zugänglich ist und sie diese nur zeigen, weil sie den Verlust des Selbstwertgefühls verhindern möchten. Es ist möglich, dass die Mangelnde Vorrasschau der Stichprobe grundsätzlich in der Persönlichkeit als Eigenschaft manifestiert ist oder sie diese wegen einem konstanten Bedürfnis nach Selbstschutz zeigen.

Es ist festzuhalten, dass die Mangelnde Vorrasschau ein besonders starker Faktor in dieser Studie ist. Sie kann als unveränderbare und konstante Eigenschaft oder als unbewusste, aber eventuell veränderbare Strategie des Selbstschutzes verstanden werden.

4.2 Prokrastination als *State*

Aus motivations- und volitionspsychologischer Sicht entsteht Prokrastination durch eine Lücke zwischen Intention und Handlung. Diese Perspektive geht von einem *State* aus, wonach das Verhalten abhängig von Situation und Zeit sein kann (vgl. Unterkapitel 2.2).

In dieser Erhebung wurde die Perspektive durch die Konstrukte Angst und Abneigung repräsentiert, welche aus einem Inventar zur Erfassung von *State*-Prokrastination übernommen wurden. Das Konstrukt der Angst bezeichnet dabei Panikgefühle und Anspannung beim Lernen sowie Selbstzweifel in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten. Das Konstrukt der Abneigung umfasst Hass, Abneigung und Langeweile gegenüber Lernprozessen (vgl. Abschnitt 2.7.3). Auch in dieser Hinsicht hängen die beiden Konstrukte stark miteinander zusammen. Dies könnte sich dadurch begründen lassen, dass die darunter gefassten Emotionen gemeinsam auftreten.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Konstrukte zur Vertiefung der Diskussion in die zugrundeliegenden Theorien eingeordnet. Dabei soll diskutiert werden, inwiefern die Theorien mit den Ergebnissen verknüpft werden können.

4.2.1 Rubikon-Modell

Das Rubikon-Modell unterteilt die Handlungssteuerung in einem Phasenmodell. In Abschnitt 2.2.1 wurden bereits entsprechende Herausforderungen in den einzelnen Phasen beschrieben.

Das Konstrukt der Angst hat in der Erhebung einen mittleren Effekt auf die Prokrastination von Studierenden gezeigt ($r = .273$, $R^2 = .074$). Hieraus lässt sich vorerst schlussfolgern, dass Gefühle von Panik, Anspannung und Selbstzweifel einen moderaten Einfluss auf das Aufschieben haben. Dieser ist zwar schwächer als der Einfluss durch die Mangelnde Vorausschau, aber trotzdem von Bedeutung. Die Angst als Einflussfaktor lässt sich nach Einschätzung des Autors in alle Phasen des Rubikon-Modells einteilen: So kann z.B. das Gefühl von Selbstzweifel in der *prädeziationalen* Phase zu einem Problem werden, weil es möglich ist, dass Zweifel an den eigenen Fähigkeiten das Entscheiden für eine Handlung erschweren. In der *präaktionalen* Phase können negative Affekte, wie z.B. hier das Empfinden von Panik, zur Störung der Planung führen, weil sie das Individuum von Grund auf daran hindern. Auch in der *aktionalen* Phase, die volitional geprägt ist, können die erwähnten Elemente die Handlungssteuerung einschränken. In dieser Phase müssen Handelnde schon mit Schwierigkeiten und Handlungsalternativen umgehen (vgl. *Fiattendenz*). Wenn zusätzlich noch Selbstzweifel oder Spannungsgefühle eintreten, erschwert dies möglicherweise das

Aufrechterhalten und Verfolgen der Handlung. Zuletzt kann auch die *postaktionale* Phase betroffen sein. Da in dieser Phase eine rationale Einschätzung der eigenen Leistung notwendig ist und diese durch Selbstzweifel verzerrt werden könnte, findet auch hier der Einflussfaktor seine Anwendung.

Das *State*-Konstrukt der Abneigung hat in dieser Erhebung nur schwache Zusammenhänge aufgezeigt ($r = .186$, $R^2 = .034$), trotzdem wird dieses auch dem Rubikon-Modell zugeordnet. Empfindungen von Hass, Langeweile und Abneigung könnten ebenfalls in alle Phasen des Modells eingeordnet werden. Besonders in der *präaktionalen* Phase kann das Empfinden von Langeweile problematisch sein und dazu führen, dass im Sinne der *Querkonkurrenz*, andere Tätigkeiten bevorzugt werden und die *Fiattendenz* sinkt, woraus ein dysfunktionaler Aufschub entsteht. Grundsätzlich könnte es sein, dass eine Abneigung gegenüber Lernprozessen alle Phasen der Handlungssteuerung stört und somit zur Prokrastination führt.

Insgesamt können beide Konstrukte dem Rubikon-Modell gut zugeordnet werden und *State*-Prokrastination repräsentieren, da angenommen wird, dass die beschriebenen Empfindungen nur zu bestimmten Zeitpunkten und in verschiedenen Situationen auftreten. Weiterhin zeigt die vorangegangene Diskussion auf, dass Prokrastination auf vielen Ebenen aus einer Störung von Motivation und Volition resultieren kann.

Abgesehen von den Konstrukten sollte auch in Betracht gezogen werden, dass Erfolgserlebnisse und positive Erfahrungen mit unterschiedlichen Situationen zur Prävention beitragen könnten. In der Diskussion haben Studierende mehrfach geäußert, dass sie selbst weniger prokrastinieren, wenn sie die letzte Handlung oder Aufgabe mit Erfolg und positiven Gefühlen bewusst abgeschlossen haben. Dies deckt sich mit der Überlegung der Deaktivierung in der *postaktionalen Phase* aus dem Rubikon-Modell, wonach die bewusste und geplante Lösung von einer Tätigkeit zur Erholung und Entspannung führt und sich damit eine gute Grundlage für neue Tätigkeiten und Handlungen bildet (vgl. Abschnitt 2.2.1).

4.2.2 Temporal Motivation Theory

Die Grundidee der TMT wurde in Abschnitt 2.2.2 erläutert. Die Motivation für eine Handlung ist besonders von der zeitlichen Ferne und der Beeinflussbarkeit einer Person hiervon abhängig.

Im Zähler der TMT – Formel steht das Produkt aus *Expectancy* und *Value*. Dieses ist zwar nicht maßgeblich für die Annahme der Theorie, aber inhaltlich passend für die verwendeten Konstrukte. Es repräsentiert das Konstrukt der Selbstwirksamkeit (vgl.

Unterkapitel 2.2). Gefühle von Panik oder Anspannung könnten dazu führen, dass eine geringe Selbstwirksamkeit empfunden wird und damit die *Utility* für die Handlung in der Gesamtformel sinkt. Noch stärker könnten Selbstzweifel hierbei wirken, weil sie eben genau das Gefühl der eigenen Wirksamkeit stören. Am wichtigsten ist der zeitliche Aspekt innerhalb der TMT. Es gibt Menschen, die ihr Verhalten davon abhängig machen, wieviel Zeit bis zur Realisierung des Ergebnisses benötigt wird. Die TMT geht zwar nicht genauer darauf ein, worin diese Abhängigkeit besteht, sie impliziert aber, dass sie existieren kann und drückt sie in dem Γ der Formel aus. Die Empfindungen des Angst-Konstruktes könnten durchaus Einflüsse auf das Γ haben. Panikgefühle, Anspannung und Selbstzweifel könnten, *ceteris paribus*, das Γ so noch erhöhen, weil die Handlung erstens weit entfernt ist und sie zweitens auch noch negative Affekte mit sich bringen könnte. Dies würde zur Reduktion der *Utility* führen und Prokrastination begünstigen (vgl. Markierung in der Formel).

$$\Downarrow \textit{Utility} = \frac{\textit{Expectancy} \times \textit{Value}}{\Uparrow \Gamma \times \textit{Delay}}$$

Es ist kritisch anzumerken, dass der Zusammenhang zwischen Prokrastination und Angst, in Verbindung mit der TMT, nur oberflächlich angenommen werden kann. Das Γ könnte genauso unabhängig von Affekten sein. Steel und König gehen wahrscheinlich aus diesem Grund von einer Konstanz dieser Variable aus (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Im Sinne der TMT könnte darüber hinaus der Aspekt der Zielorientierung betrachtet werden. Ziele, die durch das Studium erreicht werden, sind in der Regel weit entfernt. Dies würde sich in der Formel in einem hohen *Delay* zeigen und damit bei einem konstanten Γ zu einer Reduktion der *Utility* und damit zur Senkung der Motivation führen, woraus sich ebenfalls ein dysfunktionaler Aufschub entwickeln könnte. Dazu müsste die Empfindlichkeit auf die zeitliche Ferne differenzierter und abhängig von verschiedenen Zielformen untersucht werden.

Weiterhin muss bedacht werden, dass die TMT ein essenzielles Merkmal der motivations- und volitionspsychologischen Perspektive auslöst. Die *Utility* steht in der TMT für die Motivation. Steel und König nehmen an, dass eine hohe Motivation vor Prokrastination schützen kann. Allerdings gehen sie in ihren Hauptwerken zur TMT nicht auf das Konzept der Volition ein. Sie vernachlässigen so die tatsächliche Umsetzung von Handlungen. Motivation per se führt nicht dazu, dass eine Handlung ausgeführt wird. Sie benötigt die konkrete Volition

als gefühlte Verpflichtung oder Commitment, um Handlungen auszuführen (vgl. Unterkapitel 2.2).

Auch das Konstrukt der Abneigung kann in die TMT eingeordnet werden. Hass, Langeweile und Abneigung könnten ähnlich wie die Angst das Γ erhöhen. Da die Abneigung sehr schwache Effekte aufgezeigt hat, ist der Zusammenhang nicht langfristig haltbar und muss genauer untersucht werden.

Dieser Abschnitt hat einen ersten Zusammenhang durch die TMT modelliert. Teilweise konnten die Konstrukte über Umwege und auf Basis der TMT mit Prokrastination in Verbindung gebracht werden.

4.3 Differenzen zwischen *Trait*- und *State*-Faktoren

Aus den Ergebnissen ist weiterhin zu entnehmen, dass die Zusammenhänge zwischen den beiden Perspektiven nicht signifikant oder nur schwach sind (vgl. Abschnitt 3.5.3).

In dieser Arbeit wurde angenommen, dass die Einflussfaktoren miteinander zusammenhängen, weil Prokrastination sowohl ein *Trait*- als auch gleichzeitig ein *State*-Verhalten sein kann. Unpünktlichkeit könnte z.B. aus empfundener Abneigung resultieren oder Empfindungen von Selbstzweifel zu einer Mangelnden Vorausschau, ähnlich wie der bereits angesprochene Aspekt des Selbstschutzes, führen (vgl. Unterkapitel 4.1).

Die Ergebnisse führen zu der Annahme, dass es deutliche Unterschiede zwischen *Trait*- und *State*-Prokrastination gibt. Demnach kann die Tendenz zum Aufschieben im Studium entweder Teil der Persönlichkeit oder situations- und zeitunabhängig sein. Bei einer genaueren Betrachtung der verwendeten Konstrukte ist diese Logik ebenfalls denkbar. Panikgefühle oder Anspannung beim Lernen sind in der Regel keine konstanten Eigenschaften einer Person und daher per Definition nicht manifestiert, es sei denn es handelt sich um eine klinisch relevante Störung.³¹ Zugleich ist es eher untypisch, dass Abneigungsgefühle so stark sind, dass hieraus Unpünktlichkeit resultiert.

Obwohl die Ergebnisse eine Differenzierung zwischen *State* und *Trait* empirisch stützen, muss dabei nochmals relativiert werden. Bei der Modellrechnung stieg die erklärte Varianz von Prokrastination durch das *State*-Konstrukt der Angst um 6.2 % auf 30 %. Der Zusammenhang ist zwar schwach, aber trotzdem signifikant. Dasselbe gilt für die Korrelationen zwischen den *State*-Faktoren und der Prokrastination. Dies spricht dafür, dass *State*-Faktoren

³¹ Ergänzung: Da diese Arbeit nicht dem klinisch-psychologischen Bereich zugeordnet wird, findet dieser Punkt keine weitere Anwendung in der Diskussion.

einen Einfluss haben, der allerdings in der Stichprobe nicht so stark ist. Im Hinblick auf Unterkapitel 4.1 bis 4.3 kann festgehalten werden, dass Prokrastination zum größten Teil durch die Persönlichkeit entsteht und durch variable, dynamische Elemente beeinflusst wird.

4.4 Wirkungen der Prüfungsautonomie

Entgegen der Annahme, dass hohe Autonomie zur Reduktion von Prokrastination führt, konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Auch eine Ergänzung über die Verbindung zwischen Angst und Prüfungsautonomie zeigte nur schwache Zusammenhänge auf.

Die Argumentationskette aus Abschnitt 2.4.2 setzt voraus, dass neben der hohen Prüfungsautonomie und der vorhandenen Kontrolle auch der Wert für die Handlung oder das Ergebnis hoch sein muss. Die Kontroll-Wert Theorie der leistungsbezogenen Emotionen geht nur von positiven Affekten aus, wenn Studierende Kontrolle über eine *für sie wichtige* Handlung empfinden (ebd.). Zudem sagt die Theorie von Pekrun nicht, dass die entstandene (Vor-)Freude direkt zur Reduktion von Prüfungsangst beitragen kann. Dieser Zusammenhang wurde von Janke und Glöckner-Rist (2014, S. 3) angenommen. Die fehlende Verbindung zwischen Prüfungsautonomie und Prokrastination könnte sich darin begründen, dass ein Großteil der Stichprobe den Prüfungsvorbereitungen zum Befragungszeitpunkt keinen hohen Wert zugerechnet hat und damit anstatt Vorfreude andere, negative Affekte entstanden sind, die zur Erhöhung der Prüfungsangst beigetragen haben und damit Prokrastination eher begünstigen. Dies wäre wiederum im Sinne der Theorie von Pekrun und im Einklang mit den Überlegungen aus Abschnitt 2.4.2.

In den Diskussionsgruppen wurde mehrfach angesprochen, dass die Teilnehmer_innen eine gegensetzte Logik in der Verbindung sehen. So wurde oft beschrieben, dass zu viel Freiheit und Autonomie im Studium meistens mit weniger Struktur und Orientierung einhergehen. Aus dieser fehlenden Struktur resultiert für sie weniger Druck und damit meist mehr Prokrastination. Interessant ist dabei, dass den Studierenden genau hier ein geringes Werteempfinden zugerechnet werden könnte, weil aus Sicht des Autors Druck eher notwendig ist, wenn die Handlung an sich nicht angenehm erscheint und dementsprechend keinen hohen Wert hat.

Trotzdem lassen sich die Aspekte von Struktur, Orientierung und Druck mit der situationsbezogenen Perspektive aus Unterkapitel 2.5 verbinden. Dieser Perspektive zufolge prokrastinieren Studierende weniger, wenn Lehrende ihnen klare Termine, Fristen und Strukturen für studienbezogene Tätigkeiten vorgeben und dazu auch eindeutige Instruktionen

äußern. Diese Perspektive stimmt mit den Äußerungen in der Diskussionsgruppe überein. Auch das fehlende Werteempfinden könnte durch die in Unterkapitel 2.5 beschriebene *task aversiveness* entstehen, die aus einem fehlenden Interesse und einer grundsätzlichen Aversion der Sache gegenüber resultieren kann.

Für eine differenziertere Betrachtung würde es sich anbieten, unterschiedliche Niveaus von Prüfungsautonomie mit Prokrastination zu korrelieren und damit die relative Wirkung zu untersuchen. Zudem könnte eine Befragung zu einem speziellen Lernerlebnis durchgeführt werden, wodurch die Prüfungsautonomie konkreter modelliert und damit genauer erfasst wird.

Im Hinblick auf das Konstrukt der Prüfungsautonomie ist kritisch zu reflektieren, welche testtheoretische Güte es in der vorliegenden Erhebung hat. In Abschnitt 3.4.3 wurde bereits festgestellt, dass viele Items des Konstruktes eine zu geringe Trennschärfe aufweisen. Auch in der Faktorenanalyse zeigten Items zu geringe oder unterschiedliche Landungen auf andere Komponenten. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss die Güte der Messung von Prüfungsautonomie berücksichtigt werden.

4.5 Soziodemografische Einflüsse

In Abschnitt 2.7.5 wurden soziodemografische Merkmale ausgewählt, die von Interesse für diese Studie waren. In Anlehnung an die dort genannten Quellen wurde zudem angenommen, dass Männer mehr aufschieben als Frauen und Prokrastination mit dem Alter abnimmt.

Mithilfe der Spearman-Korrelation, zwei Kruskal-Wallis Tests und einer einfaktoriellen Varianzanalyse wurde insgesamt festgestellt, dass es keine signifikanten Verbindungen zwischen Prokrastination und soziodemografischen Merkmalen gibt. Zur Vertiefung wurde die Mangelnde Vorausschau als stärkste Variable der Prokrastination auf denselben Aspekt getestet. Dabei zeigte sie eine signifikante Erhöhung mit zunehmenden Altersstufen der Studierenden.

Bei der Betrachtung der verwendeten, soziodemografischen Merkmale wird deutlich, dass diese vielfältige Umstände von Studieren präsentieren. Da weder das Alter, das Geschlecht, das Studienfach, noch der höchste Bildungsabschluss Einflüsse auf die Prokrastination haben, könnte dies den bisher dominanteren *Trait*-Gedanken der Diskussion weiter unterstützen. Die Umstände und Charakteristika leisten keinen statistisch signifikanten Beitrag zum Aufschieben von studienbezogenen Tätigkeiten. Ausgehend von dieser Feststellung müsste auch hier angenommen werden, dass Faktoren, die in der Persönlichkeit liegen zur Prokrastination führen. Dieser Gedanke ist zugleich kritisch zu betrachten, weil es

auch sein könnte, dass die gewählten Faktoren an sich keinen Einfluss haben. Prokrastination könnte durch andere Faktoren entstehen, die nicht Teil dieser Erhebung waren. Der Rückschluss auf die Wirkung der Persönlichkeit resultiert in diesem Abschnitt daraus, dass sie im Gegensatz zu den soziodemografischen Merkmalen eine signifikante und starke Wirkung zeigt.

Weiterhin fällt auf, dass die Mangelnde Vorausschau mit dem Alter der Stichprobe zunimmt. Dies bedeutet, dass die Unfähigkeit in die Zukunft zu planen mit zunehmenden Alter steigt. Die Erkenntnis widerspricht indirekt der Annahme, dass Prokrastination im Alter abnimmt. Theoretisch wird argumentiert, dass mit dem Alter die Reife einer Person zunimmt und eine hohe Reife das Aufschieben verhindert (vgl. Abschnitt 2.7.5). In diesem Schritt könnte argumentiert werden, dass die Reife in der Stichprobe mit dem Alter abnimmt und daher die Mangelnde Vorausschau steigt. Diese Begründung ist allerdings zu relativieren. Zum einen wurde die Reife der Stichprobe nicht gemessen und zum anderen wurde nicht definiert, was genau mit Reife gemeint ist oder woraus sie besteht. Ein weiterer Grund für die Zunahme der Mangelnden Vorausschau könnte in der zeitlichen Fokussierung der Gruppe liegen. In der Regel fokussieren Menschen je nach Altersphase andere Ziele und Zukunftspläne. Nach Ansicht des Autors beschäftigen sich ältere Studierende stärker mit der Zukunft ihres privaten oder auch beruflichen Lebens. Die Mangelnde Vorausschau in der Stichprobe bezieht sich speziell auf den Lebensabschnitt des Studiums. Es könnte auch sein, dass die Studierenden in anderen Aspekten ihres Lebens eine sehr ausgeprägte Vorausschau zeigen, weil sie sich vielleicht nicht oder nur gering auf das aktuelle Studium fokussieren und eher an ihre anstehende Zukunft denken. Weiterhin könnten die Items des Konstruktes kritisch reflektiert werden. Aus Sicht des Autors ist ein hoher Mittelwert bei einem negativ gepoltem Item wie: „Ich nutze Freistunden zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen, um schon einmal mit meinen häuslichen Lernaufgaben in Gang zu kommen“ nicht zwingend ein Indikator von der Unfähigkeit, in die Zukunft zu planen. Es ist durchaus üblich, dass sich Studierende in Freistunden zwischen Lehrveranstaltungen nicht zwingend studienbezogenen Aktivitäten widmen, da andere Aspekte wie die Pflege sozialer Kontakte, Erholung oder das Erledigen von Alltagsaufgaben verfolgt werden.

Bei der Analyse soziodemografischer Aspekte ist kritisch anzumerken, dass Umstände, die unabhängig vom Studium sind nicht miteinbezogen wurden. Es könnte interessant sein, die Einflüsse durch z.B. familiäre Situationen, Freizeitaktivitäten, Nebenjobs oder auch das Ausüben von Ehrenämtern zu untersuchen. Eine solche Ergänzung würde nochmals zur

Differenzierung des Konstruktes beitragen und zeigen, inwiefern die Tendenz zum Aufschieben durch weitere Faktoren erzeugt wird.

4.6 Ein differenziertes Bild von Prokrastination

Nachdem alle Einflüsse und Zusammenhänge durch die Perspektiven betrachtet, diskutiert und kritisiert wurden, soll in diesem Abschnitt das differenzierte Bild von Prokrastination skizziert werden. Dieses Bild basiert auf den Schlussfolgerungen dieser Arbeit, die durch die Analyse der vorliegenden Stichprobe entstanden sind.

Aus den vorangegangenen Ausführungen hat sich ergeben, dass Prokrastination besonders durch *Trait*-Faktoren entsteht, wobei *State*-Faktoren einen etwas geringeren Beitrag leisten. Die Konstrukte konnten gut in ihre zugrundeliegenden Perspektiven eingeordnet und hinsichtlich ihres Einflusses auf Prokrastination betrachtet werden. Außerdem konnte festgestellt werden, dass sich Persönlichkeitsfaktoren und *State*-Aspekte der Prokrastination voneinander unterscheiden. Auch der geringe Einfluss von Prüfungsautonomie und soziodemografischen Variablen spricht vorwiegend, und im Bedenken der bereits genannten Kritikpunkte, für eine Konstanz der Tendenz zur Prokrastination, was eher den Gedanken der differentialpsychologischen Perspektive entspricht (vgl. Abschnitt 2.3.2).

Der Rückschluss auf die Persönlichkeit allein würde nicht der Komplexität der identifizierten Dynamik gerecht werden. Die Konstrukte Mangelnde Vorausschau und Unpünktlichkeit sind zwar konstant, sie könnten aber mit Empfindungen von Angst oder auch Abneigung zusammenwirken oder einhergehen. Die Mangelnde Vorausschau könnte sich in spezifischen Zuständen, also *State's*, zeigen und damit nicht ausschließlich als konstante Eigenschaft wirken. Für diesen Gedanken spricht auch die hohe Aufklärung der Varianz durch die Verbindung von Mangelnder Vorausschau, Unpünktlichkeit und Angst ($R^2 = .309$). Außerdem kann die Mangelnde Vorausschau genauso in Theorien aus der motivations- und volitionspsychologischen Perspektive eingeordnet werden. Die Schwierigkeiten beim Planen können inhaltlich gut in die Phasen des Rubikon-Modells oder unter verschiedenen Bedingungen in die TMT eingeordnet werden. Darin zeigt sich wieder, dass die Perspektiven auf Prokrastination, wie in der vorliegenden Arbeit, immer miteinander in Verbindung gebracht werden sollten (Klingsieck, 2013, S. 28).

Das zugrundeliegende, differenzierte Bild könnte wie folgt skizziert werden. Prokrastination, hier speziell im akademischen Kontext von Studierenden, bestimmt sich besonders durch Faktoren der Persönlichkeit. In der vorliegenden Arbeit dienen dazu die bereits

erwähnten Konstrukte. Dabei können noch weitere Persönlichkeitsfaktoren, wie etwa die aufgeführten Big Five oder andere *Trait*-Systematisierungen von Bedeutung sein. Erweitert wird diese Sichtweise durch variable Empfindungen und Zustände, die unterschiedlich auftreten und einen nachrangigen, aber bedeutsamen Einfluss auf das Wirkungsgefüge haben.

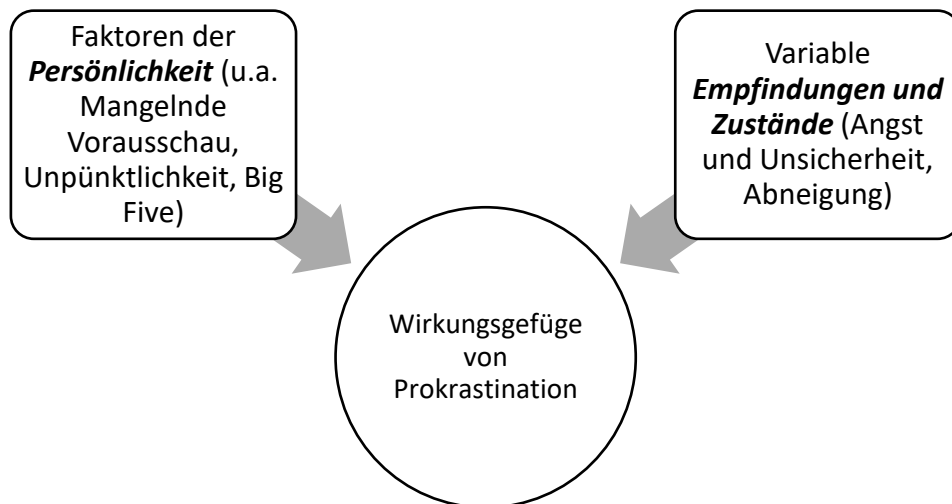


Abbildung 7: Wirkungsgefüge von Prokrastination, Quelle: Eigene Darstellung

Die Essenz aus der Abbildung ist, dass die Prokrastination der Stichprobe durch eine Kombination von *Trait*- und *State*-Faktoren maßgeblich erklärt werden kann und somit unter anderem aus diesen Einflussfaktoren besteht. Die Stärke der Persönlichkeit impliziert außerdem, dass Prokrastination damit auch unabhängig vom Lebensabschnitt sein kann. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Rist et al. (2006, S. 65), wonach die Tendenz an sich immer gleich stark ist, unabhängig davon, ob die betroffene Person bereits im Arbeitsleben ist, sich noch im Studium befindet oder es um alltägliche Handlungen geht. Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstützen empirisch die Annahme, dass Theorien, Messverfahren und Interventionen für Prokrastination auf alle Lebensbereiche gleichermaßen angewendet werden können (vgl. Abschnitt 2.1.2).

4.7 Erwachsenenbildnerische Implikationen

Die dargestellten Erkenntnisse haben eine besondere Bedeutung für das Fach der Erwachsenenbildung. Im Folgenden werden entsprechende Implikationen abgeleitet. Eine Orientierung hierzu geben unter anderem die Inhalte aus den Unterkapiteln 1.3 sowie 2.6.

Wenn die Erkenntnisse aus Unterkapitel 4.6 betrachtet werden, wird die Relevanz des Themas für die Erwachsenenbildung nochmal deutlich. Wenn Prokrastination in der Persönlichkeit verinnerlicht ist und diese so zur Störung von *Mündigkeit und Reife* von Erwachsenen führt, ist es umso wichtiger, dass dieses Phänomen genauer betrachtet wird und Interventionen sich mit der speziellen Dynamik beschäftigen. Die Manifestation der Prokrastination impliziert, dass sie in den unterschiedlichsten Lern- und Arbeitssettings entstehen kann. Demzufolge müssen Studierende oder später Arbeitnehmende Strategien und Wissen erwerben. Hierzu könnten sich Studienberatungen und weitere Anlaufstellen an dem entwickelten Bild von Prokrastination orientieren. Das hier entwickelte Bild kann nun als Basis für Interventionen dienen, die sich nicht auf beiläufige Variablen wie das Zeitmanagement beziehen, sondern speziell mit der Dynamik der Prokrastination an sich arbeiten (Klingsieck, 2013, S. 29). Solche Interventionen müssen einen psychoedukativen Charakter innehaben, der die genaue Vermittlung von Dynamiken innerhalb der Prokrastination ermöglicht. Diese Interventionen, seien es Lernberatungen oder Einzelgespräche, müssen unterschiedliche Einflussfaktoren, wie z.B. Selbstzweifel oder Mangelnde Vorausschau, adressieren und mit den Studierenden bearbeiten. Für Betroffene wäre es hilfreich, die Dynamik von Prokrastination kennenzulernen, besonders weil nur so der Kern der Störung adressiert werden kann und ansonsten nur negative Symptome im Vordergrund stehen. Zu diesem Zweck empfiehlt sich beispielsweise ein Kurs, welcher den Aspekt der Persönlichkeit mit den Überlegungen aus dem Rubikon-Modell verbindet. Aus Sicht des Autors eignet sich diese Kombination, um die Dynamik der Prokrastination in einem ersten Schritt und gemeinsam mit Studierenden zu erarbeiten, weil das Modell den *State*-Aspekt der Prokrastination besonders gut darstellen kann und persönlichkeitsbezogene Faktoren hier inhaltlich passend eingeordnet und verknüpft werden können. Außerdem ermöglicht die Integration eines *State*-Modells, dass unterschiedliche Phasen und entsprechende Herausforderungen sowie Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden (vgl. Abschnitt 2.2.1).

Die Ergebnisse der Arbeit können weiterhin im erwachsenenbildnerischen Tätigkeitsfeld der *Hochschule* hilfreich sein. Geht es um die Konzipierung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen, sollte das identifizierte Wirkungsgefüge bewusst miteinbezogen werden. Wenn Dozierende über ein fundiertes Wissen im Bereich der akademischen Prokrastination verfügen, kann unter dessen Berücksichtigung die Lehre auf die Studierenden und ihre Herausforderungen sowie Bedürfnisse angepasst werden. Dazu zählen nicht nur die gewonnenen Erkenntnisse im Wirkungsgefüge, sondern auch die Aspekte, die aus den Diskussionen generiert wurden. Studierende wünschen sich im Sinne von Autonomie, dass

sie zwar eine gewisse Freiheit empfinden, aber ihnen trotzdem eine gewisse Struktur und Orientierung geboten wird. In diesem Zusammenhang kann es bereichernd sein, wenn Dozierende mit den Studierenden klar und transparent über die Ziele einer Veranstaltung und entsprechende Prüfungen kommunizieren. Durch diesen Austausch könnte ein hohes Werteempfinden für studienbezogene Aktivitäten entstehen. In Verbindung mit einer hohen Kontrolle, die beispielsweise durch Entscheidungsfreiräume umsetzbar ist, könnte die Prüfungsangst sinken und die Tendenz zur Prokrastination abnehmen.

Diese Arbeit hat außerdem einen Beitrag zur *quantitativ-orientierten Erwachsenenbildungsforschung* geleistet. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten eine neue Sichtweise auf Probleme bei der Selbststeuerung und Selbstregulierung von Erwachsenen in Lernprozessen. Im Sinne dieser Forschungsrichtung wird empfohlen, dass Untersuchungen zur Prokrastination von Erwachsenen mithilfe von konkreten Lernerfahrungen arbeiten. Die Orientierung an speziellen Lernerfahrung könnte die Messung von Prokrastination bereichern (vgl. Unterkapitel 4.4).

Im Rahmen des *Hochschullebens* muss bedacht werden, dass ein Studium an sich eine besondere Herausforderung sein kann. Prokrastination kann durch negative Affekte hervorgerufen werden und die Lebensqualität wie auch die Leistung von Studierenden nachteilig beeinflussen. Es ist immer möglich, dass Studierende unterschiedliche Empfindungen erleben und sich dies auf ihr Wohlbefinden, ihr Privatleben und ihre Leistung im akademischen Kontext auswirkt. In Fällen, bei denen die Wirkung von pädagogischen Maßnahmen nicht ausreicht, ist es wichtig, dass Studierende an psychologische oder psychotherapeutische Beratungsstellen herangeführt werden, in denen sie durch Expert_innen beraten und begleitet werden. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass sie Interventionen zur Prokrastination entwickeln und bieten kann, wenn Studierende oder Betroffene eine nicht-klinische Form von Prokrastination aufzeigen.³² In Zusammenarbeit mit psychologischem Fachpersonal kann die Erwachsenenbildung Beiträge zur Entwicklung, Durchführung und Interventionen von Prokrastination, im Kontext von Lernprozessen, durch spezielle Lerntheorien, Fachwissen über Lernprozesse von Erwachsenen und didaktische Impulse, leisten.

³² Ergänzung und Nachtrag: Eine klinisch-relevante Prokrastination zeigt sich dadurch, dass sie über sechs Monate anhält, mehr als die Hälfte eines Tages einnimmt und mindestens fünf psychische oder physische Komplikationen auftreten (Klingsieck, 2013, S. 27).

4.8 Kritische Reflexion

Um die Diskussion abzurunden, wird die vorliegende Arbeit in diesem Unterkapitel kritisch betrachtet und reflektiert.

Ziel der Arbeit war es, ein differenziertes Bild von Prokrastination zu generieren. Durch die Verwendung unterschiedlicher Instrumente und Konstrukte konnte dies sichergestellt werden. Bei dieser Vorgehensweise muss jedoch berücksichtigt werden, dass die verwendeten Konstrukte im Original Subskalen von Fragebögen sind, bei denen die Werte aller Subskalen zusammengerechnet werden und sich daraus ein übergeordneter Wert für die Prokrastination ergibt. Die Konstrukte wurden in dieser Arbeit von ihrer ursprünglichen Skala getrennt und zu einem neuen Bogen zusammengeführt. Da das APSI-d sowie die APS-d genau so konstruiert sind, hätten hier auch Überschneidungen entstehen können. Außerdem wurde in dieser Arbeit nicht direkt *Trait*- oder *State*-Prokrastination erhoben. Die gewählten Konstrukte haben als entsprechende Faktoren gedient und wurden mit einer anderen Skala für allgemeine Prokrastination, der GPS-K, in Verbindung gebracht, die nicht speziell für *Trait*- oder *State*-Aspekte ausgelegt ist. In der Analyse konnten die Einflüsse der unterschiedlichen Faktoren damit gut untersucht und betrachtet werden.

In der Analyse der Daten wurden hauptsächlich Korrelationen und Regressionen angewendet. Diese wurden durch Vergleiche von Mittelwerten ergänzt. Die meisten Hypothesen konnten durch diese Kombination gut getestet werden. In vielen Studien zur Prokrastination werden in der Regel Strukturgleichungsmodelle (z.B. durch SPSS - AMOS) entwickelt und untersucht, um die verschiedenen Facetten und Perspektiven von Prokrastination zu verstehen. Mit der vorliegenden Software war es nicht möglich, Strukturgleichungsmodelle zu erarbeiten, da diese Funktion in der SPSS - Standardsoftware nicht vorhanden ist. Insofern könnte angenommen werden, dass die hier durchgeführte Zusammenführung von unterschiedlichen Perspektiven und Einflussfaktoren statistisch eine begrenzte Aussagekraft hat. Mithilfe der multiplen linearen Regression konnte jedoch ein adäquates Modell von Prokrastination entwickelt werden.

In der vorliegenden Studie wurde ausschließlich quantitativ geforscht. Bei der Forschung zur Prokrastination ist dies eine gängige Vorgehensweise. Allerdings könnte eine qualitative Annäherung an das Konstrukt, im Sinne der methodischen Triangulation, zu neuen Perspektiven und Erkenntnissen führen. Dass die meisten Studien eher quantitativ vorgehen, liegt an der benötigten Stichprobe, die die meisten Analyseverfahren voraussetzen. Aus Sicht des Autors ist eine noch tiefere Ebene der Analyse nötig, die z.B. durch Interviews erreicht

werden könnte. Empfehlenswert sind Studien, bei denen sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben und miteinander untersucht werden (z.B. Steel & Klingsieck, 2016).

Bei der Diskussion der Ergebnisse (Unterkapitel 4.1 bis 4.6) fällt auf, dass sich diese besonders auf die Dynamiken von *Trait*- und *State*-Aspekten konzentriert. Dieser Fokus entstand dadurch, dass die anderen, erhobenen Perspektiven keine signifikanten oder bedeutsamen Einflüsse aufgezeigt haben und sich eine Differenzierung eben genau durch diese Konzentration auf bedeutende Aspekte charakterisiert.

4.9 Zusammenfassung

Ziel von Kapitel 4 war es, die Ergebnisse zu diskutieren, ein Bild von Prokrastination zu generieren und erwachsenenbildnerische Implikationen abzuleiten. Die Diskussion der Ergebnisse führte zu der Erkenntnis, dass Prokrastination durch Wirkungsgefüge von *Trait*- und *State*-Prokrastination erklärt werden kann, welches nochmals mit unterschiedlichen Aspekten aus der Theorie verbunden ist. Die abgeleiteten Implikationen für die Erwachsenenbildung basieren auf genau diesen Gedanken. Zum Schluss der Diskussion erfolgte eine kritische Betrachtung der Arbeit.

5 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte ein spezielles Erkenntnisinteresse und damit eine genaue Fragestellung im Blick. Es wurde untersucht, welche Einflussfaktoren wie auf die Prokrastination von Studierenden wirken (vgl. Unterkapitel 1.1).

Es wurden verschiedene Perspektiven mit ihren Einflussfaktoren untersucht und mit dem Konstrukt der Prokrastination in Verbindung gebracht. Mit dieser Vorgehensweise konnte ein differenziertes Bild skizziert und diskutiert werden. Dieses Bild ist nicht als eine finale Lösung zu betrachten. Es entstand aus der Analyse der vorliegende Stichprobe und konzentriert sich auf a priori festgelegte Perspektiven auf Prokrastination. Es soll zur weiteren Erforschung von Prokrastination anregen und kann als Grundlage für erwachsenenbildnerische Interventionen und Maßnahmen dienen. Die konkrete Fragestellung der Arbeit konnte damit in einem ersten Schritt beantwortet werden. Welche Aspekte von Prokrastination auf eine andere Art oder detaillierter untersucht werden sollten, wurde in den jeweiligen Teilen der Diskussion angesprochen. So könnte es z.B. sinnvoll sein, wenn spezifischere Konstrukte wie Selbstzweifel oder das Werteempfinden von Studierenden mituntersucht werden, sodass die Perspektiven noch genauer untersucht und diskutiert werden können.

Angesichts der nachteiligen Konsequenzen von Prokrastination sollte diese noch stärker in das Feld der Erwachsenenbildungsforschung und insbesondere das der pädagogischen Psychologie rücken. In der Arbeit konnte festgestellt werden, dass das Phänomen des Aufschiebens ein wichtiger Bestandteil der beschriebenen Disziplinen sein muss, besonders weil Lernprozesse von Studierenden und Störungen hiervon relativ selten erforscht werden, und sich die pädagogische Forschung in Deutschland vorwiegend auf Lehrer_innen oder Schüler_innen fokussiert. Messinstrumente zur Prokrastination stammen meist aus dem angloamerikanischen Raum und müssen oft hin- und rückübersetzt werden. Für den deutschen Hochschulraum benötigt es mehr Skalen, die der sprachlichen Anforderung gerecht werden und Prokrastination gezielt mit konkreten Items erfassen. Im Rahmen der Thesis ist weiterhin auffällig, dass Messinstrumente, Beratungsmöglichkeiten oder allgemein Wissen über die Prokrastination im deutschen Hochschulraum wenig bekannt sind. Dies könnte daran liegen, dass Prokrastination ein Phänomen ist, welches meist verharmlost oder gar nicht erst angesprochen wird. Im Bedenken des alarmierenden Charakters ist es erforderlich, dass Studierende und Hochschulen mehr Information über Prokrastination im akademischen Kontext erwerben und diesem Verhalten besser entgegensteuern können. Dies gilt nicht nur für Studierende, sondern für alle Personen, die im akademischen Kontext tätig sind.

Erwachsenenbildnerische Maßnahmen müssen in einem weiteren Schritt nicht nur den Fokus auf Interventionen, sondern auch auf Aufklärungsarbeit legen. In der Arbeit hat sich gezeigt, dass Prokrastination immer noch ein komplexes und vielfältiges Phänomen ist. Ein fundiertes Verständnis hierüber ist für Betroffene und deren Umfeld von besonderer Bedeutung.

Abgesehen vom negativen Charakter der Prokrastination soll am Schluss dieser Arbeit noch die *arousal procrastination* (vgl. Abschnitt 2.1.1) angesprochen werden. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich bewusst und systematisch mit der Prokrastination als dysfunktionalem Aufschub. Es gibt auch Formen der Prokrastination, die nicht mit negativen Affekten oder nachteiligen Konsequenzen einhergehen. Wenn Prokrastination mit Studierenden oder allgemein Erwachsenen erarbeitet wird, sollte auch immer diese Differenzierung bedacht werden. Auch im eigenen Umfeld des Autors gibt es Menschen, die Dinge bewusst aufschieben, weil sie für sich Druck erzeugen möchten oder erst so zu Motivation und Volition gelangen. In diesem Zusammenhang ist Prokrastination nicht dysfunktional, sondern funktional. In der Regel überwiegen allerdings die negativen Facetten von Prokrastination. Aus diesem Grund fokussieren sich die meisten Forschungen auch genau darauf.

Insgesamt konnte die Arbeit ein umfassendes Verständnis über Prokrastination konstruieren, testen und diskutieren. Ähnlich zu jüngeren Forschungen zeigt sich auch hier, wie differenziert Prokrastination sein kann und welche Entwicklungen in diesem Rahmen möglich sind. Zur weiteren Entwicklung eines Verständnisses müssen noch mehr Facetten bedacht und untersucht werden.

Literatur

- Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13.
<https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Dissertation. University, Pittsburgh.
- Bannert, M. & Schoor, C. (2008). Motivationale Lernstrategien. In H. Mandl & J. Zumbach (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2013). *Selbstregulation und Selbstkontrolle*. Universität, Trier, Osnabrück.
- Brownlow, S. & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today. Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 15–34.
- Centrum für Hochschulentwicklung. *Quote der Teilzeitstudierenden geht erstmals leicht zurück*. Zugriff am 20.04.2020. Verfügbar unter <https://www.che.de/2019/quote-der-teilzeitstudierenden-geht-erstmal-leicht-zurueck/>
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cristeta, S. O. (2018). *Prokrastination. Entwicklung und Evaluation einer Intervention*. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität, Tübingen.
- Deci, E. L. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. The theory of self-determination of motivation and its relevance to pedagogics*. Weinheim: Beltz.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deutsches Studentenwerk. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Zugriff am 20.04.2020. Verfügbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_hauptbericht.pdf
- Eckert, T. (2016). Methoden und Ergebnisse der quantitativ-orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 375–398). Wiesbaden: Springer.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Mit Online-Materialien* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two Procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97–110. <https://doi.org/10.1007/BF00965170>
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2008). Kontroll-Wert-Modell der Prüfungsangst. In H. Mandl & J. Zumbach (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 275–284). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. (2008). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule. In H. Mandl & J. Zumbach (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 61–67). Göttingen: Hogrefe.
- Fuhr, T., Gonon, P. & Hof, C. (Hrsg.). (2009). *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung - Weiterbildung* (Band II.2). Paderborn: Schöningh.
- Gerich, J. (2010). Thurstone- und Likertskalierung. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 259–282). Wiesbaden: Springer.
- Gonon, P. & Kraus, K. (2009). Grundbegriffe. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung - Weiterbildung* (Band II.2, S. 775–792). Paderborn: Schöningh.
- Güntert, M. (2011). *Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen*. Zugl.: Freiburg (Breisgau), Pädagogische Hochschule., Diss., 2010. Hamburg: Kovač.
- Güntert, M. & Schleider, K. (2007). Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik. *Der pädagogische Blick*, 15(4), 226–237.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317–324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>

- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, *11*(2), 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2>
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2000). *Procrastination im Studium - Erscheinungsformen und motivationale Bedingungen*. In: Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.). *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2016). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Band 43, S. 1131–1147). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_55-1
- Hirsch-Weber, A. & Scherer, S. (Hrsg.). (2016). *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12211-9>
- Hochschule Allensbach. *Fernstudieren in Deutschland: Zahlen und Fakten*. Zugriff am 20.04.2020. Verfügbar unter <https://www.allensbach-hochschule.de/fernstudieren-in-deutschland-zahlen-und-fakten/>
- Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2017). *Prokrastination. Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Janke, S. (2012). *Mehr Autonomie wagen. Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit und studentisches Befinden in Mannheimer Bachelorprogrammen*. Diplomarbeit. Universität, Mannheim.
- Janke, S. & Glöckner-Rist, A. (2014). *Erlebte Autonomie im Prüfungskontext*. <https://doi.org/10.6102/ZIS134>
- Klaiber, S. (2018). *Organisationales Commitment. Der Einfluss lernförderlicher Aspekte bei der Arbeit auf die Mitarbeiterbindung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19670-7>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. *European Psychologist*, *18*(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klingsieck, K. B. & Fries, S. (2018). *Eine Kurzsкала der General Procrastination Scale (GPS-K)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS255>

- Klingsieck, K. B. & Golombek, C. (2016). Prokrastination beim Schreiben von Texten im Studium. In A. Hirsch-Weber & S. Scherer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften* (S. 195–205). Wiesbaden: Springer.
- Knoll, J. (1998). *Hochschuldidaktik in der Erwachsenenbildung*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 28.02.2020. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/133/about/html/>
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., Mühlig, A., Moschner, B. & Gläser-Zikuda, M. (2017). Prokrastination bei Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 521–536. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0718-y>
- Mandl, H. & Zumbach, J. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02457-000>
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7–26). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_2
- Patzelt, J. & Opitz, I. (2004). *Arbeitsstörungen bei Studierenden. Aufschieben, Versagens- und Bewertungsangst*. Diplomarbeit. Münster, Westfälische Wilhelms-Universität.
- Patzelt, J. & Opitz, I. (2014a). *Deutsche Version der Aitken Procrastination Scale (APS-d)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS111>
- Patzelt, J. & Opitz, I. (2014b). *Deutsche Version des Academic Procrastination State Inventory (APSI-d)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS139>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pötschke, M. (2010). Datengewinnung und Aufbereitung. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 41–64). Wiesbaden: Springer.
- ProLernen: Klingsieck, K. B.; Bobe, J.; Grotegut, L.; Kaemper, M.; Praetorius, S. & Sommer, S. (Mitarbeiter). (2020). *Was ist Prokrastination ?*, Universität Paderborn, Institut für pädagogisch-psychologische Förderung und Diagnostik. Zugriff am 02.04.2020. Verfügbar unter <https://kw.uni-paderborn.de/fach-psychologie/paedagogisch-psychologische-diagnostik-und-foerderung/prolernen/>
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9>
- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 239–258). Wiesbaden: Springer.
- Rauthmann, J. F. (2016). *Grundlagen der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie. Eine Übersicht für Psychologie-Studierende*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-10840-3>
- Riediger, M. (2016). Prokrastination als Coaching-Anliegen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 23(4), 381–390. <https://doi.org/10.1007/s11613-016-0479-8>
- Rist, F., Engberding, M., Patzelt, J. & Beißner, J. (2006). Aber morgen fange ich richtig an! Prokrastination als verbreitete Arbeitsstörung. *Personalführung*, (6), 64–78.
- Schmidt, A. F. & Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology*, 98, 146–151. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.12.006>
- Schouwenburg, H. C. (1994). *Uitstelgedrag bij studenten*. Dissertation. Rijksuniversiteit, Groningen.
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25.³³
- Schulz, N. (2007). *Prokrastination und Planung. Eine Untersuchung zum Einfluss von Aufschiebeverhalten auf unterschiedliche Planungskompetenzen*. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.

³³ Hinweis: DOI nicht mehr aktuell.

- Senécal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135–145. <https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Statista. *Studienabschlüsse: Anzahl der Bachelor- und Masterabschlüsse an Hochschulen in Deutschland in den Prüfungsjahren von 2000 bis 2018*. Zugriff am 20.04.2020. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/165267/umfrage/hochschulabschluss-bachelor-und-master-seit-2000/>
- Statistisches Bundesamt. *Studierende an Hochschulen*. Zugriff am 20.04.2020. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-vorb-2110410208004.pdf?__blob=publicationFile
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.³⁴
- Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steel, P. & König, C. J. (2006). Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527462>
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). (2016). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9>
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in Initiating Aversive Goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372–389. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00021>
- Wolf, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: Springer.

³⁴ Hinweis: DOI nicht mehr aktuell.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gliederung der Arbeit	3
Abbildung 2: Die Handlungsphasen im Rubikon-Modell.....	12
Abbildung 3: Socializing vs. Essay Writing	16
Abbildung 4: Der Zusammenhang zwischen Prüfungsautonomie und Prokrastination	21
Abbildung 5: Zugrundeliegende Perspektiven auf Prokrastination	34
Abbildung 6: Mangelnde Vorausschau als Selbstschutz.....	53
Abbildung 7: Wirkungsgefüge von Prokrastination.....	62

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mittelwerte der latenten Konstrukte.....	44
Tabelle 2: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 1	45
Tabelle 3: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 2	46
Tabelle 4: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 3	46
Tabelle 5: Ergebnisdarstellung – Korrelation und Regression - Hypothese 4	46
Tabelle 6: Ergebnisdarstellung – Hypothese 5 (Teil I)	47
Tabelle 7: Ergebnisdarstellung – Hypothese 5 (Teil II)	47
Tabelle 8: Ergebnisdarstellung – Hypothese 5 (Teil III).....	47
Tabelle 9: Ergebnisdarstellung – Korrelation - Hypothese 6	48
Tabelle 10: Ergebnisdarstellung – Korrelation - Hypothese 7	48
Tabelle 11: Ergebnisdarstellung – Weitere Ergebnisse - Modellrechnung.....	49

Abkürzungsverzeichnis

AB	Abneigung
APS-d	Aitken procrastination scale
APSI-d	Academic procrastination State Inventory
AuU	Angst und Unsicherheit
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
EAIp	Erlebte Autonomie im Prüfungskontext
GPS-K	General Procrastination Scale
MV	Mangelnde Vorausschau
PA	Prüfungsautonomie
PK	Prokrastination
TMT	Temporal Motivation Theory
UP	Unpünktlichkeit

Anhang

Anlage I: Kodeplan

Skala zum Konstrukt „Allgemein-Akademische Prokrastination“ (AAPK)

AAPK_1	Ich ertappe mich häufig dabei, Aufgaben zu erledigen, die ich eigentlich schon vor Tagen tun sollte.
AAPK_2	Ich erledige Aufgaben immer erst kurz vor dem Abgabetermin.
AAPK_3	Selbst kleine Sachen, bei denen man sich nur hinsetzen und sie erledigen müsste, bleiben häufig für Tage liegen.
AAPK_4	Bei der Vorbereitung auf einen Abgabetermin vergeude ich häufig meine Zeit mit anderen Dingen.
AAPK_5	Normalerweise fange ich gleich mit einer Arbeitsaufgabe an, wenn ich sie bekommen habe. (-)
AAPK_6	Ich bin häufig mit Aufgaben früher fertig als nötig. (-)
AAPK_7	Normalerweise erledige ich am Tag alle Dinge, die ich geplant hatte. (-)
AAPK_8	Ich sage dauernd: „Das mache ich morgen“.
AAPK_9	Im Allgemeinen erledige ich alles, was ich machen wollte, bevor ich mich am Abend hinsetze und mich ausruhe. (-)

*Antwortmöglichkeiten: 1 = sehr untypisch, 2 = eher untypisch, 3 = untypisch, 4 = typisch, 5 = eher typisch, 6 = sehr typisch

Skala zum Konstrukt „Mangelnde Vorausschau“ (MV)

MV_1	Bei wichtigen Terminen an der Hochschule kalkuliere ich eine reichlich bemessene Zeitreserve ein. (-)
MV_2	Ich nutze Freistunden zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen, um schon einmal mit meinen häuslichen Lernaufgaben in Gang zu kommen. (-)
MV_3	Wenn ich eine wichtige Verabredung habe, Sorge ich dafür, dass die dafür benötigten Sachen am Abend vorher bereitliegen. (-)
MV_4	Ich achte sorgfältig darauf, ausgeliehene Bücher rechtzeitig zur Bibliothek zurückzubringen. (-)

*Antwortmöglichkeiten (für alle folgenden Konstrukte): 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft voll zu

Skala zum Konstrukt „Unpünktlichkeit“ (UP)

UP_1	Zu Verabredungen und Treffen komme ich oft zu spät. (+)
UP_2	Im Allgemeinen komme ich rechtzeitig zu Lehrveranstaltungen. (-)

Skala zum Konstrukt „Abneigung“ (AB)

AB_1	Ich habe einen regelrechten Hass auf das Lernen empfunden.
AB_2	Ich habe mich gefragt, wozu ich eigentlich überhaupt studiere, wenn dies so viel Verdruss mit sich bringt.
AB_3	Ich habe beim Lernen eine Abneigung gegenüber dem Lernstoff empfunden.
AB_4	Ich habe mich gefragt, ob es überhaupt richtig war, die Lehrveranstaltungen/den Kurs zu besuchen.
AB_5	Ich habe den Lernstoff langweilig gefunden.

Skala zum Konstrukt „Angst und Unsicherheit“ (AuU)

AuU_1	Ich habe beim Lernen Konzentrationsprobleme gehabt.
AuU_2	Ich habe mit dem Lernen aufgehört, weil ich mich nicht so gut gefühlt habe.
AuU_3	Ich habe beim Lernen Panikgefühle erlebt.
AuU_4	Ich habe Angst bekommen, den Anforderungen nicht gerecht werden zu können.
AuU_5	Ich habe Zweifel an meinen eigenen Fähigkeiten bekommen.

Skala zum Konstrukt „Prüfungsautonomie“ (PA)

EAIp_1	Ich habe das Gefühl, meine Prüfungsplanung frei gestalten zu können.
EAIp_2	Ich kann bei meiner Prüfungsvorbereitung so vorgehen, wie ich das möchte.
EAIp_3	Ich habe selten die Gelegenheit, selbst zu entscheiden, welche Prüfung ich machen möchte. (-)
EAIp_4	Ich habe das Gefühl, eigene Vorstellungen bei der Prüfungsplanung umsetzen zu können.
EAIp_5	Ich plane die Abfolge meiner Prüfungen nach einem von außen vorgegebenen Schema. (-)
EAIp_6	Ich habe das Gefühl, eigene Ideen und Meinungen zum Prüfungsgegenstand darstellen zu dürfen.

Soziodemografische Merkmale

SOZ_AGE	1 = < 18 Jahre 2 = 18 – 21 Jahre 3 = 22 – 25 Jahre 4 = 26 – 29 Jahre 5 = 30 Jahre oder älter
SOZ_SEX	1 = divers 2 = männlich 3 = weiblich
SOZ_AABSCH	1 = Bachelor 2 = Master 3 = Sonstiges
SOZ_SFach	Offene Antwortmöglichkeit
SOZ_SForm	1 = Fachhochschule 2 = Duale Hochschule 3 = Hochschule 4 = Universität
SOZ_HBa	1 = Schulabschluss 2 = Berufsausbildung 3 = Akademischer Abschluss (Bachelor, Master oder höher)
SOZ_ZM	1 = Vollzeit 2 = Teilzeit
SOZ_FS	1 = Ja 2 = Nein

Anlage II: Fragebogen (Einleitungstext)

Sehr geehrte Teilnehmende,

Sie kennen es bestimmt: Eine wichtige Klausur steht an, die Präsentation für übermorgen muss noch vorbereitet werden und die Hausarbeiten rücken immer näher. Gerade dann, wenn all diese Dinge näherkommen, tendieren wir manchmal dazu, diese aufzuschieben und uns anstelle davon mit anderen Aspekten des Studierenden Lebens zu beschäftigen. Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich, warum wir als Studierende manchmal dazu neigen, wichtige Dinge, wie Hausarbeiten oder die Vorbereitung für eine Prüfung aufzuschieben.

Dieser Fragebogen richtet sich an aktuell immatrikulierte Studierende aller Fachrichtungen, Abschlüsse und Hochschulformen. Für diese Arbeit werden alle Daten anonymisiert und ausschließlich von mir ausgewertet. Ein Rückschluss auf einzelne Personen wird nicht möglich sein. Ihre Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig. Die Beantwortung wird ca. 7 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte antworten Sie hierbei immer nach Ihrem ersten Impuls, es gibt keine richtige oder falsche Antwort.

Für Ihre Teilnahme danke ich Ihnen jetzt schon und wünsche viel Spaß dabei. Teilen Sie diese Umfrage bitte mit so vielen Studierenden aus Ihrem Umfeld wie möglich! Der Link ist bis zum 03.04.2020 freigeschalten.

Bei Fragen jeglicher Art können Sie sich gerne an mich wenden.

Lukas Latuska

lukas.latuska@stud.ph-freiburg.de

Pädagogische Hochschule Freiburg

Masterstudiengang Erziehungswissenschaft – Erwachsenenbildung/Weiterbildung

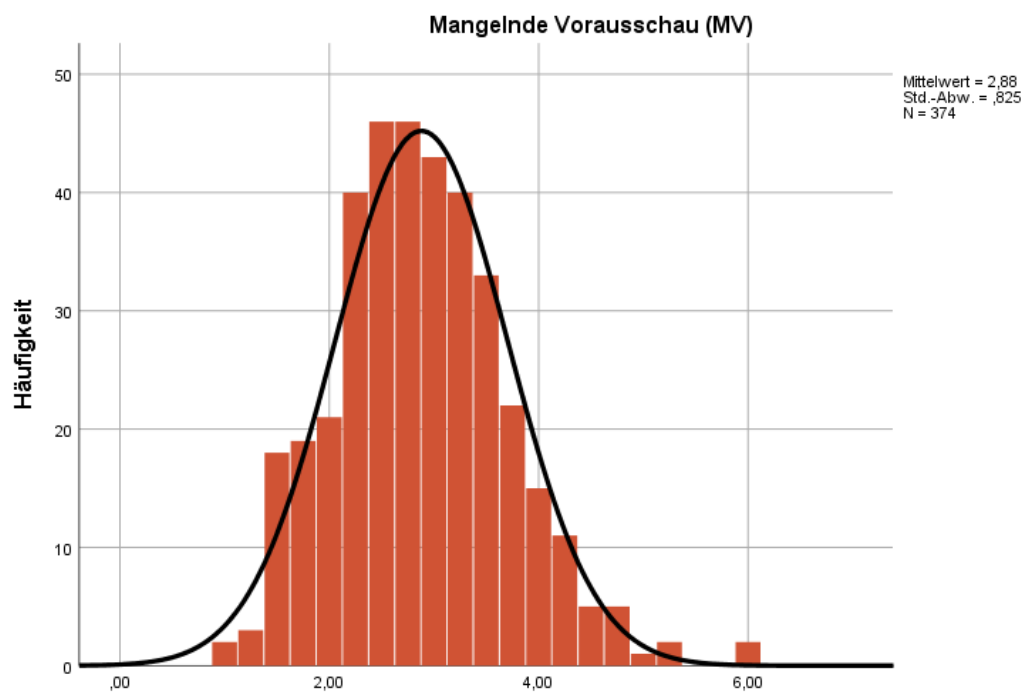
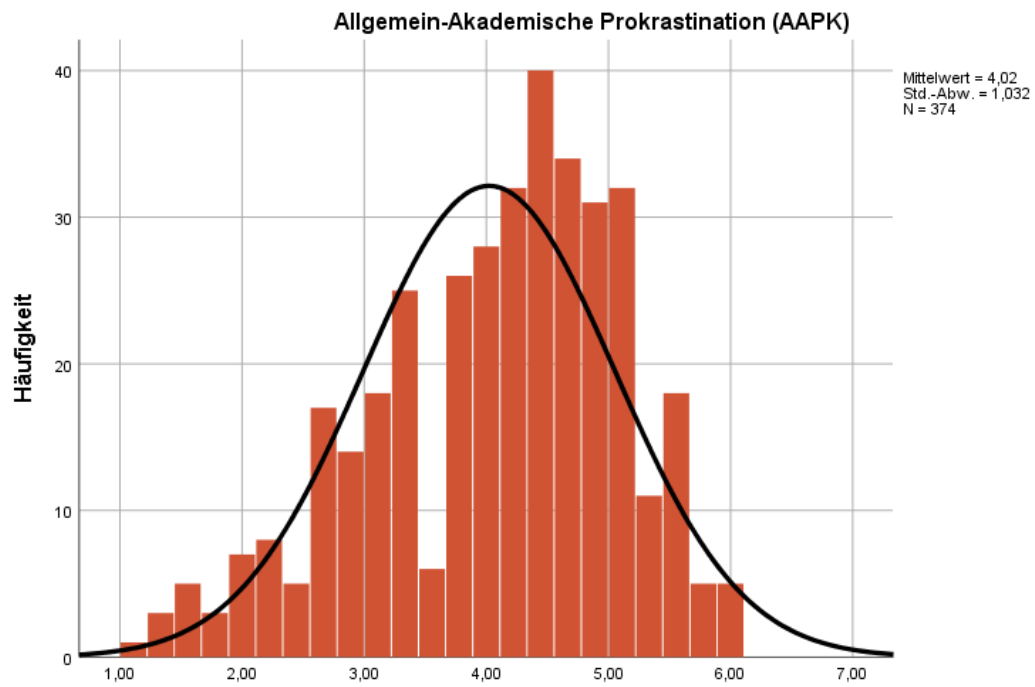
Anlage III: Itemkonsistenzanalyse

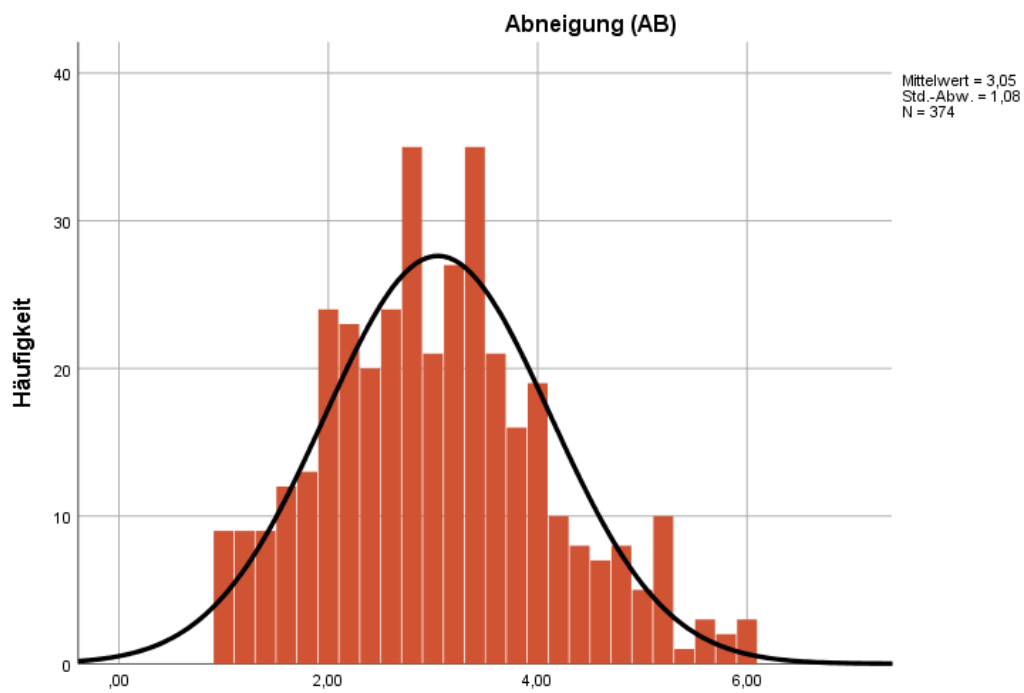
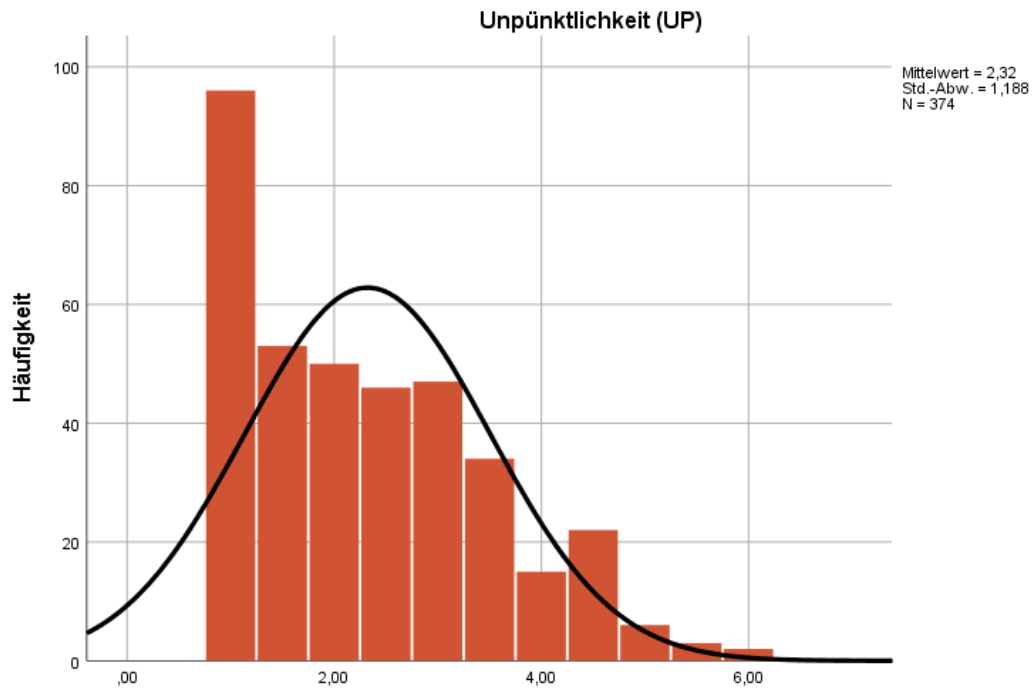
<i>Cronbach's $\alpha = .822$, bei 31 Items</i>				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
AAPK_1	101,0936	266,439	0,602	0,807
AAPK_2	101,3048	259,821	0,631	0,804
AAPK_3	101,6257	265,350	0,545	0,808
AAPK_4	101,1070	264,804	0,626	0,806
AAPK_5_R	101,0775	272,946	0,494	0,811
AAPK_6_R	101,1551	268,094	0,536	0,809
AAPK_7_R	101,3957	275,296	0,467	0,813
AAPK_8	101,7112	270,882	0,511	0,810
AAPK_9_R	101,4305	272,240	0,471	0,812
MV_1_R	102,3717	278,996	0,357	0,816
MV_2_R	101,6283	280,760	0,283	0,818
MV_3_R	102,5160	280,299	0,337	0,817
MV_4_R	103,3449	282,993	0,263	0,819
UP_1	102,7594	276,988	0,323	0,817
UP_2_R	103,2888	281,482	0,306	0,818
AB_1	102,3717	274,835	0,415	0,814
AB_2	102,4519	273,551	0,388	0,814
AB_3	102,2273	278,455	0,341	0,816
AB_4	102,2647	281,080	0,245	0,820
AB_5	102,1765	286,081	0,188	0,821
AuU_1	101,3235	276,906	0,415	0,814
AuU_2	102,1150	277,153	0,363	0,816
AuU_3	102,3636	273,551	0,365	0,815
AuU_4	101,2861	275,438	0,351	0,816
AuU_5	101,5107	272,797	0,414	0,813
PA_1	101,8904	292,007	0,022	0,828
PA_2	101,2139	296,485	-0,063	0,829
PA_3_R	102,3770	290,332	0,035	0,829
PA_4	102,0588	294,983	-0,030	0,828
PA_5_R	102,5695	291,490	0,025	0,829
PA_6	102,3369	293,184	0,007	0,828

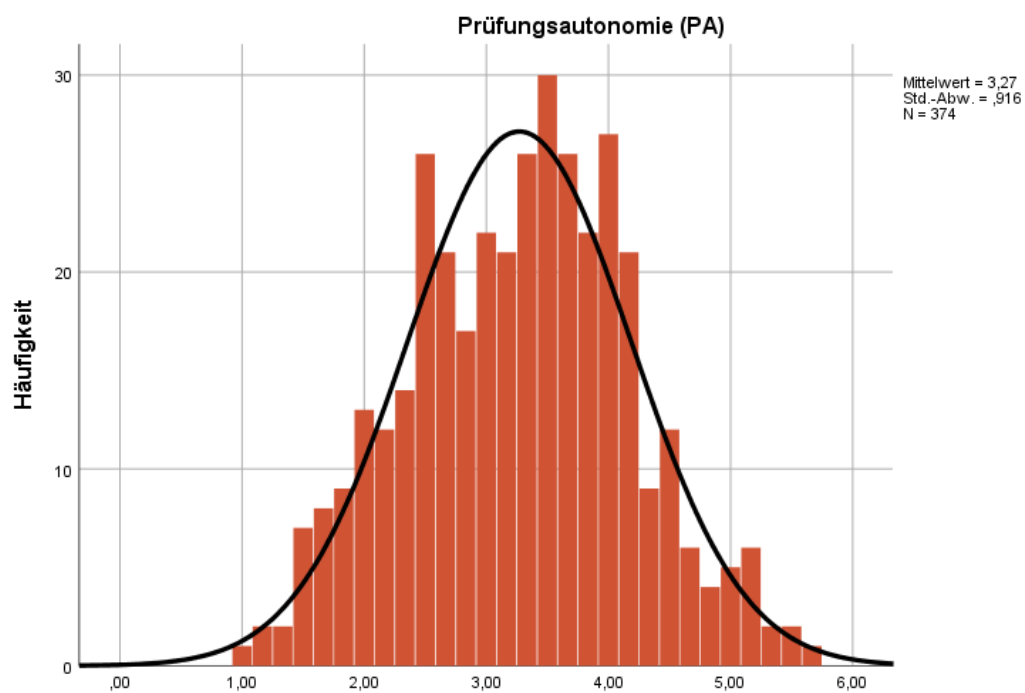
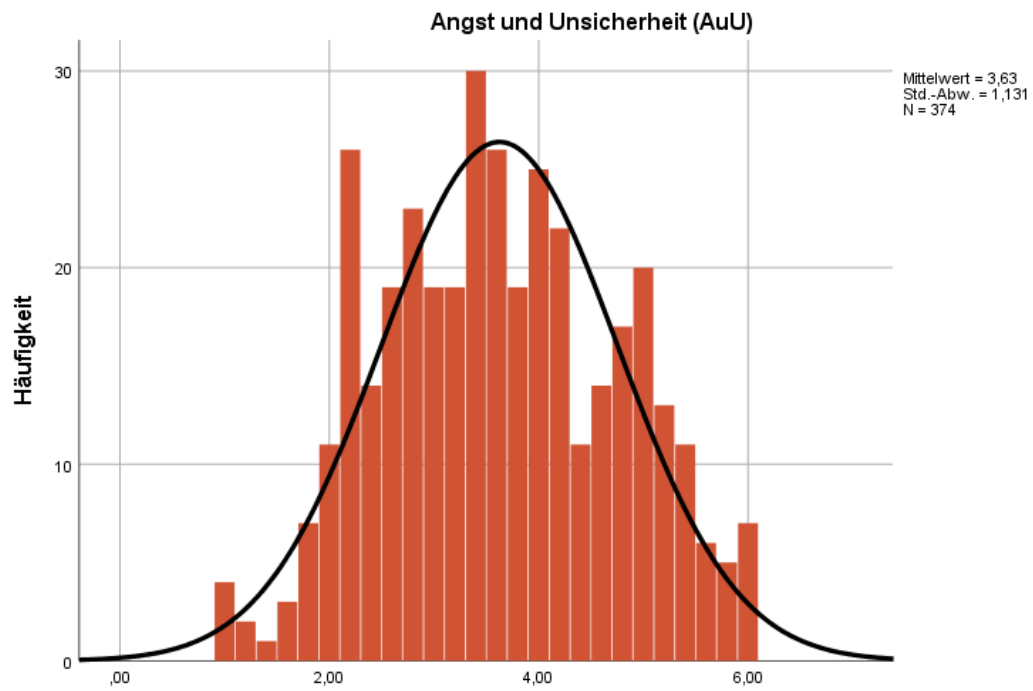
Anlage IV: Hauptkomponentenanalyse

<i>Items</i>	<i>Komponenten</i>							
	1	2	3	4	5	6	7	8
AAPK_1	0,834							
AAPK_2	0,851							
AAPK_3	0,790							
AAPK_4	0,757							
AAPK_5_R	0,686							
AAPK_6_R	0,725							
AAPK_7_R	0,451					0,490		
AAPK_8	0,656							
AAPK_9_R	0,524					0,473		
MV_1_R								
MV_2_R								0,478
MV_3_R						0,721		
MV_4_R					0,530			0,481
UP_1					0,779			
UP_2_R					0,803			
AB_1			0,608					
AB_2			0,708					
AB_3			0,825					
AB_4			0,786					
AB_5			0,781					
AuU_1		0,597						
AuU_2		0,643						
AuU_3		0,775						
AuU_4		0,868						
AuU_5		0,851						
PA_1				0,810				
PA_2				0,788				
PA_3_R							0,718	
PA_4				0,744				
PA_5_R							0,725	
PA_6				0,429				0,502

Anlage V: Verteilung der latenten Konstrukte







Anlage VI: Ergänzende Tabellen (Soziodemografische Merkmale der Stichprobe)

<i>Alter</i>		
	Häufigkeit	Prozent
18 - 21 Jahre	84	22,5
22 - 25 Jahre	190	50,8
26 - 29 Jahre	66	17,6
30 Jahre oder älter	34	9,1
Gesamt	374	100

<i>Geschlecht</i>		
	Häufigkeit	Prozent
divers	2	0,5
männlich	45	12
weiblich	327	87,4
Gesamt	374	100

<i>Angestrebter Abschluss</i>		
	Häufigkeit	Prozent
Bachelor	209	55,9
Master	128	34,2
Sonstiges	37	9,9
Gesamt	374	100

<i>Studienfach</i>		
	Häufigkeit	Prozent
Pädagogik	172	46
Soziologie	2	0,5
Psychologie	7	1,9
Wirtschaftswissenschaft und Recht	66	17,6
Gesundheit und Medizin	16	4,3
Lehramt	77	20,6
Sonstiges	34	9,1
Gesamt	374	100

Studienform		
	Häufigkeit	Prozent
Fachhochschule	28	7,5
Duale Hochschule	39	10,4
Hochschule	230	61,5
Universität	77	20,6
Gesamt	374	100

Höchster Bildungsabschluss		
	Häufigkeit	Prozent
Schulabschluss (Hauptschulabschluss/Mittlere Reife/Abitur)	206	55,1
Berufsausbildung	28	7,5
Akademischer Abschluss (Bachelor, Master oder höher)	140	37,4
Gesamt	374	100

Zeitmodell		
	Häufigkeit	Prozent
Vollzeit	341	91,2
Teilzeit	33	8,8
Gesamt	374	100

Fernstudium		
	Häufigkeit	Prozent
Ja	5	1,3
Nein	369	98,7
Gesamt	374	100

Anlage VII: Ergänzende Tabellen (Hypothesentests)

<i>Korrelationen</i>	
	Prokrastination
Angestrebter Abschluss	$r = - .103, p = .046$
Höchster Bildungsabschluss	$r = - .122, p = .019$

<i>Kruskal-Wallis Test</i>	
	Asymptotische Signifikanz
Angestrebter Abschluss und Prokrastination	$p = .101$
Höchster Bildungsabschluss und Prokrastination	$p = .059$

<i>Einfaktorielle Varianzanalyse</i>	
	Mangelnde Vorausschau (Mittelwert)
18 - 21 Jahre	2.6
22 - 25 Jahre	2.90
26 - 29 Jahre	2.93
30 Jahre oder älter	3.2
Insgesamt	2.8
Signifikanz	.005

Eigenständigkeits-Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Masterarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht habe.

Darüber hinaus erkläre ich, dass die schriftliche Form und die elektronische Datei identisch sind.

Freiburg, den 09.06.2020