

HSD

Hochschule Düsseldorf
University of Applied Sciences

SK

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Faculty of Social Sciences and Cultural Studies

Aufschieberitis Was bringt Schüle *innen zum Prokrastinieren?

**Eine quantitative Analyse von selbstberichteten
p okrastinationsförde lichen und -hemmenden Fakto en**

Bachelorthesis zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik

von

Annika Neuhaus

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Essen, 24. Juni 2020

Prüfer*innen:

Prof. Dr. Antje Hunger

M.A. Stefan Roggenkamp

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der auf der CD-ROM beigefügten Dateien	III
Tabellenverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	III
Abstract	IV
1 Einleitung	1
2 Prokrastination	5
2.1 Definition	5
2.2 Häufigkeit von Prokrastination	7
2.3 Messung von Prokrastination	9
3 Prokrastination – mögliche Erklärungen und Einflüsse	10
3.1 Theoriebezogene Einflussfaktoren	10
3.1.1 Lernen	11
3.1.1.1 Definition/Umriss	11
3.1.1.2 Relevante Lerntheorien – operante Konditionierung	12
3.1.1.3 Mögliche Auswirkungen auf Prokrastination	13
3.1.2 Motivation und Volition	15
3.1.2.1 Definition und angrenzende Konstrukte	15
3.1.2.2 Das Rubikonmodell der Handlungsphasen	16
3.1.2.3 Mögliche Auswirkungen auf Prokrastination	18
3.1.3 Jugendalter	21
3.1.3.1 Entwicklungspsychologische Besonderheiten des Jugendalters	21
3.1.3.2 Schule	23
3.1.3.3 Mögliche Auswirkungen auf Prokrastination	24
3.2 Entwurf eines eigenen Prokrastinationsmodells	27

4	Fragestellungen und Hypothesen.....	28
5	Vorangegangene Ergebnisse der Studie.....	32
6	Methodik	33
6.1	Stichprobe.....	33
6.2	Studiendesign.....	34
6.3	Erhebungsinstrument.....	34
6.4	Durchführung.....	36
6.4.1	Befragung.....	36
6.4.2	Datenaufbereitung und Datenanalyse für die vorliegende Arbeit.....	36
7	Ergebnisse.....	38
7.1	Deskriptive Häufigkeitsanalyse	38
7.2	Analyse der aufgestellten Hypothesen	43
8	Diskussion.....	45
8.1	Diskussion der Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse.....	46
8.2	Diskussion der Ergebnisse der Hypothesenanalyse	47
8.3	Präventions- und Interventionsmöglichkeiten	50
8.4	Limitationen der Studie.....	55
8.5	Fazit und Ausblick	57
	Literaturverzeichnis.....	58
	Anhang	67
A	Verwendetes Erhebungsinstrument/Fragebogen.....	67
B	Vollständige Häufigkeitstabellen der ausgewählten offenen Fragen des Fragebogens.....	71
	Eidesstattliche Selbstständigkeitserklärung.....	78

Verzeichnis der auf der CD-ROM beigefügten Dateien

Vollversion der Bachelorthesis

Verwendetes Kategoriensystem

Verwendeter Datensatz SPSS

Vollständige Ausgabedatei SPSS

Tabellenverzeichnis

Tabelle 7.1: <i>Was sind deine typischen Probleme beim Lernen?</i>	38
Tabelle 7.2: <i>Was motiviert dich zum/beim Lernen?</i>	39
Tabelle 7.3: <i>Wodurch wirst du beim Lernen abgelenkt?</i>	40
Tabelle 7.4: <i>Wie ist deine Lernumgebung gestaltet?</i>	41
Tabelle 7.5: <i>Welche Hilfen hast/nutzt du beim Lernen?</i>	42
Tabelle 7.6: <i>Welche „Helfer“ hast du beim Lernen?</i>	43
Tabelle B.1: <i>Was sind deine typischen Probleme beim Lernen?</i>	71
Tabelle B.2: <i>Was motiviert dich zum/beim Lernen?</i>	72
Tabelle B.3: <i>Wodurch wirst du beim Lernen abgelenkt?</i>	73
Tabelle B.4: <i>Wie ist deine Lernumgebung gestaltet?</i>	74
Tabelle B.5: <i>Welche Hilfen hast/nutzt du beim Lernen?</i>	75
Tabelle B.6: <i>Welche „Helfer“ hast du beim Lernen?</i>	76

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prokrastinationsmodell als Zusammenführung der für die vorliegende Arbeit herausgearbeiteten Einflüsse und Hintergründe von Prokrastination im Kontext des Gymnasiums	27
--	----

Abstract

Procrastination in high school-aged children is by far not as researched as procrastination in university students. According to Ebadi et al. and Janssen, procrastination in adolescents is not a rare phenomenon (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015, p. 193; Janssen, 2015, p. 74). What do the students themselves think about their study habits and dilatory behavior and how does that match with current theoretical and scientific beliefs concerning procrastination? The current study is a continuation of a previous research endeavor (Hunger, Grunschel, & Klingsieck, 2019) and looks at self-reported views on procrastination and study habits of high school-aged youths. The analysis shows that a large number of students is distracted while studying, with smartphones as well as social media as the main causes of diversion. Interestingly, distraction by or usage of digital devices while studying is not related to a higher procrastination score. However, distractions in general are related to higher procrastination. The adolescents themselves also seem to know if they have a problem procrastinating, as there is a significant relation between mentioning procrastination as a problem regarding studying and their procrastination score. Furthermore, if students characterize the act of studying as aversive (i.e. boring, of no use or interest) they also reach a higher score concerning procrastination. The same happens if they reported missing motivation as a problem, but not if missing concentration is stated. Surprisingly the score reached on the procrastination test is significantly higher if the students chose friends or classmates as a study-support but not if they chose them as a distraction.

Implications with a special focus on social work, particularly school social work, and limitations of this study are discussed.

1 Einleitung

Prokrastination dieser Begriff steht für das bewusste und freiwillige Aufschieben einer Tätigkeit im Wissen, dass daraus vermutlich Negatives folgen wird (Steel, 2007, S. 7). Das Thema ist in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Zeitungen, Online-Portale, aber auch Universitäts- und Stadtbibliotheken füllen sich mit Ratgebern, Artikeln, Videos, die sich alle mit einem Thema beschäftigen: Wie kann ich endlich aufhören aufzuschieben? Besonders stehen hierbei Student*innen im Vordergrund, doch es scheinen auch Schüler*innen stark davon betroffen zu sein. So finden sich auf Internetseiten für Eltern oder aber auf Websites für Schüler*innen mit Tipps zur Vorbereitung auf das Abitur häufig Artikel zum Überwinden von Prokrastination. „Die Zeit“ veröffentlichte sogar kostenloses Unterrichtsmaterial für die Oberstufe, welches sich mit Aufschieben, den Gründen dafür und mit der Bewältigung befasst (Grafmüller, Ritter, & Patzelt, 2016, S. 3 ff.). Zudem weisen auch Studien zu schulischen Lerngewohnheiten darauf hin, dass Schularbeiten häufig bis zum Sonntag aufgeschoben werden (Spiel, Wagner, & Fellner, 2002, S. 133). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Prokrastination schon auf den ersten nicht-wissenschaftlichen Blick hochrelevant ist. Aber was sagt die Wissenschaft dazu?

Erstmals setzte sich diese mit dem Thema Prokrastination in den 1970er Jahren auseinander, aber erst ab den 1990er Jahren wurde das Thema intensiv beforscht (Hocker, Engberding, & Rist, 2017, S. 10). Das Buch „Procrastination and Task Avoidance“ (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995) von Ferrari und Kolleg*innen hat im Jahre 1995 einen wichtigen Grundstein für die wissenschaftliche Betrachtung von Prokrastination gelegt (Hocker et al., 2017, S. 10). Weitere Forschung folgte, doch bis heute sind Untersuchungen fast ausschließlich im englischsprachigen Raum zu finden (ebd.). Besonders relevant für die Beforschung von Prokrastination sind zudem die beiden größten und bekanntesten Metaanalysen von Steel (Steel, 2007) und van Eerde (van Eerde, 2003a), die einen großen Teil der Forschung abbilden. Ein aktuelles richtungsweisendes deutschsprachiges Werk stellt das Behandlungsmanual von Höcker et al. (Hocker et al., 2017) dar, auf das in dieser Arbeit häufig Bezug genommen wird. Generell umfassen die beforschten Stichproben meistens Student*innen, da diese als Stichprobe leichter zur Verfügung stehen als andere Gruppen (ebd., S. 14). Auch in Bezug auf Jugendliche und Schüler*innen wurden, jedoch in deutlich geringerem Maße als bei Student*innen, Forschungen durchgeführt, sodass es in diesem Bereich noch immer viele offene Fragen gibt

(Klassen, 2017, S. 2). Daher soll diese Arbeit einen genaueren Blick auf die Gruppe der Schüler*innen zu werfen. Zudem ist es nicht unwahrscheinlich, dass Prokrastination im Schulalter den Grundstein für Prokrastination als Student*in legt. Somit erscheinen die Prävention in der Schule und die Frage, wo eine frühe Intervention ansetzen könnte, hochrelevant.

Im Folgenden wird der Forschungsstand bezüglich Prokrastination mit besonderem Fokus auf Jugendliche dargelegt. Gerade mit Blick auf den akademischen Rahmen in der Universität, aber genauso in der Schule, stellt sich die Frage, inwiefern sich das Aufschieben auf die Leistung auswirkt. Tatsächlich unterscheiden sich die dahingehenden Ergebnisse in einem großen Maße, und es kann keinesfalls ein einheitliches Ergebnis gefunden werden. Wenn es allerdings zu signifikanten Ergebnissen kommt, zeigt sich eine negative Korrelation (z. B. Janssen, 2015, S. 76; Joubert, 2015, S. 51; Owens & Newbegin, 1997, S. 884). Teilweise finden sich sogar Hinweise, dass schlechte Leistungen in der Schule Prokrastination fördern können (Owens & Newbegin, 1997, S. 884, 2000, S. 121). Erstaunlicherweise sind Ziele und deren Erreichung für aufschiebende Personen genauso wichtig, wie für nicht aufschiebende Personen (Hocker et al., 2017, S. 15). Es gibt also keinen Unterschied in Bezug auf die Motivation, Leistungen zu erbringen (ebd.).

Es bestehen Verbindungen zum Gebrauch von sozialen Medien, Internetsucht oder unkontrolliertem Internetgebrauch, die Prokrastination als Prädiktor beschreiben (Andriyani, 2018, S. 53; Kindt, Szász-Janocha, Rehbein, & Lindenberg, 2019, S. 17; Reinecke, Meier, Aufenanger, et al., 2018, S. 862; Reinecke, Meier, Beutel, et al., 2018, S. 7 f.). Allerdings finden sich hier auch gegenteilige Aussagen (Odaci, 2011, S. 1109). Allgemein sind ein „ablenkender Arbeitsplatz“ (Hocker et al., 2017, S. 58) sowie häufige Störungen wenig förderlich, um pünktlich zu beginnen und eine Aufgabe durchzuhalten (ebd.). Besonders Ablenkbarkeit ist als Eigenschaft stark mit Prokrastination verbunden (Jones, Slate, Bell, & Saddler, 1991, S. 201; Steel, 2007, S. 43). Allgemein werden Relationen zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Aufschiebeverhalten in der Prokrastinationsforschung häufig beforscht und nachgewiesen (Steel, 2007; van Eerde, 2003a).

Häufig werden ferner Zusammenhänge mit dem Selbstwirksamkeitsgefühl gefunden, die besonders bei Jugendlichen herausgestellt werden (Ferrari, 1992, S. 495; Klassen, 2017, S. 6; Klassen et al., 2009, S. 807; Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77; Roghani, Aghahoseini, & Yazdani, 2015, S. 385; van Eerde, 2003a, S. 1409). Genauso korreliert das Selbstwertgefühl negativ mit Prokrastination (Di Fabio, 2006, S. 118; Klassen et al., 2009, S. 807).

Im Kontext Schule oder Universität wurde zudem sichtbar, dass soziale Ausgrenzung eng mit Prokrastination zusammenhängt (Kennedy & Tuckman, 2013, S. 458). Darüber hinaus begünstigen Rollenkonflikte, beispielsweise zwischen Schulaufgaben und Treffen mit Freund*innen, Prokrastination (Senécal, Julien, & Guay, 2003, S. 143).

Auch langfristig können Folgen von Prokrastination erkannt werden, was zur Bedeutung der Thematik sowie der Intervention und Prävention beiträgt. Neben persönlichen Folgen, die alle Lebensbereiche betreffen, sind auch wirtschaftliche Folgen von Prokrastination zu bedenken (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 15). Unter anderem ist das Nichterreichen eines Ziels, wie eines Schul- oder Studienabschlusses, möglich (Hocker et al., 2017, S. 9). Bei Student*innen ließ sich erkennen, dass prokrastinierende Personen eher über einen Studienabbruch nachdenken (Bäulke, Eckerlein, & Dresel, 2018, S. 475 f.). Dabei gehen die Folgen sogar über die Leistungen oder Bereiche hinaus, die von der Prokrastination selbst betroffen sind, da beispielsweise auch „zwischenmenschliche Beziehungen“ (Hocker et al., 2017, S. 9) belastet werden können (ebd.). Genauso sind die aufschiebenden Personen natürlich selbst von ihrer Prokrastination betroffen und Folgen wie Depressionen, Stress, Burnout und Schlafstörungen, aber auch psychosomatische Probleme sind keine Seltenheit (Çakır, Akça, Kodaz, & Tulgarer, 2014, S. 660; Hocker et al., 2017, S. 9, 23; Li, Buxton, Kim, Haneuse, & Kawachi, 2020, S. 1; Mohammadipour & Rahmati, 2016, S. 35). Tice und Baumeister konnten überdies zeigen, dass Prokrastination bei Student*innen mit mehr Krankheitssymptomen und Stressanzeichen gegen Ende des Semesters einherging als bei Student*innen, die nicht aufschoben (Tice & Baumeister, 1997, S. 454). Interessanterweise stellte sich dieser Zusammenhang am Anfang des Semesters andersherum dar (ebd.). Weiterhin schämen sich Betroffene häufig oder empfinden sich als unzulänglich (Engberding, Höcker, & Rist, 2017, S. 417). Prokrastinierende Schüler*innen nehmen sich nach Lay und Kolleg*innen im Nachgang einer Prüfung sehr häufig vor, beim nächsten Mal nicht aufzuschieben, was eine Änderungsmotivation und ein Ansatzpunkt für Interventionen sein kann (Lay, Edwards, Parker, & Endler, 1989, S. 206).

Theoretisch betrachtet scheinen besonders motivational-volitionale, lerntheoretische, affektive und kognitive Einflüsse eine große Rolle zu spielen (Hocker et al., 2017, S. 10). Darüber hinaus scheint das Konzept der Selbstregulation und Handlungskontrolle zentral zu sein, was im Hinblick auf Schule und das dort immer häufiger geforderte selbstregulierte Lernen, einen hohen Stellenwert erhält (Hocker et al., 2017, S. 10; Karlen & Hertel, 2018, S. 373; Wolters, 2003, S. 184).

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist der wenig beforschte Aspekt der Prokrastination, der sich damit befasst, was Jugendliche selbst als problematisch oder sinnvoll empfinden, wenn es um das schulische Lernen und um das Aufschieben desselben geht.

In der vorliegenden Arbeit wird zu diesem Thema ein Forschungsvorhaben (Hunger et al., 2019) weitergeführt, welches sich neben der Messung von Prokrastinationscore, Konzentrationsgüte, Verzögerung des Arbeitsbeginns und der Effektivität des Lernens, mit selbstberichteten Faktoren und Einflüssen auf das Lernen und Aufschieben von Gymnasialschüler*innen befasst. Nach den schon getätigten und veröffentlichten Analysen der betrachteten „Umfrage zum selbstständigen Lernen von Schülerinnen und Schülern“ (siehe Anhang A) stehen ausgewählte offene Fragen zu den von Schüler*innen erkannten Faktoren zu verschiedenen Bereichen des schulischen Lernens im Mittelpunkt. Dabei werden Hinweise auf förderliche und hinderliche Aspekte in Bezug auf Prokrastination identifiziert und analysiert. Abschließend werden Implikationen für die Soziale Arbeit, besonders den Bereich der Schulsozialpädagogik abgeleitet. Dies ist nicht nur für die Schulzeit, sondern maßgeblich auch für die Studienzeit relevant, da die Schulzeit den Grundstein für nachfolgendes Lernverhalten und den Aufbau von hilfreichen und problematischen Gewohnheiten setzt.

Somit wird die folgende Forschungsfrage untersucht: Welche prokrastinationsförderlichen und -hinderlichen Faktoren können aus den selbstberichteten Einflüssen und Eigenschaften auf das schulische Lernen identifiziert werden, und was kann daraus bezüglich Interventions- und Präventionsansätzen geschlussfolgert werden?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, geht es, nach einer ausführlichen Begriffsbestimmung von Prokrastination, zunächst um die wissenschaftlich identifizierten Einflüsse und Faktoren, die sich auf Prokrastination auswirken. Daraus werden Hypothesen abgeleitet. Nach der Vorstellung der verwendeten Forschungsmethodik werden die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse der für die Hypothesen relevanten Fragen der oben genannten Umfrage vorgestellt. Daran anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung der Hypothesen dargelegt. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse in den Forschungskontext eingeordnet und mit Hilfe desselben interpretiert. Daraufhin werden Implikationen dieser Ergebnisse vorgestellt und Ansätze für Intervention und Prävention aufgezeigt. Schlussendlich wird, nach dem Aufzeigen der Limitationen des vorliegenden Forschungsvorhabens, ein Resümee gezogen.

2 Prokrastination

2.1 Definition

Zunächst ist es essentiell, das Konzept der Prokrastination zu definieren. Schon bei einer kurzen Literaturrecherche zeigt sich, dass es viele und dabei sehr unterschiedliche Definitionen für Prokrastination gibt. Die Unterschiede liegen dabei häufig in den Spezifikationen von Prokrastination.

Vorweg soll die Etymologie des Wortes Prokrastination kurz umrissen werden. Prokrastination und prokrastinieren haben ihren Ursprung im Lateinischen: *Procrastinatio*, also „Vertagung, Aufschub“ (Stowasser, Petschenig, & Skutsch, 2009, S. 405) oder *procrastino*, also „verschieben, vertagen“ (ebd.).

Die Prokrastination gilt als eine Arbeitsstörung und wird genauer als „Störung der Selbststeuerung“ klassifiziert (Engberding et al., 2017, S. 417; Fydrich, 2009, S. 318). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Prokrastination das freiwillige und unnötige Aufschieben von „wichtigen oder sogar unerlässlichen“ (Hocker et al., 2017, S. 7) Tätigkeiten, Aufgaben und Entscheidungen darstellt, obwohl eigentlich die Zeit zur Ausführung der Tätigkeiten vorhanden ist (Hocker et al., 2017, S. 9; Schouwenburg, 1995, S. 72; Solomon & Rothblum, 1984, S. 503; Steel, 2007, S. 7). Dabei ist den Prokrastinierenden bewusst, dass dieses Aufschiebeverhalten vermutlich negative Folgen haben wird oder zumindest haben kann (Steel, 2007, S. 7). Interessant ist hier, dass bei Schüler*innen und Student*innen immer die Aufgaben, die momentan für ihre Ausbildung am bedeutsamsten sind, aufgeschoben werden (Özer, 2011, S. 36). Es muss hinzugefügt werden, dass dieses Verhalten von einem subjektiv unangenehmen Gefühl begleitet oder davon gefolgt wird, dass aber auch schon die eigentliche Aufgabe selbst als unangenehm angesehen oder erwartet wird (Solomon & Rothblum, 1984, S. 503; van Eerde, 2003b, S. 422). Folglich wird besonders die Aufgabe, aber auch das Aufschieben als aversiv wahrgenommen (Engberding et al., 2017, S. 417). Weiterhin entsteht zwischen dem persönlich wichtigen Ziel und der als unangenehm erwarteten oder empfundenen Aufgabe in Bezug auf die Handlung ein Konflikt, da einerseits auf das Ziel hingearbeitet werden möchte, aber andererseits die unangenehme Aufgabe vermieden werden soll (van Eerde, 2003b, S. 422). Somit entsteht eine Kluft zwischen der Intention (Aufgabe

erledigen) und dem Verhalten (Aufschieben) (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 12). Der Aufschub kann sich dabei auf alle Phasen des Arbeitens an einem gesetzten Ziel beziehen: den Beginn, die Fortführung und das Beenden der Arbeit (Ferrari, O'Callaghan, & Newbegin, 2005, S. 1). Das Verhalten erscheint auf den ersten Blick für alle Beteiligten und den Außenbetrachter befremdlich und unerklärlich, besonders, da persönlich wichtige Aufgaben vermieden werden (ebd.). Menschen, die prokrastinieren, wissen sehr häufig ganz genau, dass und wie, also beispielsweise mit welchen Tätigkeiten, sie aufschieben (Hocker et al., 2017, S. 24). Obwohl ihnen ihr Verhalten oft widersprüchlich vorkommt, da ihnen die vertagte Aufgabe persönlich wichtig ist, schieben sie weiterhin auf und erklären ihr Verhalten zum Beispiel mit der Eigenschaft, nur unter Druck arbeiten zu können, der Banalität und Langweiligkeit der Aufgabe oder als eine Persönlichkeitseigenschaft (ebd.). Seltener wissen sie einfach nicht, warum sie es tun (ebd.). Auch trotz negativer Folgen, die sich abzeichnen oder schon spürbar sind, wird das Verhalten nicht modifiziert (ebd.).

Letztlich folgt aus dieser zusammengeführten Definition, dass an Prokrastination „affektive, kognitive und motivationale Faktoren beteiligt sind“ (Hocker et al., 2017, S. 10). Zudem wird klar, dass Prokrastination grundsätzlich als selbstschädigendes Verhalten mit gravierenden Folgen eingeordnet werden kann (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 9).

Wird eine Tätigkeit aufgeschoben, wird anstatt der eigentlich geplanten Aktivität eine Ersatztätigkeit ausgeführt. Diese ist im Vergleich meist angenehmer und schneller zu erledigen, aber weniger wichtig (Engberding et al., 2017, S. 417; Hocker et al., 2017, S. 9).

Prokrastination kann immer dann als Verhalten gezeigt werden, wenn „sich zwischen unangenehmen, aber wichtigen (weil zielführenden) Tätigkeiten und angenehmeren oder dringenderen, aber unwichtigeren (weil nicht zielführend) entsch[ie]den“ (Hocker et al., 2017, S. 14) werden muss. Sie kann in allen Lebensbereichen auftreten (ebd.). Besonders untersucht wurde sie, wie auch in dieser Arbeit, in „Lern- und Leistungskontexten“ (ebd.), also in Schule und Universität.

Prinzipiell ist das Aufschieben einer Tätigkeit an sich häufig gut und notwendig im Alltag, um flexibel und zeitnah dringende Tätigkeiten erledigen zu können (ebd., S. 9). Wichtig ist es also abzugrenzen, was gutes und gesundes Verhalten darstellt, und was die Eigenschaften von tatsächlicher Prokrastination sind. Der Unterschied beginnt damit, dass häufig eine Tätigkeit nicht lediglich durch „die Wichtigkeit und Dringlichkeit“ (ebd.) bestimmt wird, sondern genauso durch ein Konglomerat aus psychischen Faktoren, welche in den folgenden Abschnitten genauer erläutert werden. Allerdings ist auch das bis zu einem gewissen Grad gewöhnlich und fließt bei den meisten Menschen in die Entscheidung für die durchgeführte

Handlung oder den Aufschub einer Handlung mit ein (ebd.). Der Übergang zu problematischem Verhalten ist fließend und kann bestmöglich damit eingegrenzt werden, dass „persönlich wichtige Tätigkeiten überwiegend zugunsten weniger wichtiger Tätigkeiten aufgeschoben werden, wenn also die tatsächlich durchgeführten Handlungen anhaltend nicht den eigenen Absichten zur Erreichung persönlich wichtiger Ziele entsprechen.“ (ebd.) Diese zeitliche Komponente oder Häufigkeitskomponente, aber auch Aussagen zur Intensität des Verhaltens sind für die Abgrenzung zentral (ebd., S. 10 f.).

Das Thema Prokrastination kann nicht selten eine klinische Relevanz erhalten. Diese ist dann gegeben, wenn das Aufschieben persönlich wichtiger Aufgaben gewohnheitsmäßig durchgeführt wird und trotz der spürbaren negativen Folgen und massiven Nachteilen die Person nicht in der Lage ist, dieses Verhalten zu steuern oder ihm Einhalt zu gebieten (Hocker et al., 2017, S. 9). Zudem werden durch das massive Prokrastinationsverhalten das Leben und der Alltag in allen Bereichen behindert und eingeschränkt (ebd.). Trotz großen Leidensdrucks der Betroffenen und wiederholter Forderung aus der Wissenschaft ist Prokrastination bis heute lediglich als Symptom in den gängigen Diagnosemanualen DSM-5 und ICD 10 enthalten (Ferrari et al., 1995, S. XI; Hocker et al., 2017, S. 22). Höcker und Kolleg*innen vermuten, dass Prokrastination als Störung ihre Relevanz erst mit der Festlegung von Diagnosekriterien und mit einer Aufnahme in eines der Diagnosemanualen in der Klinik erhalten kann (ebd., S. 11). Weiterhin ist ohne allgemein festgelegte Diagnosekriterien eine systematische vergleichbare Forschung, evidenzbasierte Behandlung von Betroffenen, oder gar eine Prävention der Problematik, nur schwer möglich (ebd., S. 22). Allerdings ist mit der Herausgabe des Behandlungsmanuals von Höcker und Kolleg*innen (Hocker et al., 2017) und der darin enthaltenen systematischen Untersuchung und Vorstellung von klinischen Diagnosekriterien, sowie vieler anderer Stimmen aus der Forschung zu Prokrastination, sicherlich der Grundstein gelegt, um Prokrastination als Störung in die Diagnosemanualen mitaufzunehmen.

2.2 Häufigkeit von Prokrastination

Fast jeder kennt das Problem des Aufschiebens, nicht allgemein bekannt ist jedoch die Anzahl der Menschen, die tatsächlich von Prokrastination und von pathologischer, also klinisch relevanter, Prokrastination betroffen ist.

Bei Student*innen belaufen sich die Zahlen von selbstklassifizierten Prokrastinierenden auf bis zu 75 % (Hocker et al., 2017, S. 12). Dabei gaben 50 % wiederum an, dass die Prokrastination zu Problemen in ihrem Studium geführt habe (ebd.). Es wurde gezeigt, dass in

amerikanischen Stichproben sogar bis zu 97 % der Studierenden mit Prokrastination im eigenen Arbeitsverhalten vertraut sind (Janssen, 2015, S. 74). Aktuellere Umfragen mit Student*innen in Deutschland ergaben, dass ca. sieben bis fast 15 % von ihnen problematisch prokrastinieren (Krumm et al., 2011 zit. in Hocker et al., 2017, S. 12; Deters, 2006 zit. in Hocker et al., 2017, S. 12).

Zahlen, die sich im Allgemeinen auf Erwachsene beziehen, sind bei weitem nicht so gut erfasst wie solche, die sich speziell auf Studierende beziehen. Hier liegen die Werte international meist bei etwa 20 % (Ferrari et al., 2005, S. 5).

Die große Differenz zwischen den verschiedenen Werten lässt sich mit den verwendeten unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten und den verschiedenen Grenzwerten erklären, die angeben, ab wann die angegebenen Werte eine problematische oder pathologische Prokrastination darstellen (Hocker et al., 2017, S. 13).

Bei Jugendlichen ist die Datenlage ähnlich gering oder noch schlechter. Eindeutig ist, dass es bei Jugendlichen sehr häufig ist, dass sie aufschieben. Teilweise kann sogar gezeigt werden, dass 50 % oder mehr regelmäßig prokrastinieren (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015, S. 193; Janssen, 2015, S. 74). In einer Studie von Janssen wird berichtet, dass beim Lernen für Klausuren 46 % der Schüler*innen aufschieben, bei wöchentlichen Leseaufgaben lediglich 35 % und beim Schreiben eines Aufsatzes zum Schuljahresende 36 % (Janssen, 2015, S. 75). Ähnliche Ergebnisse konnten von Özer gefunden werden (Özer, 2011, S. 36). Interessanterweise wird in dieser Studie gezeigt, dass Student*innen signifikant mehr aufschieben als Schüler*innen (ebd.).

Gleichermaßen wie bei anderen Stichproben sind Geschlechterunterschiede nicht eindeutig, unterschiedlich oder werden nicht festgestellt (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015, S. 193; Joubert, 2015, S. 53; Klassen et al., 2009, S. 807).

Bei der Betrachtung von Alterseffekten bei Jugendlichen können konfligierende Ergebnisse gefunden werden, aber häufig prokrastinieren ältere Schüler*innen eher als jüngere (Joubert, 2015, S. 54; Owens & Newbegin, 1997, S. 885; Quispe-Bendezú et al., 2020, S. 201; Rosario et al., 2009, S. 124). Im Erwachsenenalter hingegen wird davon ausgegangen, dass Prokrastination mit zunehmendem Alter abnimmt (Steel, 2007, S. 47 f.).

Abschließend kann festgehalten werden, dass Prokrastination ein häufiges Phänomen ist, welches seinen Hochpunkt bei Student*innen findet (Özer, 2011, S. 36).

2.3 Messung von Prokrastination

Wie kann Prokrastination in der Forschung, aber auch in der Klinik, gemessen werden?

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum findet sich im englischsprachigen Raum eine sehr viel größere Bandbreite an Erhebungsinstrumenten zur Messung von Prokrastination (Hocker et al., 2017, S. 48).

Grundsätzlich unterscheiden sich die Messinstrumente darin, ob sie einerseits einen bestimmten Bereich untersuchen in dem prokrastiniert wird, beispielsweise das Aufschieben von akademischen Aufgaben, oder andererseits sich auf eine Gruppe von Personen, beispielsweise Schüler*innen oder Student*innen, konzentrieren (ebd.). Somit ist wichtig, auf wen, auf welches Verhalten und auf welchen Kontext sich ein Messinstrument bezieht (ebd.). Ein gutes Beispiel für ein Messinstrument für akademische Prokrastination ist das „Academic Procrastination State Inventory“ (Schouwenburg, 1995).

Auf der anderen Seite gibt es auch Messinstrumente, die Aufschiebeverhalten im Allgemeinen abfragen und sich nicht auf einen speziellen Bereich oder eine Gruppe spezialisieren (ebd.). Zu nennen ist hier der „Allgemeine Prokrastinationsfragebogen (APROF)“ (Hocker et al., 2017).

Die verschiedenen Testverfahren können auch dahingehend differenziert werden, ob sie Prokrastination als momentanen Zustand, also *state* abfragen, oder als *trait*, also als ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 37). Ein gutes Beispiel für einen Test, welcher Prokrastination als *state* erfasst, ist der APSI (Hocker et al., 2017, S. 50). Daneben steht der „Aitken Procrastination Scale (APS)“ (Aitken, 1982), welcher Aufschiebeverhalten als *trait* abfragt (Hocker et al., 2017, S. 52).

Auch angrenzende Phänomene, zusammenhängende Konzepte und die Folgeerscheinungen von Prokrastination können in Fragebögen miterfasst werden (ebd., S. 48). Diese umfassen beispielsweise die „Aufgabenaversivität“ (ebd.) oder „Angst und Unsicherheit“ (ebd., S. 50).

Abschließend ist es der Vollständigkeit halber wichtig zu erwähnen, dass Prokrastination, besonders im wissenschaftlichen Kontext, auch experimentell erhoben werden kann (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 24). Prokrastination wird beispielsweise bei Sigall und Kolleg*innen mit dem Aufschub des Beginns einer konkret gestellten Aufgabe im Labor operationalisiert (Sigall, Kruglanski, & Fyock, 2000).

3 Prokrastination – mögliche Erklärungen und Einflüsse

Nachfolgend werden die für diese Arbeit besonders relevanten theoretischen Überlegungen und Einflussfaktoren in einzelnen Textteilen genauer beleuchtet. Anschließend werden diese in einem speziell für diese Arbeit erstellten Modell zusammengeführt.

Bei der Auswahl der möglichen Erklärungen liegt der Fokus auf aktuellen Forschungsergebnissen, ganz besonders aus der Prokrastinationsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Auch wenn das Therapiemanual zu Prokrastination von Höcker und Kolleg*innen nicht für Kinder und Jugendliche formuliert wurde, orientiert sich diese Arbeit dennoch an vielen seiner Ergebnisse, da es das aktuellste Überblickswerk zur Prokrastination, ihrer Ätiologie und diesbezüglicher Interventionsmöglichkeiten ist (Hocker et al., 2017). Weiterhin konnten viele der dortigen Erkenntnisse auch im Jugendbereich repliziert werden. Die theoretischen Hintergründe werden in der vorliegenden Arbeit auf den Jugendbereich übertragen und mit Hilfe der Analyse teilweise überprüft.

3.1 Theoriebezogene Einflussfaktoren

Prokrastination unterliegt unter anderem kognitiven Einflüssen oder wird als Stimmungsregulation instrumentalisiert (Hocker et al., 2017, S. 29 f.). Prokrastination zur Veränderung oder auch Verbesserung der Stimmung ist im Hinblick auf das grundsätzliche Bedürfnis, etwas Unangenehmes oder Angstbesetztes zu vermeiden, sowie hinsichtlich lerntheoretischer Hintergründe naheliegend (Hocker et al., 2017, S. 31; Milgram & Toubiana, 1999, S. 356). Die zielführende, aber unangenehme Tätigkeit verschlechtert die Stimmung, und die Beschäftigung mit einer angenehmeren Ersatztätigkeit verbessert diese unmittelbar, zumindest für den Augenblick (Hocker et al., 2017, S. 24). Letztlich kann Prokrastination also zur Verbesserung der Emotionen genutzt werden (ebd., S. 31). Allerdings verstärken sich die aversiven Emotionen, die mit der Tätigkeit verbunden sind, wenn sie immer weiter aufgeschoben wird: der einzige Fluchtweg ist die Prokrastination, was einen „Teufelskreis“ (ebd., S. 32) entstehen lässt (ebd., S. 31 f.). Ähnlich kann Prokrastination nach dem gleichen Schema auch zur Regulation von Stress genutzt werden (Alexander & Onwuegbuzie, 2007, S. 1309; Lay et al., 1989, S. 195 ff.).

Natürlich beeinflussen auch Kognitionen, also Gedanken, warum prokrastiniert, aber auch wie dieses Verhalten bewertet, verändert oder weitergeführt wird (Hocker et al., 2017, S. 29). Diese Gedanken können sehr individuell sein, drehen sich allerdings häufig um Versagens- und andere Ängste, negative Bewertungen der Aufgabe, die eigene Person, die Anforderungen oder die Arbeit an sich (ebd., S. 29 ff.) Um den Selbstwert zu schützen, kann Prokrastination beispielsweise zum „self-handicapping“ (ebd., S. 29) genutzt werden, also zur gezielten Behinderung beim Hinarbeiten auf ein Ziel, um später ein eventuelles Scheitern erklären oder aber einen Erfolg besonders gut bewerten zu können (ebd., S. 30). Dieser Zusammenhang konnte durch mehrere Metaanalysen bestätigt werden (Steel, 2007, S. 38; van Eerde, 2003a, S. 1409). Zudem kann ein erhöhter Optimismus bezüglich der Bearbeitungszeit einer Aufgabe Prokrastination fördern (Buehler, Griffin, & MacDonald, 1997, S. 245).

Um die in der Definition beschriebene Diskrepanz zwischen der Beschäftigung mit der Ersatztätigkeit und der zielführenden Tätigkeit, die persönlichen Wert hat, zu begründen, können auch rechtfertigende Kognitionen, auch „Rationalisierungen“ (Hocker et al., 2017, S. 30) genannt, eingesetzt werden.

Prokrastination wird im Hinblick auf ihre Begründungen besonders durch die lerntheoretische und motivational-volitionale Perspektive untermauert (Hocker et al., 2017, S. 24 ff.). Um diese Begründungen und Einflüsse soll es in den nächsten Teilabschnitten gehen.

3.1.1 Lernen

3.1.1.1 Definition/Umriss

Um Prokrastinationsverhalten im lerntheoretischen Sinne zu verstehen, ist es zentral, den im Alltag verwendeten Lernbegriff von dem der Lernpsychologie abzugrenzen (Bodenmann, Perrez, & Schär, 2011, S. 14). Im Alltag ist Lernen meistens das schulische Lernen, also beispielsweise das Auswendiglernen oder das Aneignen von Wissen (ebd.).

Im lernpsychologischen Sinne ist Lernen „ein *Erfahrungsprozess*“ (ebd.), der eine „relativ permanente Änderung des Verhaltens“ (ebd.) herbeiführt. Zentral ist dabei, dass die Veränderungen weder temporärer Natur sind, noch einen Bezug zu natürlichen und/oder genetisch bedingten Entwicklungen oder Neigungen haben, noch durch äußere Umstände herbeigeführte Veränderungen sind (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 293). Somit beinhaltet der Lernbegriff hier auch das schulische Lernen, befasst sich aber mit einem breiteren Spektrum von verschiedenen Lernprozessen (Bodenmann et al., 2011, S. 15).

Voraussetzung für jede Art des Lernens ist das Gedächtnis (ebd., S. 25). Notwendig ist dieses zur Speicherung und Veränderung und zuletzt zur erneuten Nutzung, also zum Abrufen des Gelernten (ebd.). Genauso ist die Wahrnehmung eine offensichtliche Voraussetzung für das Lernen, wie auch für jegliche psychischen Prozesse (ebd., S. 28). In diesen Bereich fällt allerdings nicht nur das „Registrieren von Information, sondern auch die Interpretation und Zuordnung dieser Informationen.“ (ebd.; S. 28 f.). Dies ist auch für die emotionale Antwort auf eine Situation wichtig, da ohne die Interpretation keine solche erfolgen kann (ebd., S. 29). So kann beispielsweise eine Situation, etwa eine Lernsituation, als aversiv, also unangenehm oder angstauslösend, gewertet werden. Weiterhin setzt Lernen auch Aufmerksamkeit voraus (ebd.). So kann die Wahrnehmung selektiert werden, und nur die als wichtig erkannten Reize oder Informationen werden bewusst wahrgenommen. Die Motivation ist ebenfalls eine Voraussetzung für das Lernen (ebd., S. 30) und wird im folgenden größeren Theorieabschnitt genauer umrissen. Zu erwähnen ist weiterhin, dass auch die Intelligenz eine wichtige Grundlage für allgemeine Lernprozesse ist (ebd., S. 31). Darüber hinaus müssen genügend Stimulation und Sicherheit aus der Umwelt gegeben sein, um Lernen möglich zu machen (ebd., S. 33).

3.1.1.2 Relevante Lerntheorien – operante Konditionierung

Prokrastination kann selbstverständlich mit Hilfe von fast allen lerntheoretischen Ansätzen analysiert werden, allerdings folgt aus neueren Überlegungen (Hocker et al., 2017, S. 24 f.), dass gerade die operante Konditionierung eine zentrale Rolle spielt.

Bei operanter Konditionierung handelt es sich nicht wie bei der klassischen Konditionierung um „Reiz-Reaktions-Lernen“ (Bodenmann et al., 2011, S. 95), sondern um „Lernen aufgrund von Konsequenzen“ (ebd.), was bei Prokrastination eine besonders große Rolle zu spielen scheint. Hinsichtlich operanter Konditionierung ist es wesentlich, dass auf ein Verhalten, welches auf einen Reiz hin gezeigt wird, eine Konsequenz folgt (ebd., S. 99). Diese Konsequenz ist das maßgebliche Element der operanten Konditionierung (ebd.). Prinzipiell wird durch das Auftreten von Konsequenzen „die Auftretenswahrscheinlichkeit“ (ebd., S. 105) erhöht oder gesenkt (ebd., S. 105, 108). Ob ein Verhalten häufiger oder seltener gezeigt wird, hängt also von der Auswirkung ab, die aus diesem Verhalten folgt (ebd., S. 105). Konsequenzen, die dazu führen, dass eine Reaktion seltener gezeigt wird, werden auch als Bestrafungen bezeichnet (ebd., S. 109). Verstärker und Bestrafungen können durch die Entfernung eines Reizes oder das Hinzufügen eines Reizes funktionieren (ebd., S. 112 ff.). Ein positiver Verstärker ist durch das Hinzufügen eines angenehmen Reizes charakterisiert, während bei der negativen Verstärkung ein unangenehmer Reiz entzogen wird (ebd.). Genauso funktioniert auch die Klassifizierung

der Bestrafungen (Bodenmann et al., 2011, S. 115), durch das Hinzufügen einer unangenehmen Konsequenz („Positive Bestrafung“ (Urhahne, 2019, S. 11)) oder die Entfernung eines angenehmen Reizes („Negative Bestrafung“ (ebd.)). Grundsätzlich können alle Arten der Konsequenzen direkt auf ein Verhalten folgen oder erst mit einigem zeitlichen Abstand beziehungsweise langfristig eintreten (Bodenmann et al., 2011, S. 114). Dieses Spezifikum wird als „Kontingenz“ (ebd., S. 120) bezeichnet, und es hat sich gezeigt, dass direkt folgende Konsequenzen einen stärkeren Lerneffekt nach sich ziehen als zeitlich weit von einem Verhalten entfernte Konsequenzen (ebd.). Kontingenz umfasst in der operanten Konditionierung allerdings auch einen „Häufigkeitsfaktor“ (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 323), welcher bestimmt, wie häufig die Konsequenz auf ein Verhalten folgt (ebd.). Weiterhin ist es neben den durch äußere Umstände oder durch andere Menschen entstehende oder ausgelöste Folgen auch möglich, dass diese durch den Lernenden selbst induziert werden (Bodenmann et al., 2011, S. 114).

Selbstverständlich kann ein operant konditioniertes Verhalten durch das dauerhafte Ausbleiben von Konsequenzen auch wieder gelöscht werden (ebd., S. 116). In der Folge ist es auch möglich, dieses Verhalten durch die Konditionierung eines anderen Verhaltens zu ersetzen (ebd.).

Abschließend ist es mit Rückgriff auf das Konzept der Kontingenz wichtig zu erwähnen, dass eine sogenannte „*intermittierende* oder *partielle Verstärkung*“ (ebd., S. 122) besonders wirksam und vor allen Dingen lösungsresistent ist. Dies bedeutet, dass nicht immer eine Konsequenz auf ein Verhalten folgt, sondern nur ab und zu (ebd.).

3.1.1.3 Mögliche Auswirkungen auf Prokrastination

Lerntheoretisch erscheinen, wie zuvor erläutert, eine Reihe von Gründen plausibel für Prokrastinationsverhalten. Im Mittelpunkt steht dabei die Eigenheit der Prokrastination, dass die eigentliche Aufgabe als unangenehm oder aversiv gilt (Hocker et al., 2017, S. 24). Folglich erscheint es logisch der Aversivität der dem eigentlichen Ziel dienlichen Aufgabe durch Vermeidung zu entkommen, also eine kurzfristige negative Verstärkung durch das Aufschieben herbeizuführen (ebd., S. 25). So wird erreicht, dass „unangenehme Gefühle sofort nachlassen“ (ebd.), wobei etwaige negative Folgen des Aufschiebens aufgrund der zeitlichen Entfernung noch kaum eine Rolle spielen (ebd.). Dies ist auch hinsichtlich etwaiger Angstgefühle (zum Beispiel Prüfungs-, Versagens- oder Bewertungsangst) relevant, die eine Aversivität der Aufgabe ausmachen oder verstärken können (Milgram & Toubiana, 1999, S. 346, 356).

Da Prokrastination so durch die operante Konditionierung doppelt verstärkt wird, ist diese für die Begründung besonders relevant (Hocker et al., 2017, S. 25). Das Aufschiebeverhalten wird nämlich gleichzeitig auch positiv, „durch die *relativ* gesehen angenehmeren Ersatztätigkeiten“ (ebd.) verstärkt. Da die negativen Folgen des Aufschiebens zunächst noch in weiter Ferne liegen, arbeiten zur Prokrastination neigende Menschen erst kurz vor dem Abgabetermin sehr viel, teilweise sogar mehr als nichtprokrastinierende Menschen (Dewitte & Schouwenburg, 2002, S. 480; Hocker et al., 2017, S. 25, 31). Zu diesem späteren Zeitpunkt steht die Konsequenz nahezu unmittelbar bevor und ist daher handlungsbestimmend.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass in der Schule die Konsequenzen des Lernens erst mit einigem Abstand und nicht unmittelbar eintreten. Hierzu erscheinen die Ergebnisse von Spiel und Kolleg*innen passend, die herausfanden, dass Schüler*innen besonders sonntags sehr viel für die Schule erledigen (Spiel et al., 2002, S. 133). Die Ergebnisse von Owens und Newbegin lassen zudem darauf schließen, dass die Schulaufgaben durch schlechte Noten immer aversiver wahrgenommen werden und so Prokrastination wahrscheinlicher wird (Owens & Newbegin, 1997, S. 884, 2000, S. 121). Auch die gewählten, im Verhältnis angenehmer erscheinenden und schneller zu absolvierenden, Ersatztätigkeiten sind lerntheoretisch gut zu erklären (Engberding et al., 2017, S. 417; Hocker et al., 2017, S. 9). Dazu passend erscheinen auch die Ergebnisse zur Beschäftigung mit sozialen und digitalen Medien, die häufig als Ersatztätigkeit gewählt wird (z. B. Alblwi, Stefanidis, Phalp, & Ali, 2019, S. 6; Reinecke, Meier, Beutel, et al., 2018, S. 7 f.). Auch der Einsatz von Prokrastination als Stimmungs- oder Stressregulationsmechanismus führt zu einer Verstärkung des Verhaltens, da die Stimmung sich verbessert oder Stress für den Moment weniger wird (z. B. Alexander & Onwuegbuzie, 2007, S. 1309).

Prokrastination ist hinsichtlich der lerntheoretischen Erklärungen ein sehr logisches und verständliches Verhalten, welches nur durch „besondere Selbststeuerung“ (Hocker et al., 2017, S. 25) durchbrochen werden kann. Zudem können Lernerfahrungen, dass ein Ziel bereits trotz Prokrastinationsverhaltens erreicht wurde, die Wahrscheinlichkeit weiter erhöhen, immer wieder zu prokrastinieren (ebd., S. 59). Im Hinblick auf Schüler*innen kann zusätzlich davon ausgegangen werden, dass sich Prokrastinationsverhalten verfestigt, wenn die Jugendlichen die Erfahrung machen, dass sie trotz des Aufschiebens gute Ergebnisse erzielen können (Özer & Ferrari, 2011, S. 37).

3.1.2 Motivation und Volition

3.1.2.1 Definition und angrenzende Konstrukte

Motivation ist ein im Alltag viel und vor allen Dingen in vielen Kontexten verwendeter Begriff, welcher jedoch oft von seinen Nutzer*innen nur schwer definiert werden kann. Allerdings ist die Definitionsfrage auch in der Psychologie nicht unbedingt einheitlich (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 486), was es umso wichtiger macht, eine Begriffsbestimmung für diese Arbeit durchzuführen. Hier wird Motivation als „das aktive, zielorientierte Ingangsetzen, Aufrechterhalten und Durchführen zumeist körperlicher, aber auch psychischer Aktivitäten“ (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 486) definiert. Es geht also um „unsere Annahmen über die aktivierenden und richtungsgebenden inneren Prozesse, die für die Auswahl, Stärke und Ausdauer der Aktualisierung von Verhaltenstendenzen bestimmend sind.“ (ebd.). Zusätzlich ist mit dem Begriff Motivation aber auch „die Steuerung, Qualität und Bewertung zielgerichteten Handelns“ (Grassinger, Dickhäuser, & Dresel, 2019, S. 208) gemeint. Zugleich ist es jedoch wichtig, Motivation vom „Trieb“ (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 486) oder der „biologischen Motivation“ (ebd.) abzugrenzen, da diese im vorliegenden Kontext kaum eine Rolle spielt. Biologische Motivationen sind häufig körperliche Bedürfnisse (beispielsweise Hunger und Durst), können aber auch das Sexualverhalten oder bei Kindern das Bindungsverhalten miteinschließen (ebd.). Diese können schließlich von den „soziogenen Motivationen“ (ebd.) abgegrenzt werden, welche die Motive mit einschließen, die im akademischen Bereich, also auch dem Bereich Schule, eine Rolle spielen (ebd.). Diese sind während „unserer Sozialisation erlernt[e] [und] primär psychologisch und sozial bedingte Handlungsverursachungen [, die] zumeist bewusst, aber auch unbewusst sein können“ (ebd.). Motivationen können intrinsisch und extrinsisch sein, also sich auf die Tätigkeit selbst beziehen oder, wie folgend beschrieben, auf einen Anreiz oder Folgen einer Tätigkeit (ebd., S. 531). Verstärkt werden kann die Motivation mit einem äußeren „Anreiz (incentive)“ (ebd., S. 525), der eine belohnende, verstärkende Wirkung haben kann (ebd.).

Daneben ist festzuhalten, dass im Kontext von Motivation auch der Begriff des Zieles eine wichtige Rolle spielt. Ein Ziel ist dabei „ein mental repräsentierter, wertgeladener Zustand, der Verhalten steuert und organisiert“ (ebd., S. 528). Ziele sind sehr divers und können mehr oder weniger persönlich und individuell, groß oder klein sein (ebd.).

Ob ein Ziel nun begonnen, verfolgt und/oder erreicht wird, entscheidet das Konzept der Volition (ebd.). Dieses umfasst „Prozesse[n], [denen] die erfolgreiche Realisierung von

Absichten und gesteckten Zielen zugrunde liegen, die zur Handlungssteuerung führen“ (ebd., S. 529).

Zusätzlich spielen hier auch „Kontrollüberzeugungen“ (ebd.) eine Rolle, also die Überzeugung, in verschiedenen Situationen etwas bewirken, verändern oder leisten zu können oder nicht (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 529; Thomsen, Lessing, Greve, & Dresbach, 2018, S. 104). Dies beschreibt das Konzept der Selbstwirksamkeit (Thomsen et al., 2018, S. 104).

Bei der Betrachtung von Motivation und Volition ist weiterhin das Konzept der Selbstregulation augenscheinlich relevant, um ein Ziel zu erreichen (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 63). Dies gilt auch für den Schulalltag. Selbstregulation und Selbstkontrolle werden im Kontext von Prokrastination häufig genannt, indem Prokrastination als Defizit in diesen Bereichen klassifiziert wird (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 50). Generell gehören beide Konzepte zur „Selbststeuerung oder noch allgemeiner [zu] der Verhaltenssteuerung“ (ebd.). Zentral ist hier, dass nicht nur das Verhalten an sich gesteuert wird, sondern auch Gedanken, Impulse, das Durchhalten einer Handlung sowie deren Überwachung und Emotionen (Rauch, Gawrilow, Schermelleh-Engel, & Schmitt, 2014, S. 62; Rustemeyer & Callies, 2013, S. 50). Es wird also grundsätzlich ermöglicht, ein als wichtig empfundenenes Ziel zu verfolgen und darauf hinzuarbeiten, ohne abgelenkt zu werden oder anderen irrelevanten Tätigkeiten nachzugehen (Rauch et al., 2014, S. 61). Unter anderem wird dies durch folgende Fähigkeiten ermöglicht: Planung, Selbstverstärkung und -motivierung, „Selbstberuhigung“ (Baumann & Kuhl, 2013, S. 5), „Aufmerksamkeitssteuerung“ (Brandtstädter, 2011, S. 165) (beispielsweise bewusstes Ablenken), „kognitive Umdeutung“ (ebd.), „Metakognitive Fähigkeiten“ (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 146), also Fähigkeiten, die zur Kontrolle, Modifikation und Überwachung von Prozessen nötig sind, Motivation und Volition im Allgemeinen, aber auch kognitive Fähigkeiten (beispielsweise Strategien).

3.1.2.2 Das Rubikonmodell der Handlungsphasen

In der vorliegenden Arbeit wird sich auf das in der Prokrastinationsforschung häufig verwendete Rubikonmodell der Handlungsphasen (Achtziger & Gollwitzer, 2009; Gollwitzer, 1995) für die Illustration motivational-volitionaler Prozesse fokussiert. Bei diesem handelt es sich um ein Phasenmodell, das den motivational-volitionalen Weg von der Intentionsbildung bis zur Bewertung der Handlung verfolgt (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 150). Kurzum postuliert das Modell vier verschiedene Phasen: die *prädezipionale*, die *postdezipionale*, die *aktionale* und zuletzt die *postaktionale* Phase (ebd., S. 150 f.). Wichtig ist, dass diese Phasen nacheinander

und vollständig abgeschlossen werden müssen (Hocker et al., 2017, S. 25). Bei dem Durchlaufen aller Phasen sind Strategien der Selbststeuerung nötig, die die Zielerreichung durch „Abschirmung“ (ebd.) von anderen Intentionen und Störungen sowie Selbstüberwachung sichern.

Prädezyonale Phase

Während der prädezyonalen Phase geht es um das „Abwägen von Vor- und Nachteilen noch nicht realisierter Wünsche“ (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 150). Wünsche sind dabei meistens Ziele, die in Angriff genommen werden könnten (ebd.). Es wird genau abgewägt, welche Folgen und/oder Anreize das Ziel vermutlich nach sich ziehen würde und ob dieses Ziel überhaupt erreicht werden kann (ebd.). Generell sollte die Aufmerksamkeit hier auf das Generieren verschiedener Wünsche, Ziele und Möglichkeiten, also „sehr breit“ (Hocker et al., 2017, S. 26), ausgerichtet sein. Zum Schluss geht es in dieser Phase darum, den Entschluss zu fassen, welches konkrete Ziel verfolgt werden soll (ebd.). Am Ende der prädezyonalen Phase liegt also eine feste Intention, die nicht „ohne negative Folgen für das Selbstkonzept“ (ebd.) aufgelöst werden kann.

Postdezyonale Phase

Die Durchführung der Intention oder das Hinarbeiten auf das gefasste Ziel kann meistens nicht sofort beginnen, sondern muss geplant werden, die Intention muss daher „aufrechterhalten werden“ (ebd.). Die Aufmerksamkeit konzentriert sich während dieser Phase auf die Planung der Handlung und fokussiert sich auf den gefassten Entschluss (ebd.). Zudem wird hier der genaue Zeitpunkt für den Start der Handlung festgelegt und es wird überlegt, welche Ressourcen für die Durchführung noch nötig sind (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 150). Es wird also mit aller Kraft darauf hingearbeitet, dass die Durchführung reibungslos und mit größten Erfolgswahrscheinlichkeiten stattfinden kann (ebd.). Neben Vorsätzen für den Beginn und die Ausführung der Handlung sind auch Vorsätze und Festlegungen für das Beenden der Handlung essentiell (Hocker et al., 2017, S. 26 f.). Für die Handlung allgemein und für den konkreten Beginn ist der Fokus auf die Intention und die Abschirmung derselben gegenüber „konkurrierende[n] Wünsche[n], Widerwillen (Aversivität) und gegen äußere Störungen“ (ebd., S. 26) notwendig. Das Schützen gegen Phänomene wie „Querkonkurrenz“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 312), also die Konkurrenz zwischen verschiedenen Zielen, und „Längskonkurrenz“ (ebd.), also die Konkurrenz von verschiedenen Zeitpunkten zur Handlungsausführung, sind hier besonders zentral. Dazu gehört auch, dass „aufgabenbezogene

positive Affekte aktiviert und negative Affekte abgeschwächt werden“ (Hocker et al., 2017, S. 27). Die postdezyisionale Phase endet mit dem Beginn der Handlung (ebd., S. 26).

Aktionale Phase

Nun wird die Handlung, möglichst wie geplant, „konsequent und flexibel“ (Hocker et al., 2017, S. 27) ausgeführt, und es muss nun dabei geblieben werden (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 150). Genau wie in der postdezyisionalen Phase, muss die Intention geschützt werden und die Aufmerksamkeit nur auf die Handlung gerichtet sein (Hocker et al., 2017, S. 27). Ablenkungen führen zu Verlusten in der „Arbeitskapazität“ (ebd.) und sollten tunlichst vermieden werden (ebd.). Für letzteres wird unter Umständen Selbststeuerung, also „Aufmerksamkeitssteuerung sowie Emotions- und Anstrengungsregulierung“ (ebd.) benötigt. Das Ende der aktionalen Phase ist durch die Deaktivierung der Intention und das Beenden der Handlung markiert (ebd.).

Postaktionale Phase

Während der letzten Phase des Rubikonmodells geht es vor allen Dingen um die Bewertung der vorangegangenen Handlung und gegebenenfalls um die Nachjustierung von Handlungen, die zur Erreichung des Ziels noch nötig sind (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 150). Wichtig ist, dass eine positive Bewertung auch eine verstärkende Wirkung in Bezug auf ähnliche Intentionen hat (Hocker et al., 2017, S. 27). Negative Bewertungen können dagegen positiv auf eine Veränderung des Ziels, der Zielsetzung, der Planung oder des Anspruches wirken (ebd.). Die postaktionale Phase wird mit der „Deaktivierung der Absicht und (...) [der] Ablösung der Aufmerksamkeit“ (ebd.) beendet. Dies ist besonders im Hinblick auf wirkliche Erholung und das Fassen neuer Intentionen zentral (ebd.).

3.1.2.3 Mögliche Auswirkungen auf Prokrastination

Schon die eingangs formulierte Begriffsbestimmung zur Motivation lässt auf den ersten Blick erkennen, dass Motivation zentral bei der Betrachtung und Beforschung von Prokrastination ist. Es geht bei Motivation und Volition um das Beginnen, Durchhalten und erfolgreiche Beenden einer Tätigkeit, deren Durchführung zur Erreichung eines persönlich wichtigen Ziels notwendig ist. Wie in der Definition von Prokrastination dargestellt, kann diese sich auf jede dieser drei Stufen beziehen. Auch Klassen und Kuzucu sehen in ihrer Forschung Prokrastination als ein unter anderem motivationales Problem an (Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77). Somit liegt der Zusammenhang zwischen den Problemen prokrastinierender Menschen und der motivational-volitionalen Perspektive, im Besonderen des Rubikonmodells, auf der Hand. Es scheint offensichtlich, dass die Fähigkeiten, die eine erfolgreiche Umsetzung

einer Absicht oder eines Ziels garantieren, genau die sein müssen, die bei Prokrastination nicht ausgeprägt sind, und dass deren Fehlen dazu führen könnte, dass aufgeschoben wird. Im Sinne des Rubikonmodells kann Prokrastination auch als „Störung der Entscheidungs-Handlungs-Sequenz“ (Hocker et al., 2017, S. 28) bezeichnet werden. Dabei kann festgehalten werden, dass es prokrastinierenden Personen schon zu Beginn des Phasenmodells schwerer fällt, eine klare Intention zu fassen und auch andere mögliche Intentionen häufiger in Erwägung gezogen werden, wobei über diese intensiver nachgedacht und gegrübelt wird (ebd.). Somit ist der Übergang zur postdeziisonalen Phase, also die feste, beibehaltene Entscheidung für eine Intention, oft problematisch und wird versäumt oder aufgeschoben (ebd.). Wenn allerdings der Übergang zur postdeziisonalen Phase geschafft ist, kann es weitere Probleme geben (ebd.). Die hier vorgesehene Planung kann häufig exzessiv, das bedeutet unter Umständen als Ersatztätigkeit während des Prokrastinierens, oder ungenau durchgeführt werden, was dazu führt, dass auch hier der Übergang in die nächste Phase schwer erreicht werden kann oder aber eine erfolgreiche Durchführung stark erschwert wird (ebd.). Dies ist mit einer eventuellen Unter- oder Überschätzung des Aufwands und der Störungen oder Verzögerungen verbunden (ebd.). Hier sind beispielsweise die Erkenntnisse von Buehler und Kolleg*innen hilfreich (Buehler et al., 1997, S. 245).

Bei den meisten Prokrastinierenden ist vor allem das Beginnen der Aufgabe, also der Übergang in die aktionale Phase, eines der größten Probleme, das häufig nicht oder nur sehr verspätet bewältigt werden kann (Hocker et al., 2017, S. 28). Dies hat besonders mit der schon zuvor erwähnten Quer- und Längskonkurrenz zu tun, da hier zum einen momentan angenehmer erscheinende Tätigkeiten, aber zum anderen auch der spätere Zeitpunkt für den Beginn der zielführenden Handlungen attraktiver erscheinen (ebd.). Dies führt im Zusammenspiel mit einer Erwartung zu scheitern, der „Aversivität der Aufgabe“ (ebd.), eventuell auch Versagensangst und einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung zu einem „Cocktail“, der den Beginn der Handlung enorm erschwert und vielleicht sogar unerreichbar erscheinen lässt (ebd.). Letzteres kann nur mit großer Anstrengung und ausreichend Selbstregulation, besonders Affektregulation, bewältigt werden (ebd.). Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung werden von Roghani und Kolleg*innen sogar als Hauptfaktoren gesehen, denn diese wirken protektiv gegen Prokrastination (Roghani et al., 2015, S. 388 f.). Auch Klassen und Kolleg*innen betonen wiederholt die zentrale Rolle von Selbstwirksamkeit, gerade bei Jugendlichen (Klassen et al., 2009, S. 807).

Wenn der Übergang in die aktionale Phase geschafft wurde, kann es zu weiteren Problemen beim Durchhalten der Tätigkeit kommen (Hocker et al., 2017, S. 29). Dies hängt erneut von

„Aufmerksamkeits-, Emotions- und Impulskontrolle“ (ebd.), aber auch von der „Selbstüberwachung“ (ebd.) ab. Selbstregulation scheint hier also erneut eine große Rolle zu spielen. Es zeigt sich, dass dies auch bei Jugendlichen der Fall ist (Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77). Störungen, Langeweile, Probleme bei der Durchführung an sich und konkurrierende Absichten sind hier, wenn sie nicht abgeschirmt werden können, besonders prekär (Hocker et al., 2017, S. 29). Vor allem Ablenkungen scheinen bei Jugendlichen eine sehr große Rolle zu spielen (Jones, Slate, Bell, & Saddler, 1991, S. 201). Auch die Metaanalyse von Steel deutet darauf hin, dass Prokrastination und Ablenkbarkeit miteinander verbunden sind (Steel, 2007, S. 43).

Wie zu erwarten, kann auch der Phasenübergang in die letzte Phase eine Schwierigkeit darstellen, besonders, wenn während der postdeziionalen Phase keine oder ungenügende Kriterien für den Abschluss der Tätigkeit festgelegt wurden (Hocker et al., 2017, S. 29). Dies kann zum Abbruch, aber auch zur ungeplanten und unorganisierten Verlängerung der Handlung führen (ebd.). Bei der Bewertung der Handlung kann es zu Verzerrungen in beide Richtungen kommen, besonders, falls durch die Prokrastination die Ergebnisse schlechter ausfallen als gewünscht und der Selbstwert geschützt werden muss (ebd.). Zudem ist es möglich, dass Belohnungen ausbleiben oder aber „nichtkontingente[r] Verstärkung“ (ebd.) erfolgt. Die für Handlungskorrekturen und eine folgende Intention hilfreichen Modifikationen, die durch die Bewertung entstehen sollen, werden häufig nicht ausreichend vorgenommen oder gänzlich übersprungen (ebd.). Gleichmaßen ist auch die notwendige Ablösung von der Intention häufig nicht ausreichend, was dazu führt, dass permanent an die Intention gedacht wird und eine entspannte Freizeit kaum möglich ist (ebd.). Dies lässt besonders die Verbindung zwischen Prokrastination und Burnout sehr wahrscheinlich erscheinen (Çakır et al., 2014, S. 660). Schließlich kann festgehalten werden, dass die durch das Rubikonmodell feststellbaren Probleme bei Prokrastination in großem Maße mit Defiziten in der Selbstregulation zu tun haben, beispielsweise im Kontext der Abschirmung der Intention oder der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das gesetzte Ziel. Dies konnte bei Adoleszenten empirisch belegt werden (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015, S. 198). Allerdings ist auch miteinzubeziehen, dass nach Fries und Schmid bei Schüler*innen schon die Anwesenheit einer „attraktiven Handlungsalternative“ (Fries & Schmid, 2007, S. 278) ausreicht, um das Arbeiten und Lernen negativ zu beeinflussen (ebd.). Allgemein scheint intrinsische Motivation günstiger zu sein, wenn nicht aufgeschoben werden soll, aber auch extrinsische Motivation ist bei stark aufschiebenden Personen ungenügend vorhanden (Brownlow & Reasinger, 2000, S. 27).

3.1.3 Jugendalter

In der nachfolgend betrachteten Studie geht es um eine Stichprobe im Jugendalter. Diese Altersklasse soll daher im Folgenden mit Bezug auf entwicklungspsychologische Besonderheiten, ihre Lebenswelt, ganz besonders aber im Hinblick auf den Mittelpunkt des Forschungsvorhabens, also das schulische Lernen und den Schulkontext, genauer betrachtet werden.

3.1.3.1 Entwicklungspsychologische Besonderheiten des Jugendalters

Um die entwicklungspsychologischen Besonderheiten zu spezifizieren, welche für Prokrastination im Jugendalter eine Rolle spielen können, ist es wichtig, zunächst eine Altersspanne zu definieren, da das Jugendalter oder die Adoleszenz häufig unterschiedliche Altersspannen umschreibt (Konrad & König, 2018, S. 2). Hier wird die von Konrad und König vorgeschlagene Altersspanne der WHO von elf bis 20 Jahren genutzt, da diese auch die Altersstufen der Stichprobe abbildet (ebd.). Der Begriff Adoleszenz umfasst nicht nur die biologischen Veränderungen, die in diesem Lebensabschnitt eintreten, sondern auch die psychosozialen (ebd.). In Bezug auf den Körper sind unter anderem hormonelle Veränderungen während der Pubertät zentral (ebd., S. 3 ff.). Auch das Gehirn wird einer Reorganisation unterzogen, die letztlich seine Effektivität steigert (ebd., S. 12). Diese tiefgreifende Entwicklung beschränkt sich allerdings nicht auf die Phase der Pubertät, sondern umfasst die gesamte Adoleszenz (ebd., S. 10). Weiterhin beginnt während der frühen Adoleszenz die weitere „Entwicklung des limbischen und des Belohnungssystems“ (ebd., S. 13). Letzteres sorgt für „eine starke emotionale, motivationale und Belohnungsorientierung“ (ebd.), die für diese Zeit kennzeichnend ist und zu einem eher risikobereiten Verhalten führen kann, aber auch die notwendige Flexibilität bedingt, um die zahlreichen in diesem Alter anstehenden Entwicklungsaufgaben lösen zu können (ebd., S. 13 f.).

Entwicklungsaufgaben sind während der Adoleszenz besonders wichtig und zahlreich vorhanden. Diese kommen typischerweise biologisch, sozial, aber auch durch persönliche Anforderungen und Vorstellungen zustande, treten in einem bestimmten Lebensabschnitt auf und müssen gelöst werden (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 24). Zu den besonders relevanten Aufgaben zählen unter anderem der Aufbau von neuen, aber auch reiferen Beziehungen zu Gleichaltrigen, sowie romantischen Beziehungen (ebd., S. 26). Darüber hinaus steht die Ablösung, auch emotionaler Art, von Eltern und Erwachsenen an, die mit der Berufswahl und der damit einhergehenden Ausbildung Hand in Hand geht beides stellt eine große Herausforderung für die Jugendlichen dar (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26; Steinmann &

Maier, 2018, S. 224 ff.). Die Bildung und der Erwerb von „intellektuelle[n] Fähigkeiten“ (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26), sowie die Entstehung eines eigenen Wertesystems, die Selbstfindung und damit auch die Weiterentwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwertes, stehen im Mittelpunkt dieser Phase (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31 f.; Thomsen et al., 2018, S. 92 ff.). Diese Entwicklungen werden durch die zunehmenden Bewertungen und Vergleiche, durch Selbstreflexion und die Außenwelt, zum Beispiel Lehrer*innen und Peers, beeinflusst (Thomsen et al., 2018, S. 100).

Die zentrale Bedeutung sozialer Beziehungen und Gleichaltriger wurde schon im Kontext der Entwicklungsaufgaben deutlich. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass während des Zeitraums der Adoleszenz die Impulsivität in Abwesenheit Gleichaltriger erhöht ist (Zimmermann, Podewski, Çelik, & Iwanski, 2018, S. 86). Dies wird auf die zentrale Bedeutung sozialer Bewertung zurückgeführt (ebd.). Grundsätzlich verdoppelt sich die Zeit, die Jugendliche mit Peers verbringen, im Vergleich mit der Kindheit (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 141). Dies ermöglicht den Ablösungsprozess von Eltern und Erwachsenen und das Wahrnehmen der Entwicklungsaufgabe, reifere soziale Beziehungen aufzubauen (ebd.). Auch hierbei sind soziale Vergleiche hochrelevant, beziehen sich indes aber mehr auf Akzeptanz als beispielsweise auf schulische Leistungen (ebd., S. 142).

Es ist wichtig zu beachten, dass in dieser Zeit, wie auch während der gesamten Lebensspanne, eine Person verschiedene Rollen einnimmt (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 43). Diese sind im vorliegenden Kontext beispielsweise die Rollen von Freund*innen oder Schüler*innen. Dabei wird klar, dass diese Rollen, auch in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben, konfliktieren können (ebd.). So definieren Callies und Rustemeyer: „Rollenkonflikte treten u.a. dann auf, wenn die von anderen geäußerten Erwartungen bezüglich einer bestimmten Rolle (Student, Freund etc.) inkonsistent sind mit den eigenen Erwartungen, aber auch dann, wenn die Erwartungen, die an die unterschiedlichen Rollen, die eine Person innehat, gestellt werden, nicht stimmig sind.“ (ebd.).

Die für den Bildungserfolg relevanten Entwicklungen kognitiver und emotionaler Fähigkeiten spielen während des Jugendalters eine große Rolle, da hier Lernen und auch Leistung einen hohen Stellenwert bekommen (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 55 f., 59, 63 f.; Zimmermann et al., 2018, S. 79 f.). Besonders die selbstregulatorischen Fähigkeiten und die Selbstdisziplin spielen in dieser Hinsicht eine große Rolle (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 64 f., 66 f.).

Heutzutage erhalten neue Medien und besonders soziale Medien eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf das Leben, aber auch die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben der

Jugendlichen (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 27; Glüer, 2018, S. 198 ff.; 204 f.; Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 67). Digitale Medien sind bei allen Jugendlichen allgegenwärtig und nicht mehr wegzudenken (Glüer, 2018, S. 198). Soziale und romantische Beziehungen zu pflegen, sich zu vergleichen und darzustellen, wird mit der Nutzung der sozialen Medien möglich, aber der face-to-face-Kontakt fällt dadurch nicht weg, sondern wird durch die digitalen Medien vielmehr supplementiert (ebd., S. 202 ff., 210 ff.).

3.1.3.2 Schule

Die in dieser Arbeit fortgeführte Studie beschäftigt sich mit Schüler*innen in der Adoleszenz. Wie bereits erwähnt, spielen Schule und der Erwerb intellektueller Fähigkeiten in der Zeit der Adoleszenz eine wichtige Rolle. Daher soll an dieser Stelle kurz auf die Besonderheiten des schulischen Lernens geblickt werden. Ebenso sollen die Charakteristika des Gymnasiums, welches von den an der Studie Teilnehmenden besucht wird, beleuchtet werden. Dadurch ist ein umfassender Blick auf die Stichprobe und deren Besonderheiten und spezifischen eventuellen Anfälligkeiten für Prokrastination gewährleistet.

Schulisches Lernen

In Kapitle 3.1.1 wurde bereits eine allgemeine Definition des Lernens bereitgestellt. Nun sollen mit Blick auf die Stichprobe in aller Kürze die Eigenheiten des schulischen Lernens betrachtet werden. Schulisches Lernen fällt selbstverständlich unter die zuvor erläuterte Definition, fokussiert sich aber auf das Lernen als Wissenserwerb. Es geht also darum, dass „sich kognitive Strukturen beim Lernenden ändern“ (Mienert & Pitcher, 2011, S. 35), sowie um den „Aufbau und die ständige Modifikation von Wissensrepräsentationen“ (Zoelch, Berner, & Thomas, 2019, S. 42).

Im Hinblick auf das schulische Lernen können digitale Medien in Kombination mit den traditionellen didaktischen Methoden einer reinen Verwendung letzterer überlegen sein (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 67 f.). Die ständige Verfügbarkeit von Informationen über das Internet und dessen diverse Suchmaschinen, sorgt im Hinblick auf Bildung allerdings zu einer verminderten Verarbeitungstiefe und damit nicht zu einem dauerhaften Wissenszuwachs (ebd., S. 68 f.).

Für die vorliegende Arbeit ist es wichtig zu erwähnen, dass das selbstregulierte Lernen, also das selbstmotivierte und eigenständige Setzen von Lernzielen, das Wählen und gegebenenfalls das Verändern der zum Erreichen der Ziele nötigen Strategien, einen immer größeren Teil des schulischen Lernens und später des Lernens im Studium einnimmt (Karlen & Hertel, 2018,

S. 373; Götz & Nett; 2017, S. 146 zit. in Nett & Götz, 2019, S. 68). Um dies erfolgreich zu tun, müssen Lernstrategien, aber auch die für die Selbstregulation nötigen Fähigkeiten vorhanden sein (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 63; Nett & Götz, 2019, S. 69).

Charakteristika des Gymnasiums

Das Gymnasium, welches die besuchte Schulform der Stichprobe darstellt, ist eine der vier weiterführenden Schulformen im Bundesland Nordrhein-Westfalen in Deutschland (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 4). Nach der Grundschule folgt am Gymnasium die Sekundarstufe I bis zur neunten beziehungsweise zehnten Klasse (ebd., S. 26). Daran schließt die Oberstufe an, die mit der Abiturprüfung und damit der Erlangung der allgemeinen Hochschulreife, also der Zugangsberechtigung zur Universität, endet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a, S. 5 ff.). Das wesentliche Ziel des Gymnasiums ist die Vorbereitung auf ein Studium (Maisch, 2006, S. 168; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a, S. 3, 7).

Für die nachfolgende Untersuchung ist es von besonderer Bedeutung, dass durch die Ziele, welche immer wieder Begriffe wie *eigenverantwortlich* oder *selbstständig* enthalten, und den Aufbau des Gymnasiums, der in der Oberstufe eine Auflösung der Klassenstruktur und eine relativ freie Fächerwahl vorsieht, davon ausgegangen werden kann, dass selbstreguliertes Lernen eine größere Rolle spielt als an den anderen Schulformen (Maisch, 2006, S. 168 ff.; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019a, S. 4, 8).

3.1.3.3 Mögliche Auswirkungen auf Prokrastination

Entwicklungspsychologische Besonderheiten und schulische Spezifikationen können sich auf das Prokrastinationsverhalten auswirken. Insbesondere der Abschluss eines schulischen Bildungsgangs erscheint als eine wichtige Entwicklungsaufgabe (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26). Die Bedeutung des Abschlusses für das folgende Studium führt vor allem in der Oberstufe zu erhöhtem Druck und kann somit Prokrastination verstärken. Darüber hinaus stellen sich soziale und auch romantische Beziehungen als zentral und zeitintensiv dar, wodurch viel Zeit mit der Peergroup verbracht wird und diese genauso wie eventuelle Partner*innen einen sehr hohen Stellenwert erlangen (Eschenbeck & Knauf, S. 26, 2018; Vierhaus & Wendt, 2018, S. 141 ff.). Verstärkend wirkt die große Wichtigkeit von sozialen Vergleichen, die sich in diesem Alter mehr auf die Akzeptanz durch die Peergroup als auf die Leistungen in der Schule beziehen (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 142). So zeigt sich, dass hier nicht nur wichtige

Entwicklungsaufgaben konfliktieren, sondern auch die sozialen Rollen, also Schüler*in und Freund*in. Rollenkonflikte konnten bereits bei Student*innen als ein Grund für Prokrastination herausgearbeitet werden (Senécal, Julien, & Guay, 2003, S. 143). Eine Entscheidung für die augenscheinlich angenehmere Aufgabe des Zeitverbringens mit Freund*innen, insbesondere, wenn diese sich nicht sonderlich um schulische Leistungen bemühen, ist lerntheoretisch vorhersehbar. Neuropsychologische Hinweise unterstützen dies, da besonders in dieser Altersstufe eine starke Belohnungsorientierung schneller zu erledigende und angenehmere Aufgaben favorisiert. Schulische Aufgaben wirken dabei sicherlich nicht sehr attraktiv, und so wird das Risiko, erst am letzten Tag vor der Klausur zu lernen, nun vermutlich eher eingegangen als in anderen Entwicklungsphasen. Dies gilt vor allem, wenn zuvor bereits entsprechende Lernerfahrungen gemacht wurden (Özer & Ferrari, 2011, S. 37). Außerdem kann Prokrastination auch durch eine in der Abwesenheit von Gleichaltrigen erhöhte Impulsivität verstärkt werden (Zimmermann et al., 2018, S. 86).

Generell ist es also wichtig zu sehen, dass der Alltag von Schüler*innen, neben den Entwicklungsaufgaben und schulischen Zielen, zahlreiche vornehmlich persönliche Ziele umfasst, die im motivationalen Sinne stark konkurrieren (Fries & Schmid, 2007, S. 272, 278).

Die tagtägliche Ablenkung durch soziale und digitale Medien, welche sich auch zur Erfüllung der sozialen Entwicklungsaufgaben eignen, trägt zu einem Prokrastinationsrisiko bezüglich schulischer Aufgaben sicherlich nicht unmaßgeblich bei (z. B. Glüer, 2018, S. 204). Dazu passend konnte gezeigt werden, dass die beliebten sozialen Netzwerke, durch ihr Design und ihren Aufbau, als Auslöser für Prokrastination und ideale Ersatztätigkeit fungieren (Alblwi et al., 2019, S. 6; Reinecke, Meier, Aufenanger, et al., 2018, S. 876). Die volitionale Kontrolle ist während der Internetnutzung besonders schwierig zu erreichen (Reinecke et al., 2018, S. 9). Dazu kommt, dass das Internet und soziale Medien häufig gleichzeitig mit schulischen Aufgaben genutzt werden, was Prokrastination wahrscheinlicher macht (ebd.). In Zusammenhang mit Prokrastination und sozialen Medien spielt die Angst, etwas zu verpassen, eine große Rolle, was sich dadurch erklären lässt, dass soziale Medien 24 Stunden am Tag ohne Pause vorhanden sind und dort theoretisch immer etwas für das Individuum Relevantes passieren kann (Müller, Wegmann, Stolze, & Brand, 2020, S. 6 f.). Unkontrollierter Internetgebrauch weist dabei deutliche Verbindungen zu Prokrastination auf (Reinecke et al., 2018, S. 7 ff.). Zudem erscheint Prokrastination als Prädiktor für Internetsucht (Kindt et al., 2019, S. 11). Letzteres passt genauso zum zuvor genannten Phänomen, Prokrastination als Stimmungsregulator einzusetzen, da dies auch für das Internet gilt (Kindt et al., 2019, S. 11). Überschneidungen an dieser Stelle könnten zur Vergrößerung des Problems führen. Andriyani

konnte bestätigend zu den genannten Erkenntnissen zeigen, dass Prokrastination bei Student*innen mit der Nutzung von sozialen Medien an sich zusammenhängt (Andriyani, 2018, S. 53). Allerdings gibt es ebenso Studien, die an dieser Stelle keinen Zusammenhang erkennen (Odaci, 2011, S. 1109).

Die beschriebene Schulform kann ebenfalls einen Einfluss auf das Aufschiebeverhalten der Schüler*innen haben. Der Aufbau, der nach und nach immer mehr auf das Abitur, und damit den Schulabschluss und die Berufswahl, zuläuft, trägt sicherlich maßgeblich zu erhöhter Prokrastination bei, zumal es bei vielen Studiengängen um den Numerus Clausus, also die letztendliche Durchschnittsnote geht, wenn die Studienplätze verteilt werden. Dabei ist die Beobachtung maßgeblich, dass Schüler*innen, aber auch Student*innen, meist die Aufgaben aufschieben, die am relevantesten sind (Özer, 2011, S. 36). Es ist daher nicht verwunderlich, dass Clariana und Kolleg*innen beobachten konnten, dass Prokrastination besonders vor dem Abitur einen Hochpunkt erfährt (Clariana, Gotzens, Badia, & Cladellas, 2012, S. 739). Davon geht auch Di Fabio in ihrer Forschung aus (Di Fabio, 2006, S. 118).

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

3.2 Entwurf eines eigenen Prokrastinationsmodells

Das folgende Modell soll zusammenfassend alle beschriebenen relevanten Einflussfaktoren auf Prokrastination in einem Modell zusammenführen und übersichtlich grafisch darstellen. Es vereint so lerntheoretische, motivational-volitionale und entwicklungspsychologische Faktoren sowie Umwelteinflüsse. Im inneren Kreis ist das Individuum direkten Ablenkungen, wie unter anderem Medien, ausgesetzt. Diese stellen das erste Risiko für Prokrastination dar. Die Schule, in diesem Fall das Gymnasium, aber auch die Lebensphase der Adoleszenz mit den einhergehenden Entwicklungsaufgaben, bilden den Rahmen für das Leben des Individuums. Diese beinhalten dabei gleichermaßen, wie die im Außenkreis eingezeichneten Einflüsse (Lernen, Motivation und Volition sowie Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit), Risiken und Erklärungsmöglichkeiten für Prokrastination.

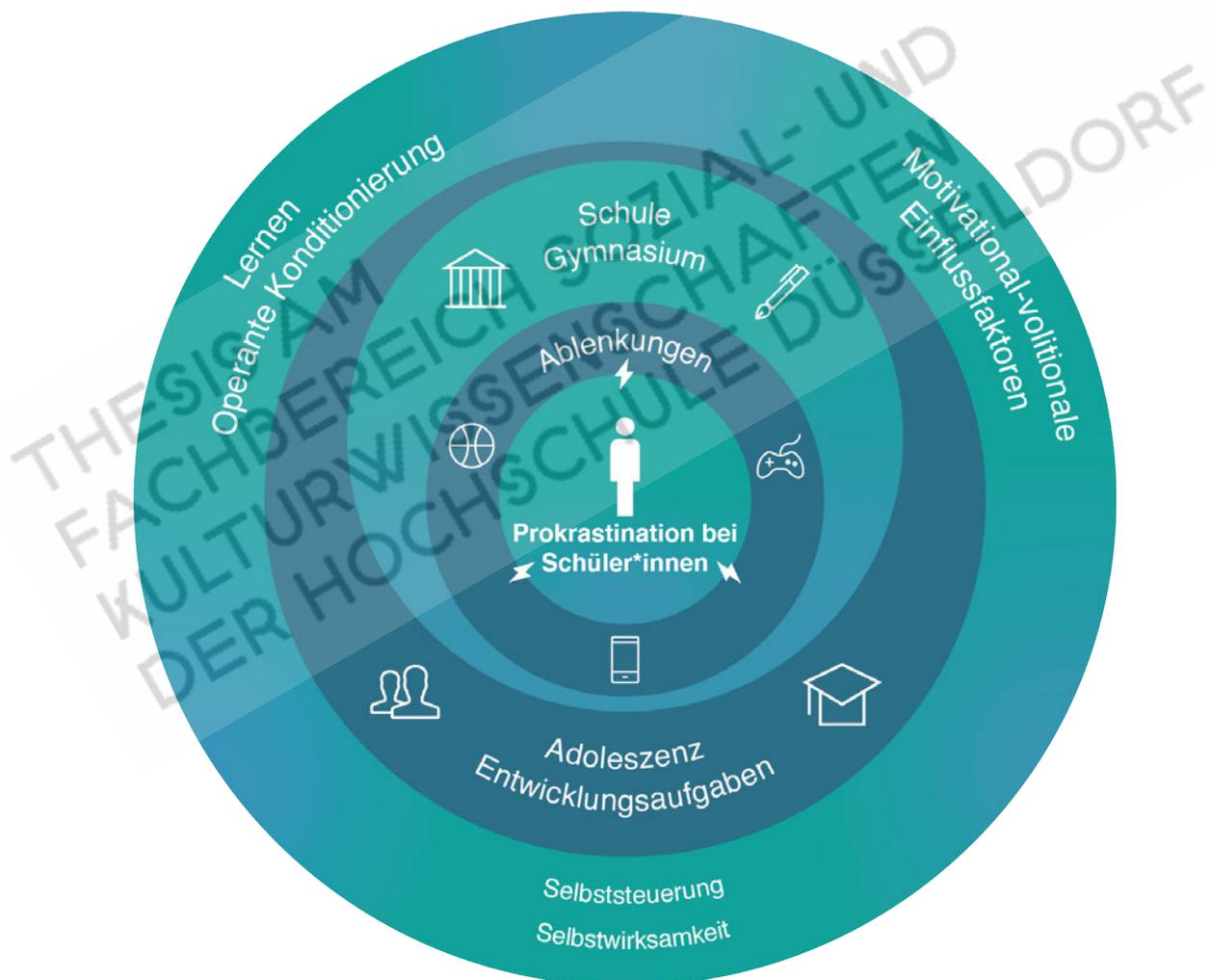


Abbildung 1: Prokrastinationsmodell als Zusammenführung der für die vorliegende Arbeit herausgearbeiteten Einflüsse und Hintergründe von Prokrastination

4 Fragestellungen und Hypothesen

Nachdem die theoretischen Hintergründe und Einflussfaktoren auf Prokrastination mit besonderem Blick auf die betrachtete Stichprobe dargelegt wurden, werden nun die für die Analyse der vorliegenden Daten genutzten Hypothesen aufgestellt und begründet.

Im Methodenteil wird verdeutlicht, dass im Vorfeld der Hypothesenbildung bereits die Häufigkeitsanalyse durchgeführt wurde, die für die Bildung von analysierbaren Hypothesen essentiell war und auf die sich die folgenden Hypothesen zusätzlich stützen.

Als Leitlinie dient die eingangs formulierte Frage, welche prokrastinationsförderlichen und -hinderlichen Faktoren aus den von den Probanden selbst berichteten Einflüssen und Eigenschaften auf das schulische Lernen identifiziert werden können, und was daraus bezüglich Interventions- und Präventionsansätzen geschlussfolgert werden kann.

Die für die Hypothesen verwendete „Umfrage zum selbstständigen Lernen von Schülerinnen und Schülern“ ist im Anhang dieser Arbeit (Anhang A) einsehbar, wird aber auch im Methodenteil detailliert beschrieben.

Hypothese 1: Werden „Wissbegierde“ oder „Interesse“ als Motivation angegeben, wird ein niedrigerer Prokrastinationsscore erreicht.

Diese Hypothese wurde aufgestellt, da intrinsische Motivation in Bezug auf das Durchhalten einer Intention und das Verhindern von Prokrastination günstig zu sein scheint (Brownlow & Reasinger, 2000, S. 27). Die intrinsische Motivation wird durch „Wissbegierde“ und besonders durch „Interesse“ am zu bearbeitenden Stoff garantiert. Generell ist bei hohem Interesse weniger Prokrastination zu erwarten (Peklaj, Podlesek, & Pečjak, 2015, S. 324). Die Aversivität der Aufgabe wird bei Angabe von „Wissbegierde“ und „Interesse“ mindestens teilweise aufgehoben, was lerntheoretisch das Vermeiden der Aufgabe unwahrscheinlicher macht und die Beschäftigung mit dieser vermutlich verstärkt.

Hypothese 2: Werden „kein Interesse“, „kein erkennbarer Nutzen“ oder „Langeweile“ als Lernproblem angegeben, wird ein höherer Prokrastinationsscore erreicht.

Die zweite Hypothese schließt sich an die erste an und versteht sich gewissermaßen als ihre Umkehrung. Zentral ist an dieser Stelle, dass durch die Angabe von „keinem erkennbaren Nutzen“, „Langeweile“ und „keinem Interesse“, die Aufgabe als aversiv operationalisiert werden kann. Die Aversivität der Aufgabe wurde wiederholt als ein Hauptprädiktor für

Prokrastination erkannt (Engberding et al., 2017, S. 417; Senécal, Lavoie, & Koestner, 1997, S. 900; Solomon & Rothblum, 1984, S. 503; van Eerde, 2003b, S. 422). Dies kann vor allem lerntheoretisch untermauert werden, da mit Prokrastination der unangenehmen Aufgabe entkommen werden kann, was eine Verstärkung darstellt (Hocker et al., 2017, S. 25; Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77). Weiterhin ist zu erwarten, dass bei der Angabe dieser Lernprobleme auch die Selbstregulation vermindert ist, mit der eventuell das Interesse verstärkt oder sich der Nutzen bewusst gemacht und damit die Aversivität der Aufgabe vermindert werden könnte (Hocker et al., 2017, S. 10; Wolters, 2003, S. 184).

Hypothese 3: Wird „keine Motivation“ als Lernproblem angegeben, wird ein höherer Prokrastinationsscore erreicht.

Dass Motivation und Volition eine große Rolle bezogen auf Prokrastination spielen, wurde bereits beschrieben. Zentral ist hier der Zusammenhang von Prokrastination und dem mangelhaften Abschirmen von Absichten vor Störungen oder konkurrierenden Intentionen (Hocker et al., 2017, S. 28 f.; Steel, 2007, S. 43). Zudem finden sich in der Literatur Hinweise, dass Prokrastinierende sowohl weniger intrinsische, als auch extrinsische Motivation im Vergleich zu Nicht-Prokrastinierenden verspüren (Brownlow & Reasinger, 2000, S. 27). In diesem Fall wird erwartet, dass die von den Schüler*innen notierten Antworten, die sich hinter dem Code „keine Motivation“ verbergen, Konzepte der Motivation, Volition, aber auch angrenzende Konzeptionen oder Problematiken in diesem Bereich betreffen. So können hier auch Konzentrationsprobleme, verminderte Selbstwirksamkeit und Probleme der Selbstregulation mit hineinspielen (z. B. Çakır et al., 2014, S. 659; Hocker et al., 2017, S. 10; Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77; Wolters, 2003, S. 184). Wegen der höheren Belohnungsorientierung im Alter der Adoleszenz und vielen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben ist es zudem wahrscheinlich, dass keine große Motivation verspürt wird, eine Aufgabe anzugehen, deren Ergebnis noch in weiter Ferne liegt, während zahlreiche Aufgaben und Tätigkeiten gleichzeitig oder zeitnah relevant erscheinen.

Hypothese 4: Werden das „Smartphone“, „Fernseher/Netflix“, „Computer/Laptop/Tablet“, „Internet“ oder „digitale Spiele/Spielekonsolen“ als Lernproblem, Ablenkung oder in der Umgebung angegeben, wird ein höherer Prokrastinationsscore erreicht.

Digitale Medien und soziale Medien stellen sicherlich die größte Ablenkung dar. Als Ersatztätigkeiten bieten sie schnelle Belohnungen, angenehme Beschäftigungen und ein hohes Maß an Zerstreuung (z. B. Alblwi et al., 2019, S. 6). Lerntheoretisch sind sie daher gefährlich für Prokrastinierende. Zudem bieten sie Raum, Entwicklungsaufgaben im sozialen Bereich zu

erfüllen (z. B. soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen zu vertiefen) und haben auch besonders für Jugendliche eine verstärkende Funktion. Weiterhin sind sie fast an jedem Arbeitsplatz und Ort griffbereit, und können schnell zum Lernen, aber eben auch zum Prokrastinieren verwendet werden (Reinecke, Meier, Beutel, et al., 2018, S. 9). Darüber hinaus konnten wiederholt Forschungen den Zusammenhang zwischen Prokrastination und der Nutzung von Internet und sozialen Medien zeigen (z. B. Andriyani, 2018, S. 53; Kindt et al., 2019, S. 17).

*Hypothese 5: Werden als Lernhilfe „Freund*innen und Mitschüler*innen“ angegeben, wird ein niedrigerer Prokrastinationsscore erreicht.*

Wie zuvor umrissen, sind Schüler*innen in der Jugend besonders von Rollenkonflikten belastet, da soziale Kontakte eine hohe Wichtigkeit erhalten und in Konkurrenz zu schulischen Leistungen und Bildung treten können (Senécal et al., 2003, S. 143). Die Rollenkonflikte erhöhen, wie zuvor beschrieben, die Wahrscheinlichkeit zu prokrastinieren (ebd.). Zugleich steigert sich das Bedürfnis nach sozialen Vergleichen, welche sich jedoch mehr auf die Akzeptanz durch die Gleichaltrigen als auf gute Schulleistungen beziehen (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 142). Somit kann vermutet werden, dass die Schule in den Augen der Jugendlichen eine geringere Rolle spielt, allerdings an Bedeutung gewinnen kann, sofern es der ganzen Peergroup wichtig ist, gute Leistungen zu erbringen. Durch die soziale Unterstützung wird es also möglich, dass der Prokrastinationsscore niedriger ausfällt, da der Aufgabenwert steigt, die Rollenkonflikte sinken und Ablenkungen weniger werden.

*Hypothese 6: Werden als Ablenkung „Freund*innen und Mitschüler*innen“ angegeben, wird ein höherer Prokrastinationsscore erreicht.*

Diese Hypothese folgt aus der vorangegangenen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Rollenkonflikte sowie Konflikte durch Entwicklungsaufgaben erhöht sind, wenn „Freund*innen und Mitschüler*innen“ als Ablenkung angegeben wurden (Senécal et al., 2003, S. 143). Hier muss erneut auf motivational-volitionale Einflüsse, aber auch auf die erhöhte Ablenkbarkeit der Prokrastinierenden hingewiesen werden (Hocker et al., 2017, S. 28 f.; Jones et al., 1991, S. 201; Steel, 2007, S. 43). Zudem ist die Wichtigkeit sozialer Beziehungen und die dafür benötigte Zeit für diese Hypothese unterstützend (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26; Vierhaus & Wendt, 2018, S. 141). Sicherlich spielt hier auch eine weniger stark ausgeprägte Selbstregulation eine Rolle (z. B. Ebadi & Shakoorzadeh, 2015, S. 198; Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77).

Hypothese 7: Werden Belohnungen („Belohnung“ oder „Freizeit“) als Motivation genannt, wird ein niedrigerer Prokrastinationsscore erreicht.

Schüler*innen, die sich selbst durch Belohnungen oder schöne Aktivitäten motivieren, sollten weniger prokrastinieren, da dies aus lerntheoretischer Perspektive naheliegt. Da impliziert wird, dass die Belohnung zeitnah erfolgt, sollte, durch die hohe Kontingenz, Prokrastinationsverhalten weniger wahrscheinlich werden (Bodenmann et al., 2011, S. 114, 120). Weiterhin kann hier von einem guten und geplanten Zeitmanagement ausgegangen werden, da Belohnungen oder Freizeit geplant und somit auch Lernzeiten geplant werden müssen.

Hypothese 8.1: Werden „Konzentrationsprobleme“ als Lernproblem angegeben, wird ein höherer Prokrastinationsscore erreicht.

Diese Hypothese lässt sich durch die Ergebnisse von Çakır et al. untermauern, die fehlende Konzentration mit Prokrastination in einen Zusammenhang bringen konnten (Çakır et al., 2014, S. 659). „Konzentrationsprobleme“ könnten auch einen Hinweis auf eine erhöhte Ablenkbarkeit und mangelnde Selbstregulation darstellen (z. B. Jones et al., 1991, S. 201; Steel, 2007, S. 43; Wolters, 2003, S. 184).

Hypothese 8.2: Werden „Konzentrationsprobleme“ angegeben, wird auch ein niedrigerer Wert bei der skalierten Frage zu Konzentration erreicht.

Dieser zweite Teil der achten Hypothese soll zur Validierung der Angaben zu „Konzentrationsproblemen“ genutzt werden. Die skalierte Frage gibt über die allgemeine Konzentrationsfähigkeit im Hinblick auf schulische Aufgaben Auskunft und sollte somit gemeinsam mit der Angabe von „Konzentration“ als Lernproblem einhergehen.

Hypothese 9: Wird „Prokrastination“ explizit als Lernproblem angegeben, wird ein höherer Prokrastinationsscore erreicht.

Es ist bekannt, dass prokrastinierende Personen über ihr Aufschiebeverhalten meistens sehr genau Bescheid wissen, es aber nicht zu ändern im Stande sind (Hocker et al., 2017, S. 24). Daher kann erwartet werden, dass die Schüler*innen, die „Prokrastination“ explizit oder umschrieben angegeben haben, auch tatsächlich häufiger einen hohen Prokrastinationsscore erreichen.

Hypothese 10: Wird „Ablenkung“ als Lernproblem genannt, wird ein höherer Prokrastinationsscore erreicht.

Motivations- und volitionspsychologisch geht die Nennung von „Ablenkung“ als Lernproblem augenscheinlich mit einem höheren Prokrastinationsscore einher. Dies hat

besonders mit der Abschirmung der Intention, aber auch mit Selbstregulation zu tun (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015, S. 198; Hocker et al., 2017, S. 28 f.; Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77). Diverse Forschungsergebnisse bekräftigen dies (Jones et al., 1991, S. 201; Steel, 2007, S. 43). Durch die Ablenkbarkeit ist zielgerichtetes Arbeiten nur schwer möglich, und Aufschieben wird begünstigt.

5 Vorangegangene Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst, welche im Rahmen des Forschungsvorhabens bereits herausgearbeitet werden konnten. Die vorliegende Arbeit baut mit ihren Hypothesen und der entsprechenden Analyse der Daten darauf auf und führt dieses weiter. Zu den bisherigen Ergebnissen zählen die Auswertung und Vorstellung der skalierten Fragen auf der elften Biennial Procrastination Research Conference in Sheffield von Antje Hunger, Carola Grunschel und Kathrin B. Klingsieck (Hunger et al., 2019).

Dafür wurden der „Prokrastinationsfragebogen für Schüler (PFSch)“ (siehe Anhang A) (Prokrastinationsfragebogen für Studierende PFS) (Glöckner-Rist, Engberding, Höcker, & Rist, 2009) sowie die skalierten Fragen zu Konzentration, Lerneffektivität und Zeitverzögerung vor dem Lernbeginn ausgewertet (Hunger et al., 2019). Zudem wurden dieselben Messungen auch auf einen Zusammenhang mit dem Geschlecht, dem Alter und der Schulklasse hin analysiert (ebd.).

Die Stichprobe bestand aus 621 Schüler*innen ($N = 621$) (Hunger et al., 2019). Davon waren 54,1 % weiblich, und der Altersdurchschnitt der Teilnehmer*innen betrug 15,6 Jahre ($SD = 1,6$) (ebd.). Die Schüler*innen besuchten die achte bis zwölfte Klasse des Gymnasiums (ebd.).

Der Mittelwert des PFSch betrug $M = 1,48$ ($SD = 0,86$). Aus der gesamten Stichprobe kann für 3,3 % der Teilnehmer*innen eine pathologische Prokrastination festgestellt werden (PFSch = >3.14) (Glöckner-Rist et al., 2009, S. 11; Hunger et al., 2019). Interessant ist, dass von der zehnten zur elften Klasse ein signifikanter Anstieg in der Wahrscheinlichkeit, pathologisch zu prokrastinieren, zu erkennen ist ($p < ,01$) (Hunger et al., 2019). Zudem konnte gezeigt werden, dass männliche Schüler eher prokrastinieren (männlich: $M = 1,60$, $SD = 0,87$; weiblich: $M = 1,39$, $SD = 0,83$; $U = 38013,0$; $p > ,005$). Generell prokrastinieren die Oberstufenschüler*innen stärker als die Schüler*innen der Mittelstufe (Oberstufe: $M = 1,56$; $SD = 0,87$; Mittelstufe: $M = 1,23$ $SD = 0,75$; $U = 26521,0$; $p < ,001$). Darüber hinaus konnte

auch gezeigt werden, dass der Prokrastinationsscore signifikant mit den Faktoren Konzentration, Lerneffektivität und Zeitverzögerung beim Lernbeginn korreliert (ebd.).

Weiterhin wurden die Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens mit Hilfe mehrerer Abschlussarbeiten kategorisiert, und der Datensatz entsprechend des erarbeiteten Kategoriensystems codiert. Dieses wird zur Auswertung der offenen Fragen in dieser Arbeit genutzt (siehe elektronischer Anhang auf dem beigelegten Datenträger).

6 Methodik

6.1 Stichprobe

Die Daten wurden mit Schüler*innen ($N = 621$) des Gymnasiums Schloss Neuhaus in Paderborn erhoben. Wie oben bereits beschrieben, waren die Teilnehmer*innen zu 51,4 % weiblich und im Mittel 15,6 Jahre alt ($SD = 1,6$) (Hunger et al., 2019). Sie besuchten Klassenstufen zwischen der achten und zwölften Klasse, wobei 50 % in die achte bis zehnte Klasse gingen (ebd.).

Um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, wurden nur Schüler*innen in die Analyse einbezogen, die sowohl den PFSch, die skalierten Fragen *und* die offenen Fragen beantworteten. Daher wurden 26 Schüler*innen aus der folgenden Analyse ausgeschlossen, da sie lediglich den PFSch und die skalierten Fragen beantworteten. Auch die Analyse der demografischen Daten fand separat für die Datenanalyse dieser Arbeit erneut statt. Die Anzahl der hier einbezogenen Teilnehmer*innen beläuft sich somit auf 595 ($n = 595$). Von diesen waren 51,1 % weiblich, 3,4 % der Teilnehmenden gaben ihr Geschlecht nicht an. Im Mittel waren die Studienteilnehmer*innen 15,7 Jahre alt ($SD = 1,4$; $Mdn = 16,00$; $Min = 12$; $Max = 21$). Die Schüler*innen dieser Stichprobe besuchten die siebte bis zwölfte Klasse, davon 48,4 % die siebte bis zehnte Jahrgangsstufe.

¹ Der Prokrastinationsscore ist der Mittelwert, der aus den im PFSch angegebenen Werten errechnet wurde (analog zur Auswertung des PFS; Glöckner Rist et al., 2009, S. 11). Damit wird das Maß der Prokrastination für die jeweilige Person ermittelt (ebd.).

6.2 Studiendesign

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine Fragebogenstudie. Da lediglich ein Fragebogen zu einem Zeitpunkt von den Teilnehmer*innen bearbeitet wurde, liegt ein nicht-experimentelles Design vor. Weiterhin kann die Studie als Querschnittsstudie klassifiziert werden, da Schüler*innen verschiedenen Alters und damit aus verschiedenen Klassenstufen zu einem Zeitpunkt befragt wurden und dabei denselben Fragebogen bearbeiteten. Durch die offenen Fragen, die allerdings quantitativ ausgewertet wurden, entsteht hier eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Forschung.

6.3 Erhebungsinstrument

Wie in den vorhergehenden Abschnitten erläutert, wurden die Daten mit Hilfe des Fragebogens „Umfrage zum selbstständigen Lernen von Schülerinnen und Schülern“ (siehe Anhang A) erhoben. Dieser umfasste drei verschiedene Erhebungsinstrumente: den Prokrastinationsfragebogen für Schüler (PFSch), die skalierten Fragen und die offenen Fragen. Somit enthielt der Fragebogen sowohl standardisierte als auch halbstandardisierte Instrumente.

Prokrastinationsfragebogen für Schüler (PFSch)

Der „Prokrastinationsfragebogen für Schüler“ (PFSch) (siehe Anhang A) basiert auf dem Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS) von Glöckner-Rist und Kolleg*innen (Glöckner-Rist et al., 2009). Dieser wurde für die Durchführung der vorliegenden Studie durch Umformulierungen an die schulische Situation angepasst. Somit können die Informationen, die für den PFS gelten, auch auf den PFSch übertragen werden.

Beim PFS werden, genauso wie beim PFSch in dieser Studie, auf Prokrastination bezogene „situationsübergreifende weitgehend stabile Verhaltensdisposition[en] erfass[t]“ (ebd., S. 2). Der Test zielt nicht darauf ab, mit Prokrastination verwandte, aber davon auch unabhängig beobachtbare Phänomene, wie „Unpünktlichkeit, mangelnde Vorausschau oder Aversivität von Tätigkeiten“ (ebd.) zu erfassen. Dadurch unterscheidet er sich von vielen anderen Messinstrumenten für Prokrastination. Grundsätzlich wurden die Items unter anderem in Anlehnung an die deutschen Übertragungen des Aitken Procrastination Scale (APS) (Aitken, 1982) oder des Academic Procrastination State Inventory (APSI) (Schouwenburg, 1995) erstellt

und mit zwei großen Befragungen an der Universität Münster analysiert und zusammengestellt (Glöckner-Rist et al., 2009, S. 2). Somit entstand der hier verwendete PFSch aus dem PFS-7, der die sieben identifizierten, trennschärfsten Items aus den für den Fragebogen angefertigten Analysen umfasst (ebd.). Das Instrument erwies sich in der Analyse als reliabel, valide und besonders im Bereich der Kriteriumsvalidität als sehr gut (ebd., S. 4, 6 ff.).

Die sieben Items des PFSch werden von einer kurzen Instruktion eingeleitet und mit einer fünfstufigen Likert-Skala von „(fast) nie“ bis „(fast) immer“ bewertet. Die Items beziehen sich auf Themenbereiche wie das Beginnen mit Schulaufgaben im letzten Moment oder lediglich unter Druck, Herausschieben von Schulaufgaben trotz Planung, und Probleme mit der rechtzeitigen Fertigstellung. Ein Beispiel für ein solches Item ist „Ich schiebe den Beginn von Aufgaben für die Schule bis zum letzten Moment hinaus.“ (PFSch). Da der PFS, und besonders der PFSch, ein sehr neues Messinstrument ist, ist eine weitere Prüfung desselben in folgenden Studien nötig (Glöckner-Rist et al., 2009, S. 8). Erwähnt werden muss zudem, dass beim PFS „Werte über dem 85. Perzentil (das entspricht einer Summe von 22 oder einem Mittelwert von 3,15)“ (ebd., S. 11) als pathologisch identifiziert werden.

Skalierte Fragen

Über den PFSch hinaus finden sich noch drei skalierte Fragen im Fragebogen. Diese sind ebenfalls mit einer fünfstufigen Likert-Skala versehen und geben eine Selbsteinschätzung der Konzentrationsfähigkeit, Lerneffektivität und die Verzögerung des Lernbeginns an. In die vorliegende Arbeit fließt lediglich die Frage zur Konzentrationsfähigkeit ein. Diese lautet „Wie gut kannst du dich beim Lernen konzentrieren?“ und wurde auf einer Skala von 0 „Ich kann mich sehr schlecht konzentrieren“ bis 4 „Ich kann mich sehr gut konzentrieren“ beantwortet.

Offene Fragen

Insgesamt wurden dreizehn offene Fragen gestellt. Die Themen beliefen sich auf Probleme, Motivation, gelingende Aspekte, Lernumgebung, Lernhilfen und -helfer*innen, benötigte Hilfen, Wahrnehmung von Wirkungsfaktoren beim Lernen und effektive Lernerfahrungen. Es wurde auch nach Merkmalen gefragt, an denen die Schüler*innen oder andere Personen erkennen, dass das Lernen besser gelingt als bisher. Mehrere Antworten auf die Fragen waren gewünscht und möglich. Als Beispiel für diese offenen Fragen soll hier Frage vier angegeben werden: „Wodurch wirst du beim Lernen abgelenkt?“. Zudem wurde den Schüler*innen am Ende des Fragebogens Raum gegeben, um gegebenenfalls auf nicht abgefragte Aspekte hinzuweisen. In der vorliegenden Untersuchung konzentrierte sich die Analyse auf die Fragen

zu Lernproblemen, Lernmotivationen, Ablenkungen, Lernumgebung, Lernhilfen und Lernhelfer*innen.

6.4 Durchführung

6.4.1 Befragung

Die Schüler*innen lasen zunächst einen instruktionalen Text mit Informationen zur Universität und der Forschungsfrage, der Freiwilligkeit und Anonymität, sowie mit Erklärungen zum Beantworten der Fragen. Danach wurde zuerst der Prokrastinationsfragebogen (PFSch) bearbeitet, der wiederum mit einer kurzen schriftlichen Instruktion und Einführung in die Thematik desselben begann. Darauf wurden Fragen zu demografischen Daten wie Alter, Geschlecht und Jahrgangsstufe gestellt. Diese waren gefolgt von der Frage nach Ergänzungsvorschlägen zum allgemeinen Fragebogen. Anschließend wurde der „Fragebogen zum selbstständigen Lernen für Schüler“ ausgefüllt, der zwischen den offenen Fragen die drei skalierten Fragen zu den Themen Konzentrationsfähigkeit, Lerneffektivität und Verzögerung des Lernbeginns enthielt. Die ausgefüllten Bögen wurden an die projektleitenden Professor*innen weitergeleitet.

6.4.2 Datenaufbereitung und Datenanalyse für die vorliegende Arbeit

Vor der Analyse der Daten für diese Arbeit wurden diese entsprechend aufbereitet: Für die Durchführung der Häufigkeitsanalyse wurden die zuvor als Zeichenfolge codierten Antworten in numerische Antworten umcodiert. Bei diesem Schritt wurden zudem Codierungsfehler, soweit es möglich war, behoben. Darüber hinaus wurden Mehrfachantwortsets gebildet, um die Analyse aller gegebenen Antworten auf eine Frage gleichzeitig analysieren und die Häufigkeiten für eine bestimmte Antwort ermitteln zu können. Weiterhin wurden die Fälle aus dem Datensatz entfernt, die ausschließlich Antworten auf die skalierten Fragen enthielten und somit verfälschend auf die Analyse wirken könnten. Um anschließend die Hypothesen zu analysieren, wurden die zur Analyse benötigten Kategorien herausgefiltert und einzeln in dichotomen Variablen abgebildet. Nachgehend wurden diese, soweit erforderlich, mit anderen Antworten zusammengefasst, um beispielsweise und/oder-Hypothesen betrachten zu können. Zur Analyse der Daten wurden zunächst die demografischen Daten und der PFSch sowie die skalierte Frage zur Konzentrationsgüte erneut analysiert und berechnet. Danach wurden die prozentualen Häufigkeiten der ausgewählten offenen Fragen, also der Mehrfachantwortsets, berechnet.

Dieser Analyseschritt wurde vorgezogen, damit sichergestellt werden konnte, dass die nachgehend aufgestellten Hypothesen quantitativ analysierbar waren. Daran schloss sich die Ableitung der Hypothesen und die Analyse der aufgestellten Hypothesen an. Hierfür wurde zunächst überprüft, ob die dafür benötigten skalierten Fragen normalverteilt waren. Dazu wurden der Kolmogorov-Smirnov-Test, sowie der Shapiro-Wilk-Test angewandt. Da die Hypothesen Unterschiede zwischen Gruppen untersuchen, wurde ein t-Test oder ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, um mögliche Unterschiede erkennbar zu machen.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

7 Ergebnisse

7.1 Deskriptive Häufigkeitsanalyse

Die Häufigkeitsanalyse soll die für die weitere Analyse relevanten und höheren (> 3 %) prozentualen Häufigkeiten der codierten Antworten auf die ausgewählten offenen Fragen zunächst tabellarisch darstellen (siehe Tabelle 7.1 bis 7.6). In einem zweiten Schritt werden dann jeweils besonders auffällige Ergebnisse herausgegriffen. Allgemein fällt auf, dass eine große Anzahl an Kategorien sowie sehr diverse Antworten existieren. Allerdings beschränkt sich der Großteil der Antworten auf wenige Kategorien.

In Tabelle 7.1 wird die Auffälligkeit sichtbar, dass ein besonders großer Teil der Schüler*innen „fehlende Motivation“ (37,6 %), „Ablenkungen“ (25,5 %), „keine Konzentration“ (24,9 %) und „Zeitprobleme“ (14,6 %) als Lernproblem ansieht. Indes gibt auch ein nicht geringer Teil „Prokrastination“ (7,6 %), das „Smartphone“ (5,4 %) und „Bedürfnisse“ (5,2 %), im Sinne von körperlichen Bedürfnissen, als Lernproblematik an.

Tabelle 7.1:
Was sind deine typischen Probleme beim Lernen?
 (Antworten zu Frage 1 des Fragebogens $n = 2975$)

Lernprobleme (Kategorien)	Häufigkeiten (in Prozent)
Fehlende Motivation	37,6
Probleme mit der Zeit	14,6
Prokrastination	7,6
Keine Konzentration	24,9
Ablenkungen	25,5
Handy	5,4
Umfang	4,9
Kein erkennbarer Nutzen	1,8
Kein Interesse	3,0
Langeweile	3,0
Bedürfnisse	5,2

Besonders häufig angegebene Lernmotivationen sind, wie in Tabelle 7.2 zu sehen, „gute Noten“ (46,6 %), „erfolgreiche Lernerfolge“ (14,1 %), „Interesse“ (10,1 %), die „Zukunft“ (9,9 %) und „Freizeit“ (9,9 %). Im mittleren Bereich finden sich dazu „persönliche Ziele“ (5,9 %), „Musik“ (7,6 %) und ein „gutes Abitur“ (5,9 %). Besonders fällt an dieser Stelle auf, dass die häufig genannten Motivationen vornehmlich Leistungen und die Zukunft (z.B. „gutes Abitur“ und „Zukunft“) betreffen.

Tabelle 7.2:

*Was motiviert dich zum/beim Lernen?**(Antworten zu Frage 2 des Fragebogens; n = 2380)*

Lernmotivation	Häufigkeiten (in Prozent)
Lernerfolge	14,1
Gute Noten	46,6
Persönliche Ziele	5,9
Gutes Abitur	5,9
Zukunft	9,9
Belohnungen	3,2
Musik	7,6
Freizeit	9,9
Körperliche Bedürfnisse	4,2
Interesse	10,1
Wissbegierde	2,2

Als Ablenkungen beim Lernen nennen die Teilnehmer*innen, wie in Tabelle 7.3 aufgeführt, besonders häufig Antworten zum Thema „Smartphone/Handy/Social Media“ (62,2 %), und „Familienmitglieder“ (20,0 %). Darüber hinaus werden „Lärm und Geräusche“ (10,3 %), „Hunger/Essen“ (6,9 %), „Hobbies/Freizeitaktivitäten“ (6,7 %) und „störende Gedanken oder Konzentrationsmangel“ (6,4 %) angegeben. Die Häufung von personalen und ganz besonders medialen Störungen des Lernens fällt unmittelbar auf.

Tabelle 7.3:
Wodurch wirst du beim Lernen abgelenkt?
 (Antworten zu Frage 4; n = 2975)

Ablenkungen	Häufigkeiten (in Prozent)
Musik/Radio	5,0
Lärm/Geräusche von draußen und in der Umgebung	10,3
Smartphone/ Handy/Social Media	62,2
Computer/Internet	4,9
Fernseher/Netflix	3,9
Ablenkung durch andere Personen/durch Haustiere	4,0
Familienmitglieder	20,0
FreundInnen/MitschülerInnen	4,9
Hunger/Essen	6,9
Hobbies/Freizeitaktivitäten	6,7
(außer)schulische Pflichten/ Termine neben dem Lernen	3,5
Gedanken, deren Inhalt sich nicht auf den Lernprozess bezieht/Konzentrationsmangel	6,4

Hinsichtlich der Lernumgebung beziehen sich die Antworten, die in Tabelle 7.4 gezeigt werden, vor allem auf den Arbeitsbereich, wie „(Schreib)Tisch (Stuhl)“ (35,3 %), ein „eigenes Zimmer (17,6 %)“, Eigenschaften desselben, wie „aufgeräumt/sauber/ordentlich“ (22,5 %) oder „ruhig/leise“ (17,0 %). Auch der Großteil der weniger häufig genannten Antworten kreist um diesen Bereich.

Tabelle 7.4:
Wie ist deine Lernumgebung gestaltet?
(Antworten zu Frage 6; n = 3570)

Gestaltung der Lernumgebung	Häufigkeiten (in Prozent)
(Schul-)Bücher/ Literatur	3,5
Schulmaterialien u.ä./Schulnotizen	3,5
Computer/Tablet	5,4
(Schreib)Tisch (Stuhl)	35,3
eigenes Zimmer	17,6
am Fenster	4,7
Bett	3,4
ablenkungsarm/ neutral/schlicht	5,0
aufgeräumt/sauber/ordentlich	22,5
unaufgeräumt	5,9
ruhig/leise	17,0
(belichtet)	7,2
gemütlich/freundlich/entspannend	7,4
genügend Platz	3,5

Im Bereich der genutzten Lernhilfen lassen sich in Tabelle 7.5 einige Aspekte besonders häufig erkennen. Darunter fallen „(digitale) Literatur oder Schulbücher“ (33,4 %), „Unterlagen, Notizen oder Lernzettel“ (21,3 %), „Familienmitglieder“, die helfen (14,8 %) und ganz besonders das „Internet“ in all seinen Facetten (56,6 %).

Tabelle 7.5:
Welche Hilfen hast/nutzt du beim Lernen?
 (Antworten zu Frage 7; n = 2975)

Lernhilfen	Häufigkeiten (in Prozent)
Organisationsstrategien	5,5
günstige/angenehme Lernumgebung	
schaffen	4,2
(digitale) Literatur/Schulbücher	33,4
Unterlagen/Notizen/Lernzettel	
(auch von anderen/aus dem Unterricht)	21,3
von Familienmitgliedern	14,8
von MitschülerInnen/FreundInnen	9,4
Smartphone	9,4
Internet: Google, Youtube, Wikipedia, Übersetzer, Lernapps	56,6
Computer/Laptop/Tablet	6,1
Taschenrechner	3,4

Die Lernhelfer*innen, welche von den Schüler*innen identifiziert wurden und in Tabelle 7.6 gezeigt werden, waren mit großer Häufigkeit die „Familienangehörigen“ (36,5 %), das „Internet“ (25,5 %), und „Mitschüler*innen und Freund*innen“ (18,0 %). Hilfen durch „Nachhilfe“ (4,9 %), die „Lehrkraft“ (4,5 %) oder das „Smartphone“ (4,4 %) werden weit weniger genannt. Es fällt auf, dass sich die häufigen Antworten, aber auch die Antworten im Allgemeinen, auf die Fragen bezüglich der Lernhilfen (siehe Tabelle 5) und Lernhelfer*innen in hohem Maße gleichen.

Tabelle 7.6:
Welche „Helfer“ hast du beim Lernen?
(Antworten auf Frage 12, n = 2975)

Lernhelfer*innen	Häufigkeiten (in Prozent)
Zusammenfassungen	8,7
Internet (Google, YouTube)	25,5
Smartphone	4,4
Bücher	8,9
Hilfe durch die Lehrkraft	4,5
Hilfe durch Familienangehörige	36,5
Hilfe durch Mitschüler und Freunde	18,0
Nachhilfe	4,9

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich als zentrale Themen der Häufigkeiten bezüglich der ausgewählten Fragen digitale Medien und Online-Medien, Freund*innen und Mitschüler*innen sowie Familienmitglieder identifizieren lassen. Dabei ist es besonders interessant, dass diese von den Teilnehmer*innen in Kategorien positiver Konnotation (Motivationen oder Lernhilfen/Lernhelfer*innen) wie auch negativer Konnotation (Ablenkungen oder Lernprobleme) eingeordnet werden.

7.2 Analyse der aufgestellten Hypothesen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung der in Kapitel vier aufgestellten Hypothesen vorgestellt. Vorab ist zu erwähnen, dass die Ergebnisse des PFSch nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test ($,07$; $p = ,00$) und dem Shapiro-Wilk-test ($,97$; $p = ,00$) nicht

normalverteilt sind. Dies begründet die Entscheidung für den non-parametrischen Mann-Whitney-U-Test, um die Gruppenunterschiede bezogen auf den Prokrastinationsscore auszuwerten.

Generell liegt der Prokrastinationsscore für die betrachtete Stichprobe im Mittel bei $M = 1,5$ ($Min = 0$; $Max = 4,00$; $SD = 0,85$; $Mdn = 1,43$), 3,2 % können als pathologisch prokrastinierend eingestuft werden.

Die erste Hypothese, welche bei „Interesse“ und „Wissbegierde“ als Lernmotivation einen niedrigeren Prokrastinationsscore erwartet, ist nach der statistischen Analyse nicht signifikant ($U = 15852$; $p = ,151$) und lässt sich nicht bestätigen. Interessanterweise fällt der Test allerdings signifikant aus ($U = 12485$; $p = ,027$), wenn lediglich das „Interesse“, statt „Wissbegierde“ und „Interesse“, in die Berechnung miteinfließt.

Wird die zweite Hypothese betrachtet, ist ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen erkennbar ($U = 9469,50$; $p = ,019$). Personen, die „kein Interesse“, „Langweile“ und „keinen erkennbaren Nutzen“ als Lernproblem spezifizieren, erreichen im Mittel einen höheren Prokrastinationsscore. Diese Hypothese kann somit bestätigt werden.

Wenn bei Hypothese drei „keine Motivation“ als Lernproblem angegeben wird, fällt der Prokrastinationsscore bei den jeweiligen Schüler*innen hypothesenkonform höher aus ($U = 33835$; $p = ,001$). Diese Hypothese kann demzufolge bestätigt werden.

Die vierte Hypothese zu digitalen Medien kann nicht bestätigt werden ($U = 21740,5$; $p = ,097$). Selbst wenn das Smartphone allein herausgegriffen wird, erscheint ein Gruppenunterschied hier nicht signifikant ($U = 38034,5$; $p = ,346$).

Auch die fünfte Hypothese lässt sich nach der Analyse nicht bestätigen. Die Hilfe beim Lernen durch „Freund*innen oder Mitschüler*innen“ lässt zwar einen signifikanten Gruppenunterschied erkennen ($U = 25550,0$; $p = ,047$), allerdings fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass die Gruppe, die Lernhilfen von „Freund*innen und Mitschüler*innen“ erhält, eigentlich einen höheren Prokrastinationsscore erreicht ($Mean Rank = 322,45$) als die Gruppe, die diese Hilfe nicht erhält ($Mean Rank = 288,33$).

Auch die sechste Hypothese, welche erwartet, dass der Prokrastinationsscore höher ausfällt, wenn „Freund*innen und Mitschüler*innen“ als Ablenkungen benannt werden, ist nicht signifikant und kann daher nicht bestätigt werden ($U = 6662,5$; $p = ,100$).

Die siebte Hypothese kann ebenfalls nicht bestätigt werden. Die Gruppe, welche Belohnungen („Belohnungen“ und/oder „Freizeit“) als Lernmotivation angibt, unterscheidet sich nicht signifikant von der, die dies nicht tut ($U = 17864,5$; $p = ,563$).

Entgegen der Hypothese 8.1 erscheinen „Konzentrationsprobleme“ als Problem für das Lernen als nicht signifikant ($U = 30806$; $p = ,368$) bezüglich eines höheren Prokrastinations-scores. So muss auch diese Hypothese verworfen werden. Allerdings zeigt sich, dass die Schüler*innen, die „Konzentrationsprobleme“ als Lernproblem angegeben haben, auch bei der skalierten Frage zu diesem Thema in signifikantem Maße ($U = 19792$; $p = ,000$) einen höheren Wert angekreuzt haben. Diese Validierungshypothese (8.2) kann also bestätigt werden.

Der Kolmogorov-Smirnov-Test ($,27$; $p = ,00$) und der Shapiro-Wilk-Test ($,88$; $p = ,00$) zeigten an, dass die Ergebnisse der Frage nach der Güte der Konzentration nicht normalverteilt sind und somit auch hier ein Mann-Whitney-U-Test statt eines t-Tests angezeigt war. Im Mittel gaben die Schüler*innen einen Wert von 2,66 an ($M = 2,66$; $SD = 0,80$).

Die neunte Hypothese, die einen Zusammenhang zwischen dem Prokrastinationscore und der Angabe von „Prokrastination“ als Lernproblem vermutet, hat sich bestätigt, da sich ein signifikanter Unterschied ($U = 7552$; $p = ,000$) des Prokrastinationscores zwischen der Gruppe, die „Prokrastination“ als Problem beim Lernen ansieht und der, die diese Angabe nicht macht, finden lässt.

Genauso kann die zehnte und letzte Hypothese bestätigt werden, da hier Personen, die „Ablenkung“ als Lernproblem einstufen, signifikant einen höheren Prokrastinationscore erreichen ($U = 29423,5$; $p = ,039$).

8 Diskussion

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, das bisher wenig beforschte Thema der selbstberichteten Einflüsse auf das Lern- und Aufschiebeverhalten von Schüler*innen zu untersuchen und mit Prokrastination in Relation zu bringen. Nachdem Prokrastination definiert und beleuchtet wurde, aufrechterhaltende Faktoren, Einflüsse und theoretische Hintergründe und Erklärungsversuche umrissen wurden, sowie daraus für den vorliegenden Datensatz Hypothesen abgeleitet und anschließend untersucht wurden, soll es in einem letzten Schritt darum gehen, wie die erhaltenen Ergebnisse im wissenschaftlichen Kontext einzuordnen sind und welche Implikationen sie für den schulischen Hintergrund der Stichprobe erlauben.

8.1 Diskussion der Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse

In der Betrachtung der berichteten Lernprobleme tauchen besonders „fehlende Motivation“, „Konzentrationsprobleme“ und „Ablenkungen“ häufig auf. Dies zeigt, dass vor allem im motivational-volitionalen Bereich Defizite bei vielen Schüler*innen vorliegen, was sie für Prokrastinationsverhalten vulnerabler machen könnte. Ganz besonders im Hinblick auf das zunehmend selbstregulierte Lernen sind Probleme hier vorprogrammiert (Hocker et al., 2017, S. 10; Karlen & Hertel, 2018, S. 373; Wolters, 2003, S. 184). Dies gliedert sich an die Erkenntnisse von Karlen und Hertel an, die besagen, dass bei Studierenden die Selbstregulationsfähigkeiten häufig defizitär ausfallen (Karlen & Hertel, 2018, S. 373).

Die Schüler*innen scheinen vor allem durch gute Noten, Leistungen und die Zukunft betreffende Aspekte zum Lernen motiviert zu werden. Wichtig zu beachten ist an dieser Stelle, dass durch die meist erst langfristig eintretenden Konsequenzen, die zur Motivation beitragen, aus lerntheoretischer Perspektive Probleme eintreten können (Bodenmann et al., 2011, S. 114, 120). So sind besagte langfristige Konsequenzen nicht wirklich maßgeblich, wenn es um das tagtägliche Lernen für eine anstehende Klausur geht und Aufschieben als die angenehmere, für den Moment belohnendere Alternative erscheint. „Belohnungen“ und „Freizeit“ erscheinen als lerntheoretisch bessere und kontingent verstärkende Möglichkeiten (ebd.). Auch das „Interesse“ an sich ist eine intrinsische, vermutlich förderliche Motivation, welche Prokrastination unwahrscheinlicher macht (Brownlow & Reasinger, 2000, S. 27).

Störungen oder Ablenkungen sind in der Studie besonders durch Medien und vor allem das Smartphone erkennbar, welches weit über die Hälfte der Schüler*innen stört. Hierdurch wird zum einen die hohe Bedeutung des Smartphones für nahezu alle Teilnehmenden und zum anderen auch sein Reiz deutlich. Dies ist durch die Forschungsliteratur, aber auch durch die Beobachtung von Jugendlichen zu unterstützen (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 27; Glüer, 2018, S. 198 ff.). An dieser Stelle ist zu betonen, wie vielseitig ein Smartphone oder andere digitale Medien eingesetzt werden, da sie das Lernen auch unterstützen können (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 67). Dies ist besonders im Hinblick darauf erwähnenswert, dass eher wenige das Handy oder Smartphone als Lernproblem ansahen. Dennoch gibt es durch den hohen Einsatz des Internets das Risiko der verminderten Verarbeitungstiefe, da Lerninhalte immer wieder nachgeschaut werden können (ebd., S. 69).

Die Betrachtung der Lernumgebung der befragten Schüler*innen zeigt keine Auffälligkeiten, wenn vorrangig Prokrastination in den Blick genommen wird. Es können sogar eher positive Facetten festgehalten werden, da anscheinend der Großteil einen eigenen und angenehm gestalteten Ort zum Arbeiten und Lernen hat.

Lernhilfen und Lernhelfer*innen wurden höchstwahrscheinlich von den Teilnehmer*innen nicht differenziert und als das gleiche Konstrukt verstanden. Dabei kann entdeckt werden, dass häufig Notizen und Schulbücher verwendet werden, aber vorrangig das Internet eine wichtige Ressource zu sein scheint. Dahingehend sollte angemerkt werden, dass dieses zwar einen breiten Wissensfundus bereitstellt, es jedoch nicht unbedingt zu tieferem Verständnis oder langfristigem Lernen der Materie führt, wenn jedes Mal online recherchiert wird (ebd.). Dies sollte in Interventionen, Methoden- oder Medientrainings in der Schule bedacht werden. Zusätzlich ist aus den Antworten heraus die Familie als eine große Lernhilfe zu erkennen, die als wichtige Ressource für mögliche Interventionen in Betracht gezogen werden sollte.

Zweifellos ist es angezeigt, die hier nicht untersuchten offenen Fragen in einer weiteren Arbeit genauso nach Häufigkeiten zu untersuchen und Rückschlüsse daraus zu ziehen.

8.2 Diskussion der Ergebnisse der Hypothesenanalyse

Die Ergebnisse der Analyse der aufgestellten Hypothesen fielen gemischt aus. Als prokrastinationsförderlich zeigten sich „Ablenkungen“, „Prokrastination“ selbst, „fehlende Motivation“, „fehlendes Interesse“, „kein erkennbarer Nutzen“ und „Langeweile“ als Lernprobleme aber auch „Freund*innen und Mitschüler*innen“ als Lernhilfe. Als prokrastinationshinderlich konnten keine Faktoren direkt isoliert werden.

Die erste Hypothese erwartete einen Zusammenhang, der zeigt, dass die Jugendlichen, die „Wissbegierde“ oder „Interesse“ als Lernmotivationen angaben, einen niedrigeren Prokrastinationsscore erhalten. Dies ließ sich im Gegensatz zu den Ergebnissen von Brownlow und Reasinger oder Peklaj und Kolleg*innen nicht bestätigen (Brownlow & Reasinger, 2000, S. 27; Peklaj et al., 2015, S. 324). Dagegen konnte der Zusammenhang für eine isolierte Kontrolle der Hypothese lediglich für „Interesse“ bestätigt werden. Ein möglicher Grund ist, dass „Wissbegierde“ für diese Hypothese nicht korrekt operationalisiert worden ist. Dies wird durch die Analyseergebnisse der zweiten Hypothese gestützt, die sich mit der Aversivität der zu erledigenden Aufgaben befasste und so die erste Hypothese teilweise umkehrte. Hier konnte ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, der besagte, dass Schüler*innen, die „kein Interesse“, „keinen erkennbaren Nutzen“ oder „Langeweile“ als Lernproblem angeben, einen

höheren Prokrastinationsscore erreichen. Dieses Ergebnis wird durch aktuelle Forschungsergebnisse unterstützt (Klassen & Kuzucu, 2009, S. 77; Senécal et al., 1997, S. 900).

„Keine Motivation“ das am meisten genannte Lernproblem, zeigt sich, wie von der dritten Hypothese erwartet, signifikant im Zusammenhang mit Prokrastination. Hierdurch wird nahegelegt, dass Motivation und Volition, aber auch angrenzende Konstrukte wie Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung in Bezug auf Prokrastination eine große Rolle spielen (Brownlow & Reasinger, 2000, S. 27; Hocker et al., 2017, S. 10; Steel, 2007, S. 43; Wolters, 2003, S. 184).

Die zehnte Hypothese, die einen Zusammenhang zwischen „Ablenkungen“ als Lernproblem und einem erhöhten Prokrastinationsscore erwartet, erweist sich ebenso als signifikant. Dies kann in gleicher Weise die zuvor genannten Konstrukte unterstützen und dadurch erklärt werden.

Interessanterweise ist der Zusammenhang von „Konzentrationsproblemen“ und einem einhergehenden erhöhten Prokrastinationsscore nicht signifikant (Hypothese 8.1). Allerdings passen die Ergebnisse der skalierten Frage zur Konzentrationsgüte und die Nennung von „Konzentrationsproblemen“ sehr gut zusammen (Hypothese 8.2). Diese Ergebnisse widersprechen den Ergebnissen von Çakır und Kolleg*innen und sollten somit Anlass zu neuen Forschungsvorhaben sein, in denen das Konzept der Konzentration im Zusammenspiel mit Prokrastination gesondert untersucht wird (Çakır et al., 2014, S. 659).

Erstaunlicherweise zeigen sich digitale Medien, darunter auch das Smartphone, als nicht signifikant im Hinblick auf Prokrastination. Dieses Ergebnis widerspricht also der vierten Hypothese genauso wie vielen Erkenntnissen zu diesem Thema (Alblwi et al., 2019, S. 7; Andriyani, 2018, S. 53; Kindt et al., 2019, S. 17; Reinecke, Meier, Aufenanger, et al., 2018, S. 862; Reinecke, Meier, Beutel, et al., 2018, S. 7 f.). Auch hier ist unklar, ob dies an einer falschen oder ungenauen Operationalisierung liegt, oder ob es hier Hinweise darauf gibt, dass Prokrastination und digitale Medien eine weniger starke Verbindung haben als bisher vermutet. So kann das Internet natürlich auch als Hilfe dienen, vollständig abzuschalten und Abstand von etwaigen Stresssituationen zu erhalten (Reinecke, Meier, Aufenanger, et al., 2018, S. 876). Weitere Studien in diesem Bereich sind also unerlässlich, um etwaige Chancen und Probleme genau explorieren und erklären zu können. Auch Odaci konnte in ihrer Studie keine Effekte von problematischer Internetbenutzung und Prokrastination feststellen, allerdings einen negativen Effekt auf die akademische Selbstwirksamkeit (Odaci, 2011, S. 1109).

Beide Hypothesen (Hypothesen 5 & 6), die „Freund*innen und Mitschüler*innen“ und ihr Verhältnis zu Prokrastination beschreiben, konnten nicht bestätigt werden. Bemerkenswert

war, dass die Lernhilfe durch „Freund*innen und Mitschüler*innen“ mit einem höheren Prokrastinationsscore Hand in Hand geht und nicht wie erwartet andersherum. Erklärbar sein könnte das durch eine hohe Ablenkung, die zahlreichen attraktiveren Handlungsalternativen oder die in diesem Alter besonders viel getätigten sozialen Vergleiche (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015, S. 198; Fries & Schmid, 2007, S. 278; Steel, 2007, S. 43; Vierhaus & Wendt, 2018, S. 142). Es kann hypothetisiert werden, dass die sozialen Vergleiche hier vielleicht sogar zu einem niedrigeren Selbstwertgefühl oder einer niedrigeren Selbstwirksamkeit, bezogen auf die Schulaufgaben, führen könnten und so den höheren Prokrastinationsscore erklären. Dadurch führt etwaige Unterstützung durch Gleichaltrige nicht etwa, wie durch die Ergebnisse von Sénécal und Kolleg*innen erwartet (Senécal et al., 2003, S. 143), zu einer Reduktion der Rollenkonflikte oder einer gleichzeitigen Ausführungsmöglichkeit mehrerer Entwicklungsaufgaben, sondern vielleicht sogar zu einer Hinderung in beiden Bereichen. Weiterhin müsste in diesem Kontext noch einmal das Zusammenspiel von Rollenkonflikten und Selbstbestimmungstheorie betrachtet werden, auch weil Sénécal und Kolleg*innen hier die Möglichkeit sehen, Rollenkonflikte und die dadurch entstehende Prokrastination zu minimieren (Senécal et al., 2003, S. 143).

Auch die siebte Hypothese, welche sich mit dem Einsatz von „Belohnungen“ oder „Freizeit“ als Motivation beschäftigt und dafür einen niedrigeren Prokrastinationsscore voraussieht, ist nicht, wie lerntheoretisch zu erwarten war, signifikant. Eventuell muss hier ebenfalls auf die Operationalisierung geblickt werden. Der erwartete bewusste Einsatz von „Belohnungen“ oder „Freizeit“, wie er in einer gezielten Intervention gegen Prokrastination stattfindet, war von den Schuler*innen, die dies angegeben haben, eventuell anders gemeint. Diese verstanden darunter vielleicht eher eine langfristige Belohnung, beispielsweise nach dem Zeugnis oder Freizeit nach einer langen Lernphase. Somit ist an dieser Stelle eine erneute Untersuchung nötig.

Schließlich kann beim erwarteten Zusammenhang zwischen der Angabe von „Prokrastination“ als Lernproblem und dem tatsächlichen Prokrastinationsscore ein signifikanter Gruppenunterschied gefunden werden (Hypothese 9). Dies bestärkt zum einen, dass Selbsteinschätzungen durchaus aussagekräftig sind und zum anderen, dass sich Schüler*innen ihrer eigenen Prokrastination bereits bewusst sind (Hocker et al., 2017, S. 24). Dieses Wissen eröffnet Chancen für Interventionen, die im Folgenden vorgestellt werden.

8.3 Präventions- und Interventionsmöglichkeiten

Nachdem die Ergebnisse im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnisse interpretiert und in den Forschungskontext gesetzt wurden, geht es nachfolgend darum, Schlussfolgerungen zu ziehen und Handlungskonsequenzen daraus abzuleiten.

Wie bereits angedeutet, wird sich insbesondere im Gymnasium im Laufe der Schulzeit immer mehr auf das selbstgesteuerte Lernen fokussiert, wodurch Prokrastination vor dem Abschluss einen Hochpunkt erfährt (Clariana et al., 2012, S. 739; Di Fabio, 2006, S. 118; Karlen & Hertel, 2018, S. 373; Wolters, 2003, S. 184). Weitergeführt wird dies an den Universitäten und Hochschulen, wo selbstgesteuertes Lernen fast ausschließlich den Lernalltag prägt. Die große Häufigkeit, mit der Prokrastination im Studium auffällt, gilt es also frühzeitig zu verhindern oder einzudämmen (Hocker et al., 2017, S. 12; Janssen, 2015, S. 74). Die Schule scheint ein idealer Ort und Zeitabschnitt zu sein, um hierbei anzusetzen.

Nun stellt sich die Frage, worauf Einfluss genommen und wie dies am besten implementiert werden kann. Dazu soll auf das am Ende des theoretischen Teils dieser Arbeit erstellte Modell (Abbildung 1) Bezug genommen werden. Es beschreibt vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit bereits einige Anknüpfungspunkte für Interventionsmöglichkeiten. Diese und weitere werden im Folgenden beschrieben.

Präventiv ist festzuhalten, dass bei allen Schüler*innen auf die Lernprobleme und Ablenkungen achtgegeben werden muss. Das Internet im Allgemeinen und digitale Medien sowie das Smartphone im Speziellen sollten hierbei besonders herausgestellt werden. Es erscheint sinnvoll, Interventionen für alle Schüler*innen anzubieten, die die Selbstregulation und Medienkompetenzen trainieren. Der Umgang mit dem Internet beim Lernen sollte hierbei im Fokus stehen; daneben sollten Strategien entwickelt werden, wie Ablenkungen gering gehalten werden können. Dazu empfehlen Alblwi und Kolleg*innen, genau auf persönliche Risiken der sozialen Medien zu schauen und Interventionen in diesem Bereich daran zu orientieren (Alblwi et al., 2019, S. 6). Zusätzlich sollte beachtet werden, dass zeitgleich vorhandene Alternativen zur relevanten Aufgabe stets mit dem Lernen interferieren und Verbote hier keinerlei Abhilfe schaffen (Fries & Schmid, 2007, S. 278). Von diesen sollte also in jedem Falle Abstand genommen werden. Dagegen empfiehlt Klassen sogenannte „social media diets“ (Klassen, 2017, S. 6), also Zeiten, in denen soziale Medien bewusst nicht genutzt werden. Als Alternative zu einem auferlegten Verbot wären medienfreie Zeiten, die mit den Schüler*innen gemeinsam besprochen und selbst organisiert werden könnten, denkbar. Da die Schüler*innen fast durchweg die Ablenkung der digitalen Medien spüren, erscheint es nicht unwahrscheinlich, dass sie Interesse an solchen Maßnahmen zeigen. Allerdings muss an dieser

Stelle erneut erwähnt werden, dass das Internet auch als Ressource zum vollständigen Abschalten, als Unterstützung des Lernprozesses und als Ablenkung von Stress und Sorgen dienen kann und somit nicht rundum verurteilt werden sollte (Lindberg & Hasselhorn, 2018, S. 67; Reinecke, Meier, Aufenanger, et al., 2018, S. 876). Eine Balance könnte beispielsweise durch eine App realisiert werden, die für bestimmte Zeiten die Benutzung von Social Media Plattformen einschränkt.

Auch Zielsetzungen für das Lernen und Motivation sollten bei Interventionen eine Rolle spielen. Im lerntheoretischen Sinne sollte darauf geblickt werden, wie die Schüler*innen sich beispielsweise kontingent belohnen können. So können das Lernen angenehmer und das Aufschieben unwahrscheinlicher werden. Dazu bietet sich, mit eventuellen Änderungen im Hinblick auf Schüler*innen als Zielgruppe, das Modul zum Bedingungsmanagement aus dem Behandlungsmanual von Höcker und Kolleg*innen an (Hocker et al., 2017, S. 120 ff.).

Das gemeinsame Lernen oder Erledigen von Hausaufgaben von Schüler*innen sollte mit Vorsicht betrachtet werden, da die vorliegende Arbeit gezeigt hat, dass der Prokrastinationsscore bei Lernhilfen von Gleichaltrigen eventuell sogar erhöht sein kann. Dies ist jedoch eine eher erstaunliche Erkenntnis, insbesondere vor dem Hintergrund der Folgerungen von Klassen, die Gruppenarbeiten bei Adoleszenten als prokrastinationshinderlich herausstellen (Klassen, 2017, S. 6). Hier müssen zwingend weitere Studien anschließen, die speziell mögliche Alterseffekte in den Blick nehmen.

Da sich zeigte, dass bei „Langeweile“, „keinem Interesse“ und „keinem erkennbaren Nutzen“ der Prokrastinationsscore erhöht war, sollte nach Steel auch daran gedacht werden, unangenehme Aufgaben mit angenehmen zu verbinden, um deren Wert zu erhöhen und sie angenehmer und interessanter zu gestalten (Klassen, 2017, S. 6; Steel, 2007, S. 52).

Da Schüler*innen, wie hier gezeigt werden konnte, genau wissen, dass sie ein Problem mit Prokrastination haben, kann dieses Bewusstsein genutzt werden, um Programme oder Gruppen gegen Prokrastination anzubieten. Dieser Vorschlag wird von Lay und Kolleg*innen gestützt, denen zufolge zahlreiche Schüler*innen sich vornehmen, etwas zu verändern (Lay et al., 1989, S. 206). Dennoch wäre ein regelmäßiges Screening, etwa mit dem PFSch, sicherlich hilfreich, um gerade pathologisch Prokrastinierenden schon in der Schule helfen zu können, damit Probleme im weiteren Leben, besonders an der Universität, vermindert auftreten. Dies wird auch von Kachgal und Kolleg*innen unterstützt, die Interventionen für prokrastinierende Schüler*innen vorschlagen und neben einem Screening besonderen Wert auf Selbstregulationstraining und Stressbewältigung legen, aber auch die Wichtigkeit von individuellen Interventionen herausstellen (Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001, S. 20 f.). Bei der

Beratung einzelner Schüler*innen sollte über ein Screening hinaus auch eine individuelle Verhaltensanalyse durchgeführt werden, um auf die speziellen Problematiken der Einzelperson eingehen zu können (Hocker et al., 2017, S. 54).

Außerdem wird deutlich, dass sich bei Student*innen Achtsamkeit und Meditation lindernd auf Prokrastination auswirken (Gautam, Polizzi, & Mattson, 2019, S. 8; Thye, Mosen, Weger, & Tauschel, 2016, S. 70). Dies geschieht vermutlich über die Verbesserung der Selbstwirksamkeit, Reduktion der störenden Gedanken, Verbesserung des Selbstwerts, Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung und des Zeitmanagements, aber auch durch die Reduktion des Drucks (Thye et al., 2016, S. 69 f.). Die möglichen positiven Effekte stellen sich besonders im Hinblick auf die hier erlangten Ergebnisse als sinnvoll dar. Aufgrund der vielen weiteren positiven Effekte von Achtsamkeit und Meditation ist es zu empfehlen, ein solches Training auch bei Schüler*innen anzuwenden, dieses aber zugleich weiterhin empirisch zu überprüfen.

Weitere Effekte in Bezug auf das Meistern oder Beherrschen einer Aufgabe konnten durch den Einsatz von Motivationsregulationsstrategien, Zielsetzungsverfahren und „mastery self-talk“ (Grunschel, Schwinger, Steinmayr, & Fries, 2016, S. 168), also Selbstgespräche oder das Selbstanfeuern, gefunden werden. Interessanterweise sind diese Strategien auch mit besonders guten Noten bei Schüler*innen verbunden und somit für alle Schüler*innen relevant und hilfreich (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012, S. 44 f.).

Das Trainieren von Selbstregulation, Lernstrategien und damit verbundenen metakognitiven Strategien stellt sich bei Schüler*innen als wirksam heraus und sollte daher Eingang in Interventionen gegen Prokrastination finden (Donker, de Boer, Kostons, Dignath van Ewijk, & van der Werf, 2014, S. 14 f.). Selbstkontrolltrainings erweisen sich im Hinblick auf Prokrastination als sehr sinnvoll und mediiieren sogar etwaige Effekte auf Schulnoten (Kuhnle, Hofer, & Kilian, 2011, S. 40).

An dieser Stelle ist es wichtig hinzuzufügen, dass Selbstwirksamkeit positive Effekte auf die Selbstregulation erzeugt und somit hier auch mitbedacht werden sollte (Klassen & Kuzucu, 2009b, S. 77). Weiterhin sollte auch die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen, welche einen großen Einfluss auf Prokrastination hat, in Form der Betonung von Erfolgserlebnissen, der Überzeugung, dass Erfolg wahrscheinlich ist sowie der Ermutigung und Strategievermittlung zum Umgang mit Stress oder Angstgefühlen, verbessert werden (Klassen, 2017, S. 6; Klassen et al., 2009, S. 809). Gleichzeitig unterstützt Wolters die Annahme, dass das realistische Planen und das Einschätzen der Zeit, die für eine Aufgabe benötigt wird, zentral ist und dass das Setzen von kleinen, gut zu erreichenden Zielen im Allgemeinen gleichzeitig auch im Zusammenhang

mit Selbstwirksamkeit sinnvoll ist (Wolters, 2003, S. 185). Zudem scheint Selbstwirksamkeit negativ mit problematischer Internetnutzung zusammenzuhängen, weshalb sich auch hier eine solche Intervention anbietet (Odaci, 2011, S. 1109).

Wenn das für Erwachsene entwickelte und sehr gut untersuchte Programm von Höcker und Kolleg*innen für Jugendliche abgewandelt und durchgeführt wird, sollte ein besonderes Augenmerk auf Selbstwirksamkeit gelegt werden, und eventuell sollten hier Übungen oder ein Modul hinzugefügt werden. Dieses erweist sich im Hinblick auf die in dieser Arbeit erlangten Ergebnisse, besonders mit Blick auf die Minimierung von Ablenkungen, Selbstregulation und Motivationssteuerung als sinnvoll.

Die genannten Interventionsvorschläge sollten im Kontext Schule sehr gut durch Schulsozialarbeiter*innen implementiert werden können, besonders, da die Zielgruppe der Schulsozialarbeiter*innen sowohl die Schüler*innen selbst als auch die Erziehungsberechtigten und Lehrer*innen umfasst (Speck, 2006, S. 23). Zudem fallen solche Interventions- und Präventionsangebote genau in den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit, welche sich nicht nur mit dem erfolgreichen Lernen, sondern auch mit Entwicklungsförderung in allen Lebensbereichen der Schüler*innen befasst (ebd.). Es erscheint daher zwingend, dass sich Schulsozialpädagog*innen mit Prokrastination auseinandersetzen, gerade bezogen auf die zahlreichen und weitreichenden negativen Folgen, die Prokrastination nach sich zieht, wodurch unter Umständen eine erfolgreiche Entwicklung verhindert wird. Die Schulsozialarbeit kann hier, insbesondere durch ihre ganzheitliche Ausrichtung, auf individueller, aber auch auf systemischer Ebene agieren, um Prokrastination zu verhindern oder abzuschwächen. So erhält sie eine Sonderstellung, die ermöglicht, dass sie auf alle im vorgeschlagenen Modell aufgezeigten Einflussfaktoren und Ebenen einwirken kann, wie es keiner anderen Profession in diesem Maße möglich wäre.

Das Einrichten einer Aufschiebe- oder Lernsprechstunde bei den Schulsozialpädagog*innen, sowie präventive Lernstrategietrainings zur Zielsetzung und Belohnung für alle Schüler*innen, beispielsweise zu Beginn eines Schuljahres, wären sicherlich hilfreich. Auch die Durchführung einer speziell für Jugendliche modifizierten Version des von Höcker und Kolleg*innen entwickelten Behandlungsprogramm für Schüler*innen, die prokrastinieren, oder aber für alle Schüler*innen zu Beginn der Oberstufe und im Vorfeld der Lernphase vor dem Abitur, scheint sinnvoll. Die Schüler*innen, die das modifizierte Programm erfolgreich abgeschlossen haben, könnten als Tutor*innen für die jüngeren Schüler*innen fungieren. Schulsozialarbeiter*innen können ihre Rolle und Sonderstellung nutzen, dass keine

Verantwortlichkeit für Noten vorliegt und sie für die Bewältigung der Probleme der Schüler*innen da sind. Sie vertreten die Interessen der Schüler*innen, die sie gut kennen, auch bei der Gestaltung und Durchführung von AGs und Projekten. Im Idealfall entsteht dadurch ein höheres Vertrauen und es besteht keine Angst, über ein Problem zu sprechen oder dieses gemeinsam zu bearbeiten. Zudem sollte im Hinblick auf Prokrastination auch auf soziale Auffälligkeiten geachtet werden, die im Alltag der Schulsozialarbeit häufig auffallen, da eine soziale Exklusion mit Prokrastination positiv zusammenhängt (Kennedy & Tuckman, 2013, S. 458). Auch sollten Schüler*innen mit Lernbehinderungen oder -schwierigkeiten im Hinblick auf das Aufschieben genauer im Blick behalten werden, die Datenlage ist hier jedoch ungenügend (Klassen, 2017, S. 6).

Zudem ist es möglich, Lehrer*innen im Hinblick auf Risiken für Prokrastination zu schulen und Anstöße dazu für den Unterricht zu geben. Ein Beispiel hierfür ist eine gestaffelte Deadline für Projektarbeiten (Balderas, Capiluppi, Palomo-Duarte, Malizia, & Doderio, 2019, S. 7 ff.). Darüber hinaus hat sich bei Student*innen gezeigt, dass sich ein Feedback zum bisherigen Arbeitsstand positiv auf das pünktliche Arbeiten, sogar von sehr stark Prokrastinierenden, auswirkt (Fritzsche, Young, & Hickson, 2003, S. 1549). Schon früh in der Schullaufbahn könnten Eltern durch die Schulsozialpädagog*innen, etwa durch Elternabende zum Thema Aufschieben, sensibilisiert werden, vor allem, da sie häufig als Lernhelfer*innen eingestuft wurden. Im Anschluss könnten sie ihre Kinder unterstützen und beispielsweise Ablenkungen durch sie selbst oder aber die Umgebung minimieren. Bei jüngeren Schüler*innen können Eltern durch solche Informationsabende auch lernen, wie sie ihre Kinder kontingent belohnen können. Die Effekte, die Erziehung auf das Prokrastinationsverhalten hat, sind noch relativ unklar, sollten aber in diesem Kontext beobachtet werden (Ferrari & Olivette, 1994, S. 96 ff.; Milgram et al., 1998, S. 313). Allerdings kann gezeigt werden, dass sogenanntes Helikoptereltern-Verhalten, also ein übervorsichtiges und überkontrollierendes Elternverhalten, zu Prokrastination führen kann, da es die Entwicklung von Selbstregulation, Zielsetzung, Selbstkontrolle und Zielverfolgung behindert (Hong, Hwang, Kuo, & Hsu, 2015, S. 139). Darüber sollte in jedem Falle aufgeklärt werden.

Im Hinblick auf andere Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit ist es weiterhin relevant, auch Jugendzentren, also die offene Jugendarbeit, in den Fokus zu nehmen. Hier wäre es bei angebotenen Hausaufgabenbetreuungen und dabei eventuell angesprochenen Problemen essentiell, Prokrastination im Blick zu behalten und diesbezügliche Hinweise geben zu können. Anschließend daran sollten die Übermittagsbetreuungen an Schulen und selbstverständlich

auch die Erziehungsberatungsstellen Beratung und Unterstützung im Sinne der zuvor genannten Implikationen anbieten.

Erschreckenderweise gibt es bis auf kurze Implikationen in Studien (z.B. Klassen, 2017) weder speziell für Kinder und Jugendliche entwickelte Programme, noch ausformulierte Einzelinterventionen. Ein solches Programm ist dringend notwendig und sollte auf jeden Fall in der Zukunft erstellt und empirisch überprüft werden.

Abschließend ist es unerlässlich zu erwähnen, dass bei Interventionen in Bezug auf Prokrastination individuell differentialdiagnostisch geschaut werden muss, ob eventuell eine andere psychische Störung Grund für das exzessive Aufschieben sein könnte (Hocker et al., 2017, S. 45). Allerdings können verhaltensnahe Interventionen, wie sie vorstehend beschrieben wurden, trotzdem bei den Aufschiebeproblemen Linderung verschaffen. Somit ist eine komorbide Störung kein Ausschlusskriterium, sollte aber mitbedacht werden.

8.4 Limitationen der Studie

Zum Abschluss dieser Arbeit wird die eigene Untersuchung bewertet, und es werden mögliche Verbesserungen vorgeschlagen. Anfangs soll dabei auf das genutzte Erhebungsinstrument geschaut werden. Wichtig und zugleich problematisch ist, dass der Fragebogen nicht durch die Forschenden selbst, sondern von Lehrkräften an der beforschten Schule zusammengestellt wurde. Die Fragen orientieren sich also an den Vorstellungen der Lehrer*innen zum Thema Aufschieben. Der Fragebogen, der sich durch eine Mischung von skalierten und offenen Fragestellungen, sowie ein validiertes Messinstrument zur Prokrastination auszeichnet, lässt in hohem Maße Exploration zu. Allerdings ist im Hinblick auf die Ergebnisse, aber auch die unterlassenen Analyseschritte zu bedenken, dass es sich hier um von den Schüler*innen selbstberichtete, attribuierte Antworten auf die Fragen handelt. Aus diesen Gründen ist es einerseits besonders interessant zu sehen, was die Teilnehmer*innen selbst als problematisch erkennen, aber es sind andererseits auch keine validen, vollständigen und reliablen Ergebnisse möglich, da hier kein festgelegtes Instrument zur Messung genutzt wurde. Beispielsweise konnten die Einflussfaktoren der Kognitionen oder der Stimmungsregulation nicht konkret in eine Untersuchung oder Hypothese miteinfließen, da dies der Datensatz nicht zuließ. Dennoch ist davon auszugehen, dass diese Konzepte im Hintergrund eine maßgebliche Rolle spielen und so in weiteren Forschungsvorhaben behandelt werden sollten.

Es kann also festgestellt werden, dass sich dieses Vorhaben sowohl auf die Vorannahmen der Lehrer*innen, als auch auf die subjektiven Antworten der Schüler*innen stützt. Dadurch

können die Operationalisierungen der verfolgten Fragestellungen und Hypothesen problematisch sein. Letztlich müssen so auch die Ergebnisse mit Vorsicht betrachtet werden. Diese Anmerkung lässt sich besonders in Bezug auf die Fragen zu Lernhilfen und Lernhelfer*innen illustrieren. Dabei ist zu erkennen, dass die Schüler*innen darunter offenbar das gleiche Konstrukt verstanden haben, da sie auch bei „Lernhilfen“ Personen genannte haben, nicht nur bei „Lernhelfer*innen“. Es ist zu vermuten, dass ein solches Missverständnis auch bei anderen Antworten oder bei der Einordnung in die Codes unbemerkt vorgekommen sein könnte. Nichtsdestotrotz ist es erhellend zu schauen, was die Schüler*innen als Probleme oder Hilfen identifizieren. Dies kann besonders für weitere Vorhaben richtungsweisend sein.

Schließlich ist es limitierend, dass im Rahmen dieser Arbeit nicht alle offenen Fragen, sowie Beziehungen und Zusammenhänge, untersucht werden konnten. Dies ist in einem weiteren Forschungsvorhaben zwingend notwendig, um einen umfassenden Blick auf die Stichprobe zu werfen und alle möglichen Informationen zu verstehen und offenzulegen. Mit Blick auf die vorherigen Ergebnisse ist es sicherlich von zentraler Bedeutung, nicht nur die gefundenen Alterseffekte, sondern auch Geschlechtereffekte in Bezug zu den offenen Fragen zu betrachten.

Gleichermaßen sollte die Gruppe der pathologisch Prokrastinierenden genauer betrachtet werden und eventuell mit einer gegensätzlichen Kontrollgruppe verglichen werden. Die Kontrollgruppe könnte durch Schüler*innen, die außergewöhnlich wenig aufschieben, operationalisiert werden. Dies wäre durch die Entwicklung von Profilen der beiden Gruppen möglich. Ein solcher Vergleich sollte besonders bei den offenen Fragen sehr aufschlussreich sein und mit Blick auf mögliche Interventionen nötige Informationen zu deren Verbesserung geben.

Auffällig in dieser Arbeit ist darüber hinaus, dass die Perspektive sehr problemorientiert ist. Sie könnte und sollte, besonders mit Blick auf die Anwendung in der sozialpädagogischen Praxis, ressourcenorientierter angelegt werden. Daher sollte in einem zukünftigen Vorhaben besonders auf die Ressourcen und Stärken der Schüler*innen geachtet werden, und es sollten dementsprechend Anhaltspunkte für weitere Interventionen und Präventionsansätze gefunden werden. Dieser Gedankengang wird auch von Chen und Han in ihrer Untersuchung zum Thema Prokrastination bei Jugendlichen unterstützt (Chen & Han, 2017, S. 4). Auf die von ihnen gefundenen Ressourcen in der Umwelt der Jugendlichen sollte in der Zukunft, auch bezogen auf den hier ausgewerteten Datensatz, geschaut werden, um weitere mögliche Interventionen zu generieren. Dadurch, dass sich keine der Hypothesen, die prokrastinationshinderliche Faktoren untersuchte, als signifikant herausstellte, verstärkte sich der eher problemorientierte Blickwinkel zusätzlich. Diese Problematik sollte in einer

Fortführung dieses Forschungsvorhabens oder in weiteren Untersuchungen bezüglich Prokrastination berücksichtigt werden.

Replikationen der hier gefundenen Zusammenhänge sind von großer Bedeutung und sollten im Nachgang dieser Arbeit in jedem Fall durchgeführt werden, um diese zu kontrollieren und gegebenenfalls zu erweitern. Weiterhin wäre es sinnhaft, solche Untersuchungen auch mit Schüler*innen anderer Schulformen durchzuführen, da dies Unterschiede offenlegen und Rückschlüsse auf Schulformen oder auch gefundene Alterseffekte spezifizieren sowie Anhaltspunkte für Erklärungen erkennbar machen kann.

8.5 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit konnte, trotz einiger Limitationen, einen erhellenden Blick auf die Thematik der Prokrastination im Kontext Schule, hier im Gymnasium, werfen. Zentral konnte gezeigt werden, dass im Jugendalter vor allem Ablenkungen und Motivationsprobleme Hand in Hand mit einem erhöhten Prokrastinationsscore gehen. Es wird allerdings auch deutlich, dass Ablenkungen im Allgemeinen und die digitalen Medien sowie das Smartphone im Besonderen eine zentrale Rolle spielen. Wenn auch aus dieser Datenlage kein konkreter Zusammenhang mit Prokrastination abgeleitet werden konnte, lassen sich dennoch Risiken vermuten. Generell konnte durch die Analyse der selbstberichteten Faktoren, die das Lernen beeinflussen, wiederholt gezeigt werden, dass Prokrastination eng mit motivational-volitionalen Einflüssen wie Selbstregulation, mit lerntheoretischen Einflüssen, aber auch mit entwicklungspsychologischen und kontextuellen Einflüssen zusammenhängt. Darauf aufbauende Interventionsvorschläge wurden vorgestellt.

Letztendlich muss die Lücke der Interventionskonzepte und der allgemeinen Prävention von problematischem Aufschiebeverhalten für Jugendliche und Schüler*innen dringend geschlossen werden. In diesem Kontext spielt die Soziale Arbeit und ganz besonders die Schulsozialarbeit eine entscheidende Rolle. Diese erhält noch eine höhere Wichtigkeit, wenn die langfristigen und weitreichenden Folgen von Prokrastination in Betracht gezogen werden. Selbstverständlich sind weitere Forschungsvorhaben bezogen auf Jugendlichen und Schule notwendig, um zusätzliche Ergebnisse zu generieren und die vorliegenden zu kontrollieren. Dieses noch relativ wenig beforschte Feld sollte eingehender untersucht werden, um Interventionsprogramme speziell für diese Zielgruppe entwickeln und empirisch überprüfen zu können.

Literaturverzeichnis

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (pp. 150–156).
- Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. *Dissertation Abstracts International*, 43(3-A), 722–723.
- Alblwi, A., Stefanidis, A., Phalp, K., & Ali, R. (2019). Procrastination on Social Networks: Types and Triggers. *BESC 2019 6th International Conference on Behavioral, Economic and Socio Cultural Computing, Proceedings*. <https://doi.org/10.1109/BESC48373.2019.8963036>
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301–1310. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Andriyani, A. (2018). Social Media User Students' Academic Procrastination. *Psikopedagogia Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 7(2), 53–57. <https://doi.org/10.12928/psikopedagogia.v7i2.12934>
- Balderas, A., Capiluppi, A., Palomo-Duarte, M., Malizia, A., & Doderio, J. M. (2019). Reducing procrastination while improving performance: A Wiki-powered Experiment with Students. *Proceedings of the 15th International Symposium on Open Collaboration, OpenSym 2019*. <https://doi.org/10.1145/3306446.3340813>
- Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 461–479. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5>
- Baumann, N., & Kuhl, J. (2013). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In W. Sarges (Ed.), *Management Diagnostik* (pp. 263–270). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Becker-Carus, C., & Wendt, M. (2017). *Allgemeine Psychologie Eine Einführung*. Berlin: Springer Verlag.
- Bodenmann, G., Perrez, M., & Schär, M. (2011). *Klassische Lerntheorien Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie*. Verlag Hans Huber.
- Brandtstädter, J. (2011). Positive Entwicklung – Zur Psychologie gelingender Lebensführung. In *Positive Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- 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 Behavior and Personality, 15(5), 15–34.

- Buehler, R., Griffin, D. W., & MacDonald, H. (1997). The Role of Motivated Reasoning in Optimistic Time Predictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(3), 238–247. <https://doi.org/10.1177/0146167297233003>
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-out and Learning Styles. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 654–662. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.763>
- Chen, B.-B., & Han, W. (2017). Ecological Assets and Academic Procrastination among Adolescents: The Mediating Role of Commitment to Learning. *Frontiers in Psychology*, 8(1971), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01971>
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. M., & Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 737–754.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, Temptations, and Incentives: The Struggle between the Present and the Future in Procrastinators and the Punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469–489. <https://doi.org/10.1002/per.461>
- Di Fabio, A. (2006). Decisional procrastination correlates: Personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(2), 109–122. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-9000-9>
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p193>
- Engberding, M., Höcker, A., & Rist, F. (2017). Prokrastination: Ursachen, Auswirkungen, Behandlungsmodule. *Psychotherapeut*, 62(5), 417–421. <https://doi.org/10.1007/s00278-017-0219-3>
- Eschenbeck, H., & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 23–50). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_2

- Ferrari, J. R. (1992). Academic Procrastination: Personality Correlates with Myers-Briggs Types, Self-Efficacy, and Academic Locus of Control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 495–502.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and Task Avoidance. In *Procrastination and Task Avoidance*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1–6.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental Authority and the Development of Female Dysfunctional Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 87–100.
- Fries, S., & Schmid, S. (2007). Lernen bei attraktiven Handlungsalternativen Das Phänomen der motivationalen Interferenz Learning with Attractive Alternatives: The Phenomenon of Motivational Interference. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 21, 271–281. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.271>
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549–1557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0)
- Fydrich, T. (2009). Arbeitsstörungen und Prokrastination. *Psychotherapeut*, 54(5), 318–325. <https://doi.org/10.1007/s00278-009-0696-0>
- Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2019). Mindfulness, Procrastination, and Anxiety: Assessing Their Interrelationships. *Psychology of Consciousness: Theory Research, and Practice*, (February). <https://doi.org/10.1037/cns0000209>
- Glöckner-Rist, A., Engberding, M., Höcker, A., & Rist, F. (2009). Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS). In A. Glöckner-Rist (Ed.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Bonn: Gesis.
- Glüer, M. (2018). Digitaler Medienkonsum. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 197–222). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_9
- Gollwitzer, P. M. (1995). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In *Enzyklopaedie der Psychologie. Teilband C/IV/4: Motivation, Volition und Handlung* (pp. 531–582).
- Grafmüller, K., Ritter, A., & Patzelt, S. (2016). Prokrastination : Von Aufschiebern und Self-Trackern Einleitung: Thema und Lernziele. *Zeit Für Die Schule*. Retrieved from <https://service.zeit.de/schule/wp-content/uploads/sites/9/2017/06/0116-ZEIT-ZfdS-AB-Sek2-Prokrastination.pdf>
- Grassinger, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel, &

- F. Fischer (Eds.), *Psychologie für den Lehrberuf* (pp. 207–227). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_11
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences, 49*, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Hocker, A., Engberding, M., & Rist, F. (2017). *Prokrastination Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Kuo, Y. C., & Hsu, W. Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 42*, 139–146. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.003>
- Hunger, A., Grunschel, C., & Klingsieck, K. B. (2019). Procrastination in School: A Survey in German Pupils. *The 11th Biennial Procrastination Research Conference*. Sheffield.
- Janssen, J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement* (Georgia State University). Retrieved from https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/103
- Jones, C. H., Slate, J. R., Bell, S., & Saddler, C. D. (1991). Helping high school students improve their academic skills: A necessary role for teachers. *High School Journal, 74*(4), 198–202.
- Joubert, C. P. (2015). *The Relationship Between Procrastination and Academic Achievement of High School Learners in North West Province, South Africa* (University of South Africa). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/43177964.pdf>
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies and Recommendations. *Journal of Developmental Education, 25*(1), 14–24.
- Karlen, Y., & Hertel, S. (2018). Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. *Unterrichtswissenschaft, 46*, 373–378. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0032-x>
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education, 16*(3), 435–470. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9220-z>

- Kindt, S., Szász-Janocha, C., Rehbein, F., & Lindenberg, K. (2019). School-related risk factors of internet use disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph16244938>
- Klassen, R. M. (2017). Procrastination. In *Encyclopedia of Adolescence*. Springer International Publishing AG.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, *19*(4), 799–811. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x>
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, *29*(1), 69–81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Konrad, K., & König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 1–21). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_1
- Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2011). The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance. *Diskurs Kindheits Und Jugendforschung*, *1*(1), 31–44.
- Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, *3*(3), 195–208. <https://doi.org/10.1002/per.2410030305>
- Li, X., Buxton, O. M., Kim, Y., Haneuse, S., & Kawachi, I. (2020). Do procrastinators get worse sleep? Cross-sectional study of US adolescents and young adults. *SSM Population Health*, *10*. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100518>
- Lindberg, S., & Hasselhorn, M. (2018). Kognitive Entwicklung. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 51–73). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_3
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor*. Berlin: Springer Verlag.
- Maisch, J. (2006). *Wissensmanagement am Gymnasium Anforderungen der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mienert, M., & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. In *Personality and Individual Differences* (Vol. 25).

- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 345–361. <https://doi.org/10.1348/000709999157761>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019a). *Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein Westfalen. Informationen für Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2010 in die gymnasiale Oberstufe eintreten*. Retrieved from <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/die-gymnasiale-oberstufe-an-gymnasien-und-gesamtschulen-in-nordrhein-westfalen-informationen-fuer-schuelerinnen-und-schueler-die-im-jahr-2020-in-die-gymnasiale-oberstufe-eintreten/1651>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019b). *Die Sekundarstufe I in Nordrhein Westfalen: Informationen für Eltern*. Retrieved from <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/die-sekundarstufe-i-in-nordrhein-westfalen-informationen-fuer-eltern/901>
- Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive Role of Social Adjustment, Academic Procrastination and Academic Hope in the High School Students' Academic Burnout. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 35–45.
- Müller, S. M., Wegmann, E., Stolze, D., & Brand, M. (2020). Maximizing social outcomes? Social zapping and fear of missing out mediate the effects of maximization and procrastination on problematic social networks use. *Computers in Human Behavior*, 107, 106296. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106296>
- Nett, U. E., & Götz, T. (2019). Selbstreguliertes Lernen. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Eds.), *Psychologie für den Lehrberuf* (pp. 67–84). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_4
- Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers and Education*, 57(1), 1109–1113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.005>
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 869–887.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (2000). Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics: Gender and Personality Variations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 111–124.
- Özer, B. U. (2011). A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More? *International Conference on Education, Research and Innovation*, 34–37.

- Özer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33–40.
- Peklaj, C., Podlesek, A., & Pečjak, S. (2015). Gender, previous knowledge, personality traits and subject-specific motivation as predictors of students' math grade in upper-secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 313–330.
- Quispe-Bendezú, L. E., Araujo-Castillo, R. L., García-Tejada, J. E., García-Tejada, Y., Sprock, A. S., & Villalba-Condori, K. O. (2020). Relationship between academic procrastination and attributions of achievement motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(1), 188–205. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.1.11>
- Rauch, W. A., Gawrilow, C., Schermelleh-Engel, K., & Schmitt, K. (2014). Dispositionelle Selbstkontrollkapazität bei Kindern. Erprobung einer Fremdbeurteilerversion der SCS-K-D formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in: formally and content revised edition of the original source in. *Diagnostica*, 60(2), 61–72. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000099>
- Reinecke, L., Meier, A., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., ... Müller, K. W. (2018). Permanently online and permanently procrastinating? The mediating role of Internet use for the effects of trait procrastination on psychological health and well-being. *New Media and Society*, 20(3), 862–880. <https://doi.org/10.1177/1461444816675437>
- Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M. E., Schemer, C., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2018). The Relationship Between Trait Procrastination, Internet Use, and Psychological Functioning: Results From a Community Sample of German Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00913>
- Roghani, L., Aghahoseini, T., & Yazdani, F. (2015). The Relationship between the Academic Procrastination and the Academic Self-efficacy for Academic Achievements in Female High School Students in Isfahan in the 2013-2014 Academic Year. *Journal of Management Sciences*, 1(12), 385–390.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology Copyright*, 12(1), 118–127.
- Rustemeyer, R., & Callies, C. (2013). *Aufschieben, Verzögern, Vermeiden: Einführung in die Prokrastination*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 71–96). https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4

- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, *56*, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- 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>
- Senécal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and Situational Factors in Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, *12*(4), 889–903.
- Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful Thinking and Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 283–296.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Spiel, C., Wagner, P., & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in gymnasium und Grundschule. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, *34*(3), 125–135.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65–94. <https://doi.org/10.11575/PRISM/34061>
- Steinmann, B., & Maier, G. W. (2018). Berufswahl. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 223–250). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_10
- Stowasser, J. M., Petschenig, M., & Skutsch, F. (2009). *Stowasser: Lateinisch deutsches Schulwörterbuch*. München: Oldenbourg Schulverlag.
- Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W., & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 91–111). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_5
- Thye, M., Mosen, K., Weger, U., & Tauschel, D. (2016). *Meditation and Procrastination*. (November), 65–72. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.8>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, *8*(6), 454–458.
- Urhahne, D. (2019). Lernen und Verhalten. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Eds.), *Psychologie für den Lehrberuf* (pp. 3–22). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_1
- van Eerde, W. (2003a). A meta-analytically derived nomological network of procrastination.

Personality and Individual Differences, 35(6), 1401–1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)

van Eerde, W. (2003b). Procrastination at Work and Time Management Training. *The Journal of Psychology*, 137(5), 421–434.

Vierhaus, M., & Wendt, E.-V. (2018). Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 139–167). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_7

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

Zimmermann, P., Podewski, F., Çelik, F., & Iwanski, A. (2018). Emotionale Entwicklung. In A. Lohaus (Ed.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 75–90). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_4

Zoelch, C., Berner, V.-D., & Thomas, J. (2019). Gedächtnis und Wissenserwerb. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Eds.), *Psychologie für den Lehrberuf* (pp. 23–52). https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_2

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIALE UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Anhang

A Verwendetes Erhebungsinstrument/Fragebogen

Prof. Dr. Antje Hunger, Hochschule Düsseldorf, Münsterstraße 156, 40476 Düsseldorf

Umfrage zum selbständigen Lernen von Schülerinnen und Schülern

Liebe Schülerinnen und Schüler,
Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

an der Hochschule Düsseldorf beschäftigen wir uns mit der Frage, wie Schülerinnen und Schüler das selbständige Lernen erleben. Dazu haben wir* einen kurzen Fragebogen erstellt. Wir freuen uns über jede Teilnahme!

Die Teilnahme an dieser Umfrage ist freiwillig. Wenn ihr teilnehmt, dann beantwortet bitte alle Fragen so, dass es eure persönlichen Erfahrungen mit dem Lernen am besten beschreibt. Weil jeder Mensch einzigartig ist und eigene Erfahrungen macht, gibt es hier keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Überlegt also jeweils, welche Antwort am besten zu euch passt.

Wir werden die Antworten aller Teilnehmer als Gruppe auswerten. Das heißt, dass wir später allgemeine Ergebnisse erhalten werden, wie z.B.: „X % der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an...“. Es wird nicht möglich sein, eure persönlichen Antworten einer bestimmten Person zuzuordnen. Damit sind eure Anonymität und der Datenschutz gesichert.

Wir freuen uns über alle Antworten! Sie sollen uns helfen, Schwierigkeiten und Hilfemöglichkeiten für den Übergang von der Schule zur Hochschule / Universität frühzeitig zu erkennen.

Vielen Dank für eure Unterstützung!

Viele Grüße & frohes Schaffen wünscht

Antje Hunger

*in Kooperation mit dem Gymnasium Schloss Neuhaus, den Universitäten in Paderborn und Bielefeld

Prokrastinationsfragebogen für Schüler (PFSch)

Hier geht es vor allem um Schwierigkeiten beim Erledigen von Aufgaben für die Schule. Bitte gib an, wie häufig die genannten Verhaltensweisen bei Dir vorkommen. Beziehe Dich bitte auf die letzten 2 Wochen, in denen Du etwas für die Schule tun solltest (z.B. Lernen für eine Klassenarbeit, Hausaufgaben, usw.).

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

	(Fast) nie	Selten	Manchmal	Häufig	(Fast) immer
1) Ich schiebe den Beginn von Aufgaben für die Schule bis zum letzten Moment hinaus.	0	1	2	3	4
2) Ich schiebe die Erledigung bestimmter Tätigkeiten für die Schule vor mir her.	0	1	2	3	4
3) Auch wenn ich mir vornehme mit einer Aufgabe für die Schule anzufangen, gelingt es mir nicht.	0	1	2	3	4
4) Ich warte mit dem Beginn einer Aufgabe für die Schule so lange, dass es mir schwer fällt, sie noch rechtzeitig zu beenden.	0	1	2	3	4
5) Beim Bearbeiten einer Aufgabe für die Schule merke ich, dass ich sie schon viel früher hätte erledigen können.	0	1	2	3	4
6) Ich fange mit einer Aufgabe für die Schule erst an, wenn ich unter Druck gerate.	0	1	2	3	4
7) Ich schaffe es erst auf den letzten Drücker meine Aufgaben für die Schule zu erledigen	0	1	2	3	4

Bitte beantworte auch noch die folgenden Fragen:

☞ Wie alt bist du? _____ Jahre (dein **Alter**)

☞ Bist du ein Mädchen? Junge? (dein **Geschlecht**)

☞ In welche Klasse gehst du? _____ (deine **Jahrgangsstufe**)

Möchtest du noch etwas ergänzen? Was?

Fragebogen zum selbständigen Lernen für Schüler

1) Was sind deine typischen Probleme beim Lernen?

-
-
-

2) Was motiviert dich zum / beim Lernen?

-
-
-

3) Was klappt gut beim Lernen? Was kann so bleiben?

-
-
-

4) Wodurch wirst du beim Lernen abgelenkt?

-
-
-

5) Wie gut kannst du dich beim Lernen konzentrieren? (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Ich kann mich sehr schlecht konzentrieren.	...eher schlecht...	...mittelmäßig...	...eher gut...	Ich kann mich sehr gut konzentrieren.
0	1	2	3	4

6) Wie ist deine Lernumgebung gestaltet?

-
-
-

7) Welche Hilfen hast / nutzt du beim Lernen?

-
-
-

8) Welche zusätzlichen Hilfen bräuchtest du zum / beim Lernen?

-
-
-

Fragebogen zum selbständigen Lernen für Schüler

9) Wie effektiv lernst du? (Zutreffendes bitte ankreuzen)

(Fast) Gar nicht effektiv	Wenig effektiv	Mittelmäßig effektiv	Ziemlich effektiv	Sehr effektiv
0	1	2	3	4

10) Woran würdest du merken, dass etwas „wirkt“ beim Lernen?

-
-
-

11) Wann hast du schon mal effektiv / effizient gelernt und was war da anders?

-
-
-

12) Welche „Helfer“ hast du beim Lernen?

-
-
-

13) Wenn du dir vorgenommen hast zu lernen, wie lange benötigst du dann, um tatsächlich mit der Arbeit zu beginnen? (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Ich fange (fast) Immer / meistens sofort an.	Ich trödle noch ein paar Minuten bevor ich anfangen.	Es dauert meistens 20-30 Minuten bis ich wirklich anfangen.	Es dauert ungefähr eine Stunde bis ich wirklich anfangen.	Es dauert deutlich länger als eine Stunde bevor ich anfangen.
0	1	2	3	4

14) Angenommen, du wärest ein besserer Lerner, als du es jetzt bist...

a) ...woran würdest du das merken? Was wäre anders?

-
-
-

b) ...woran würde es deine Umgebung merken?

-
-
-

15) Welche Frage haben wir vergessen zu stellen?

B Vollständige Häufigkeitstabellen der ausgewählten offenen Fragen des Fragebogens

Tabelle B.1:

Was sind deine typischen Probleme beim Lernen?
(Antworten zu Frage 1 des Fragebogens; n = 2975)

Lernprobleme (Kategorien)	Häufigkeiten (in Prozent)
Motivation	0
Fehlende Motivation	37,6
Fehlende Disziplin	1,8
Faulheit	2,2
Aufgeben	0,7
Lernmethode	0
Fehlende Struktur	3,9
Gelerntes behalten	2,4
Prioritäten setzen	0,3
Unregelmäßiges Lernen	0,7
Kein Lernen	1,0
Zeit	0
Probleme mit der Zeit	14,6
Zeit, die anders verbracht werden könnte	3,5
Prokrastination	7,6
Konzentration	0
Keine Konzentration	24,9
Lernumgebung	0,3
Unordnung	0,7
Lautstärke	2,2
Fehlende Unterstützung	0,5
Ablenkungen	25,5
Handy	5,4
Menschen	1,2

Lernstoff	0,3
Verständnisfragen	0,7
Komplizierte Aufgaben	1,3
Fehlende Erklärungen	1,5
Schlechte Notizen	0,3
Umfang	4,9
Material	0,7
Fehlendes Grundwissen	0,5
Anforderungen	0
Druck	0,8
(Prüfungs-)Angst	2,0
Sprache	0,8
„Feststecken“	1,7
Kein erkennbarer Nutzen	1,8
Kein Interesse	3,0
Langeweile	3,0
Einschränkungen	0
Bedürfnisse	5,2
Abweichende Antworten	0
Keine Probleme	0,8
Fehlend/Nicht lesbar	8,5 (321,0)

Tabelle B.2:
Was motiviert dich zum/beim Lernen?
 (Antworten zu Frage 2 des Fragebogens; n = 2380)

Lernmotivation	Häufigkeiten (in Prozent)
Ziel	2,0
Ergebnisse	2,5
Lernerfolge	14,1
Gute Noten	46,6
Persönliche Ziele	5,9
Gutes Abitur	5,9
Zukunft	9,9
Belohnungen	3,2
Lernumgebung	0,5
Musik	7,6
Ordnung	1,7
Ruhe	0,8
Lernmethode	0,2
Lernzettel	1,2
Medien	0,5
Struktur	1,3
Lerngruppen	0,8
Antrieb	0
Freizeit	9,9
Körperliche Bedürfnisse	4,2
Druck	3,2
Prüfungen	2,0
Interesse	10,1
Eltern/ Familie	3,5
Gute Lehrkräfte	0,8
Positive Rückmeldungen	1,5
Freunde	1,8
Vorbereitungen	0

Vorbereitung für die kommende Stunde	2,5
Gestaltung der Aufgabe	0,2
Leichte Aufgaben	0,7
Herausforderungen	0,8
Kreative Aufgaben	0,3
Praktische Themen	0,7
Zeit	0
Ausreichend Zeit	0,8
Arbeitsgeschwindigkeit	0,7
Einstellung zum Lernen	0
Wissbegierde	2,2
Verantwortungsbewusstsein	2,2
Produktivität	1,5
Zufriedenheit	1,8
Gute Laune	0,5
Abweichende Antworten	0
Keine Motivation	1,7
Fehlend/Nicht lesbar	7,9 (233,6)

Tabelle B.3:
Wodurch wirst du beim Lernen abgelenkt?
 (Antworten zu Frage 4 des Fragebogens; n = 2975)

Ablenkungen	Häufigkeiten (in Prozent)
Art der Ablenkung	0
Auditive Ablenkung	0
Musik/Radio	5,0
Lärm/Geräusche von draußen und in der Umgebung	10,3
visuelle Ablenkung	0,3
Blick nach draußen/aus dem Fenster	0,5
Blick innerhalb des Lernorts	0
Ablenkung durch digitale Medien	2,2
Smartphone/ Handy/Social Media	62,2
Computer/Internet	4,9
Fernseher/Netflix	3,9
digitale Spiele/Spielekonsolen	1,0
Ablenkung durch andere Personen/durch Haustiere	4,0
Familienmitglieder	20,0
FreundInnen/ MitschülerInnen	4,9
Haustiere	1,8

Ablenkung durch die (Nicht-)Befriedigung von Grundbedürfnissen	0,2
Hunger/Essen	6,9
Müdigkeit/Schlaf	2,0
Ablenkung durch andere Aktivitäten	0,8
Hobbies/Freizeitaktivitäten	6,7
(außer)schulische Pflichten/Termine neben dem Lernen	3,5
Ablenkung durch psychische Faktoren	0
Stress/Zeitdruck	2,0
dysfunktionale Gedanken	0,3
Gedanken, deren Inhalt sich nicht auf den Lernprozess bezieht/ Konzentrationsmangel	6,4
fehlende Motivation/ Desinteresse	2,0
Ablenkung durch Unordnung/ablenkende Gegenstände in der Lernumgebung	2,2
Fehlend/Nicht lesbar	10,1 (335,8)

Tabelle B.4:
Wie ist deine Lernumgebung gestaltet?
 (Antworten zu Frage 6 des Fragebogens; n = 3570)

Gestaltung der Lernumgebung	Häufigkeiten (in Prozent)		
Medien/Materialien als Lernhilfen	2,7	ablenkungsarm/neutral/schlicht	5,0
(Schul-)Bücher/ Literatur	3,5	ablenkungsreich	0,2
Schulmaterialien u.ä./Schulnotizen	3,5	aufgeräumt/sauber/ordentlich	22,5
Digitale Medien in der Lernumgebung	0	unaufgeräumt	5,9
Computer/ Tablet	5,4	ruhig/leise	17,0
Smartphone	2,2	laut/unruhig (belichtet)	1,8
weitere Utensilien	0,2	gemütlich/freundlich/entspannend	7,4
Essen/ Trinken	1,3	farbig	1,2
Kalender	0	durchlüftet	1,3
Uhr	0	genügend Platz	3,5
Räumlich-physikalische Ausstattung/Architektur	0	wenig Platz	1,3
(Schreib)Tisch (Stuhl)	35,3	Personen in der Umgebung/Lernen	
eigenes Zimmer	17,6	allein	0,5
am Fenster	4,7	Familie	0,5
Wohnzimmer/ Esszimmer	2,0	Freundinnen/ MitschülerInnen	0,3
Sofa	0,7	allein	2,0
Bett	3,4	Musik	2,2
Draußen/im Garten	0	Fehlend/Nicht lesbar	19,8
Bewertung/Beschreibung des eigenen Lernorts durch den/die SchülerIn	0,2		(417,5)

Tabelle B.5:
Welche Hilfen hast/nutzt du beim Lernen?
 (Antworten zu Frage 7 des Fragebogens; n = 2975)

Lernhilfen	Häufigkeiten (in Prozent)	Hilfe anderer Menschen von Familienmitgliedern durch Nachhilfe von Lehrkräften von MitschülerInnen/FreundI nnen digitale Lernhilfen Smartphone Internet: Google, Youtube, Wikipedia, Übersetzer, Lernapps Computer/Laptop/Tablet Taschenrechner Fehlend/Nicht lesbar	0,3 14,8 2,7 0,3 9,4 0,5 9,4 56,6 6,1 3,4 12,3 (314,8 %)
Kognitive Lernstrategien	0		
Oberflächenstrategien (Wiederholungs- strategien)	0,8		
tiefenorientierte Strategien	0		
Elaborationsstrategien	0,8		
Organisationsstrategien	5,5		
Metakognitive Strategien	0		
Planung	0		
Monitoring	2,0		
Regulation	0		
interne Ressourcen	0		
Zeitmanagement	0,2		
Anstrengung	0		
Aufmerksamkeit/ Konzentration	1,0		
positive Selbstwirksamkeitserwart ung	0		
externe Ressourcen	0		
günstige/angenehme Lernumgebung schaffen (digitale)	4,2		
Literatur/Schulbücher	33,4		
Unterlagen/Notizen/Lernze ttel (auch von anderen/aus dem Unterricht)	21,3		

Tabelle B.6:
Welche „Helfer“ hast du beim Lernen?
 (Antworten auf Frage 12 des Fragebogens, n = 2975)

Lernhelfer*innen	Häufigkeit (in Prozent)		
Kognitive Strategien	0	Arbeitstempo anpassen	0
Memorierstrategien	0	Arbeitsniveau anpassen	0
Wiederholungsstrategien	0,2	Strategien des	
Auswendiglernen	0	Ressourcenmanagements	0
Abfragen lassen	0,3	Überwachung von	
Mnemotechnik	0,3	Anstrengung	0
Elaborationsstrategien	0	Anstrengung	0
Brainstorming	0	Konzentration	0,2
Mappingverfahren	0,2	Konsequentes Lernen	0
Analogienbildung	0	Schnelles Lernen	0
Fragenstellen	0	Zeitmanagement	0
Organisationsstrategien/ Transformationsstrategie	0	Einplanen von Pausen	0
n	0	Optimale Ausgestaltung der	
Zusammenfassungen	8,7	personalen und	
Markieren von Textstellen	0,5	sächlichen Umwelt	0
Visualisierung	0	Optimale Lernumgebung	0,5
Metakognitive Strategien	0	Mit Musik/TV	1,2
Planung	0	Essen & Trinken	1,7
Arbeitsplan	0,5	Keine Handys/Laptops	0,2
Monitoring (Überwachung)	0	Zusammenarbeit mit	
Kontrolle des Lernprozesses (Soll-Ist-Vergleich)	0	Lernpartnern	0,2
Übungsaufgaben (Probeklausuren)	0,5	Nutzung von Medien oder	
Verständnis des Gelernten	0	anderen Hilfsmitteln	0
Regulation	0	Internet (Google, YouTube)	25,5
Arbeitsplan einhalten	0	Laptop/Computer	1,7
		Smartphone	4,4
		Bücher	8,9
		Lexika/Wörterbücher	2,7
		Taschenrechner	1,0
		Hilfe durch andere	
		Personen	1,3
		Hilfe durch die Lehrkraft	4,5
		Hilfe durch	
		Familienangehörige	36,5

Hilfe durch Mitschüler und Freunde	18,0
Nachhilfe	4,9
Rolle der Motivation	0
Extrinsische Lernmotivation	0,2
Klausuren/Abschlussprüfun gen	0
Druck/Stresssituationen	0,3
Noten/Ergebnisse	0
Intrinsische Lernmotivation	0,3
Aus Interesse	0
Für bestimmte Fächer (ggf. Lieblingsfächer)	0,2
Rolle der Emotionen	0
Sicherheitsgefühl	0
Freude beim Lernen	0
Zufriedenheit	0
	32,9
Fehlend/Nicht lesbar	(341,5 %)

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Eidesstattliche Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema: „*Aufschieberitis – Was bringt Schüler*innen zum Prokrastinieren? Eine quantitative Analyse von selbstberichteten prokrastinationsförderlichen und hemmenden Faktoren*“ selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wortlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

(Ort, Datum)

(Unterschrift / Vor- und Zunamen)

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF