

Hochschule Düsseldorf
University of Applied Sciences

HSD

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

SK

Hochschule Düsseldorf

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Welche Faktoren im Onlinestudium beeinflussen Prokrastination?

Eine quantitative Onlinebefragung von Studierenden

Bachelorthesis zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik

von

Natalie Henn

Matrikelnummer XXXXXXXXXX

Düsseldorf, 07.12.2021

Prüfende:

Prof. Dr. Antje Hunger

M.A. Stefan Roggenkamp

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Abbildungsverzeichnis | |
| Tabellenverzeichnis | |
| Abkürzungsverzeichnis | |
| Zusammenfassung/Abstract | 1 |
| 1. Einleitung | 3 |
| 2. Prokrastination | 4 |
| 2.1 Definition Prokrastination | 4 |
| 2.2 Akademische Prokrastination | 5 |
| 2.3 Prokrastination und Persönlichkeitseigenschaften..... | 7 |
| 2.4 Erklärungsansätze | 7 |
| 3. Online-Studium | 10 |
| 3.1 Besonderheiten des Online-Studiums..... | 10 |
| 3.2 Online (-Studium) und Prokrastination | 13 |
| 3.3 Lernen während der Covid-19-Pandemie | 15 |
| 4. Fragestellung und Hypothesen | 20 |
| 5. Methodik | 25 |
| 5.1 Forschungsdesign | 25 |
| 5.2 Stichprobe | 26 |
| 5.3 Erhebungsinstrument..... | 27 |
| 5.4 Durchführung | 28 |
| 5.5 Datenanalyse und Aufbereitung | 29 |

| | |
|--|----|
| 6. Ergebnisse | 30 |
| 6.1 Ergebnisse der Datenanalyse | 30 |
| 6.2 Explorative Analyse | 32 |
| 6.3 Hypothesenüberprüfung..... | 34 |
| 7. Diskussion | 35 |
| 7.1 Diskussion der Ergebnisse | 35 |
| 7.2 Limitationen | 38 |
| 7.3 Erkenntnisgewinn..... | 40 |
| 7.4 Bezug der Ergebnisse auf ein Manual zur Behandlung von Prokrastination | 41 |
| 7.5 Beantwortung der Forschungsfrage..... | 46 |
| 8. Fazit und Ausblick..... | 48 |
| 9. Literaturverzeichnis..... | 50 |
| 10. Anhang | 58 |
| Fragebogen..... | 58 |
| Kolmogorov-Smirnov Test der Konstrukte..... | 62 |
| Schiefe der Konstrukte | 63 |
| Häufigkeiten der Konstrukte | 64 |
| Streudiagramme der Konstrukte..... | 68 |
| Pearson-Korrelationen der Konstrukte | 70 |
| Spearman-Korrelation des Konstruktes | 71 |
| 11. Eidesstaatliche Selbstständigkeitserklärung | 72 |

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Fachbereiche

Abbildung 2: Verteilung von Selbstbestimmung

Abbildung 3: Streudiagramm selbstberichteter Prokrastinationsscore und Lernaktivität

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studienorganisation Häufigkeiten

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|---|
| DSM | Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen |
| Et al. | Und andere |
| GPS-K | Kurzskala der General Procrastination Scale |
| ICD | Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme |
| MWS | Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen |
| SRL | Selbstreguliertes Lernen |
| SROL | Selbstreguliertes Online-Lernen |
| LA | Lernaktivität |
| SO | Studienorganisation |
| KK | Kontakt und Kooperation |
| LD | Leistungsdruck und Misserfolg |

Zusammenfassung

Die hier vorliegende Arbeit versucht die Forschungsfrage „Welche Faktoren im Online-Studium beeinflussen Prokrastination?“ zu beantworten. Um diese Frage zu beantworten, wurden die Konstrukte *Selbstbestimmung*, *Lernaktivität*, *Studienorganisation*, *Kontakt und Kooperation* und *Leistungsdruck und Misserfolg* auf einen Zusammenhang mit der selbstberichteten Prokrastinationsneigung hin untersucht. Dazu wurden 112 Studierende mittels eines Online-Fragebogens befragt. Der hierbei verwendete Fragebogen enthielt ein eigens entwickeltes Item zur *Selbstbestimmung* bezüglich des Online-Studiums sowie die *Kurzskala der General Procrastination Scale* von Klingsieck und Fries und das Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen von Jänsch und Bosse. Um mögliche Zusammenhänge zu erkennen, wurden Streudiagramme erstellt und je nach Normalverteilung auf die Pearson-Korrelation sowie die Spearman-Korrelation untersucht. Zwischen *Lernaktivität* und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung wurde ein kleiner Effekt festgestellt ($r = -.336$; $p = .00$). Die Zusammenhänge zwischen *Selbstbestimmung*, *Studienorganisation*, *Kontakt und Kooperation* und *Leistungsdruck und Misserfolg* haben sich im Laufe der Untersuchung der Forschungsfrage als nicht signifikant erwiesen. Aus den Ergebnissen der untersuchten Forschungsfrage lässt sich ableiten, dass der Fokus bei der Prävention und Behandlung von Prokrastination insbesondere auf die Aspekte Lernmethoden, Struktur, Zeitmanagement, Menge an Lernstoff und die eigene Belastbarkeit gelegt werden sollte.

Abstract

The work presented in this thesis tries to answer the research question „Which factors of an online studium influence procrastination?“. In order to answer this question, the constructs of *self-determination*, *learning activity*, *organization of study*, *contact and cooperation* and *pressure to perform and failure* have been analyzed regarding correlations with the self-reported procrastination propensity. For that 112 students were asked via an online questionnaire. This questionnaire contained a self-developed item about self-determination as well as the *short version of the General Procrastination Scale* from Klingsieck and Fries and the *measuring instrument for the multidimensional recording of the perception of study requirements* from Jänsch and Bosse. To recognize certain correlations, scatterplots were created and depending on the normal distribution investigated regarding the pearson-correlation and the spearman-correlation. Between *learning activity* and self-reported procrastination propensity a small effect has been found ($r = -.336$; $p = .00$). Correlations between *self-determination*, *organization of study*, *contact and cooperation* and

pressure to perform and failure were not significant. It can therefore be concluded that for the prevention and treatment of procrastination the focus should be put on the aspects of learning methods, structure, time management, amount of learning material and the personal resilience.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

1. Einleitung

In der einschlägigen Literatur gibt es keine einheitliche Definition von Prokrastination und aus diesem Grund soll im Rahmen dieser Arbeit unter Prokrastination das Aufschieben einer Handlung auf einen späteren Zeitpunkt mit negativen Folgen verstanden werden. Besonders häufig wird Prokrastination in Verbindung mit Studierenden thematisiert. Umfragen zufolge geben überraschend viele Studierende an zu prokrastinieren. Die Zahlen variieren von Umfrage zu Umfrage, jedoch sind die Angaben meistens auffällig hoch. Eine charakteristische Folge von Prokrastination ist unter anderem ein starker persönlicher Leidensdruck. Im schlimmsten Fall kann Prokrastination sogar zu einem Studienabbruch führen. Diese Fälle machen deutlich, dass Prokrastination für viele Studierende ein signifikantes Problem darstellt. Prokrastination bei Studierenden im Präsenzstudium ist ein gut erforschtes Phänomen und es gibt zahlreiche Manuale, welche bei der Behandlung von Prokrastination im Präsenzstudium helfen sollen. Jedoch waren im Zuge der Corona-Pandemie sämtliche Hochschulen und Universitäten verpflichtet auf Online-Lehre umzustrukturieren. Durch den abrupten Wechsel zum Online-Studium standen Studierende vor einer gänzlich neuen Situation. Circa ein Jahr später können erste Untersuchungen darlegen, welche Auswirkungen dieser Wechsel nach sich gezogen hat. Jedoch gibt es bislang wenige Forschungen, welche Prokrastination im Online-Studium während der Pandemie erforschen. Zusätzlich haben sich die Umweltbedingungen durch die Pandemie geändert, beispielsweise wurden soziale Kontakte durch den Lockdown weitestgehend unterbunden. Die Auswirkungen des Wechsels zum Online-Studium innerhalb der Pandemie können sehr vielfältig sein, und sind insbesondere bezüglich der Prokrastination untersuchenswert. Durch die entstandene Situation stellt sich somit die Frage „Welche Faktoren im Online-Studium beeinflussen Prokrastination?“. Ziel ist es, die Einflussfaktoren von Prokrastination im Online-Studium innerhalb der Pandemie zu untersuchen. Dabei werden intrinsische sowie extrinsische Einflussfaktoren miteinbezogen. Die vorliegende Arbeit versucht systematisch diese Forschungsfrage unter Einbezug der Fachliteratur und durch eine quantitative Umfrage zu beantworten. Zu Beginn der Arbeit wird der Begriff Prokrastination definiert und in Bezug auf akademische Prokrastination genauer beleuchtet. Weiterhin werden die damit in Verbindung stehenden Persönlichkeitseigenschaften sowie mögliche Erklärungsansätze beschrieben. Zusätzlich wird das Online-Studium mit Prokrastination in Verbindung gebracht und hinsichtlich der Covid-19-Pandemie in der Fachliteratur untersucht. Aus den Einflüssen der einschlägigen Literatur werden daraufhin Hypothesen bezüglich der Einflussfaktoren von Prokrastination abgeleitet. Diese werden anschließend nach Vorstellung der Forschungsmethodik mit den Ergebnissen aus der Umfrage entweder bestätigt oder falsifiziert. Abschließend werden die Ergebnisse der Hypothesen unter Einbezug der aktuellen Literatur diskutiert, limitiert und anwendungsrelevante Implikationen abgeleitet.

2. Prokrastination

2.1 Definition Prokrastination

Um ein einheitliches Verständnis von Prokrastination als Grundlage dieser Arbeit zu entwickeln, wird eine Definition von Prokrastination angeführt. In Anbetracht der aktuellen Literatur, fällt auf, dass es keine einheitliche Definition von Prokrastination gibt. Die Definitionen benennen unterschiedliche Aspekte und Unterscheidungen (Höcker et al., 2013, S. 10).

Zu Beginn der Definition wird erstmal der Ursprung des Wortes „prokrastinieren“ betrachtet. Das Wort stammt von dem lateinischen „procrastinare“ ab und bedeutet „vertagen“. Im Lateinischen wird das Wort wertfrei oder auch positiv aufgefasst, wobei es heutzutage negativ assoziiert wird (Höcker et al., 2013, S. 9). Warum sich die Konnotation dieses Wortes änderte, ist rein spekulativ. Ursprünglich bezeichnete „procrastinare“ das bedachte Abwägen von Entscheidungen und erst ab Mitte des 18. Jahrhunderts, in der Zeit der industriellen Revolution, wurde es dann mit Faulheit in Verbindung gebracht (Ferrari et al., 1995, S. 4). Laut Steel ist Prokrastination nicht mit beabsichtigter Faulheit in Verbindung zu setzen, sondern damit seine Absichten nicht in die Tat umzusetzen (Steel et al., 2001, S. 95-106). Auch van Eerde beschreibt Prokrastination als Verzögerung, welche durch eine Diskrepanz zwischen Absicht und Handlung entsteht, während derer die Betroffenen nichts ändern und wissentlich Nachteile in Kauf nehmen (Van Eerde & Venus, 2018, S.2).

Schouwenburg definierte Prokrastination als „the act of needlessly delaying tasks to the point of experiencing subjective discomfort“ (Schouwenburg, 1995, S. 72). Damit fasst Schouwenburg mehrere Aspekte der Prokrastination zusammen: es werden Aufgaben oder Aktivitäten auf einen späteren Zeitpunkt verschoben. Das Aufschieben ist in dem Sinne unnötig, als dass es selbst verursacht ist und langfristig zu einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens führt. Die Folgen können unter anderem Stressgefühle, innere Unruhe, Anspannung und Unzufriedenheit sein und zu körperlichen und psychischen Beschwerden führen (Höcker et al., 2017, S. 12 f.). Das Aufschieben von unangenehmen Aufgaben und Tätigkeiten dient dazu kurzzeitig unangenehme Gefühle zu vermeiden und stattdessen angenehmere Aufgaben vorzuziehen, welche kurzzeitig belohnend wirken (Höcker et al., 2017, S. 11). Auf lange Sicht folgen negative Gefühle, welche sich mit voranschreitender Zeit verstärken können. Wird das aufschiebende Verhalten chronisch und geht mit den genannten negativen Konsequenzen einher, kann von Prokrastination gesprochen werden. Klingsieck (2016, S. 195) sieht in der Prokrastination keine strategische Form des Priorisierens, sondern eine dysfunktionale Form des Aufschiebens. Durch Prokrastination kann die zu erledigende Leistung an sich oder auch die Qualität der erledigten Aufgabe gefährdet werden (Höcker et al.,

2013, S. 10). Da Betroffene sich bewusst gegen die anstehende Tätigkeit und sich trotz der Konsequenzen für eine alternative Aufgabe entscheiden, sprechen einige Autoren von einer fehlenden Selbstregulationsfähigkeit (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 12; Höcker et al., 2017, S. 12). In Kombination beschreiben die genannten Aspekte „Prokrastination als eine komplexe Störung der Handlungskontrolle, an der affektive, kognitive und motivationale Faktoren beteiligt sind“ (Höcker et al., 2013, S. 10).

Prokrastination kann sowohl als Persönlichkeitseigenschaft (Trait-Merkmal) aufgefasst werden, als auch als ein situationsspezifisches Verhalten (State-Merkmal), welches nur in bestimmten Situationen auftritt (Rustemeyer & Callies, 2014, S.17). Einige Autoren unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Typen von Prokrastination: aktiver und passiver Prokrastination (Chu & Choi, 2005, S. 247). Aktiv Prokrastinierende schieben ihre Aufgaben absichtlich lange hinaus, um ihre Ressourcen zu bündeln und von dem Zeitdruck als Motivationshilfe zu profitieren, wohingegen passiv Prokrastinierende sich vornehmen ihre Aufgaben frühzeitig zu beginnen, diese aber immer weiter aufschieben und sich anschließend gestresst fühlen (Toth, 2020, S.141). Diese beiden Typen konnten jedoch bisher nicht in Studien nachgewiesen werden. Vermutlich entstand die Einteilung in aktiv und passiv, da ein Bild vom aktiven Prokrastinieren leichter zu akzeptieren und selbstwertschützend sein könnte (Höcker et al., 2017, S. 20) und die Illusion von Kontrolle aufrechterhält. Van Eerde grenzt Prokrastination vom geplanten Aufschieben, welches ohne Leidensdruck einhergeht, ab (Van Eerde, 2003, S. 1402). Auch Klingsieck grenzt Prokrastination vom „strategic delay“ (Klingsieck, 2013 a, S. 25), also von funktionalen Formen des Aufschiebens sowie von anderen Arbeitsstörungen ab. Auch von psychischen Störungen wie Depressionen, Prüfungsängsten, Sozialphobien, selbstunsichere Persönlichkeiten, problematischem Substanzmissbrauch, Psychosen, zwanghafte Persönlichkeiten und Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörungen sollte Prokrastination abgegrenzt werden (Höcker et al., 2013, S. 21). Bei diesen Störungen kann Prokrastination als Symptom auftreten. Prokrastination als eigenständige Störung ist bisher weder im DSM-V noch in der ICD-10 zu finden, da noch keine diagnostischen Kriterien bestehen, obwohl es für die klinische Betrachtung und der Forschung zu Prokrastination relevant wäre (Höcker et al., 2013, S. 22).

2.2 Akademische Prokrastination

Häufig wird zwischen Akademischer- und Alltagsprokrastination unterschieden, allerdings stellte eine Forschung von Milgram 1998 heraus, dass Menschen häufig in beiden Bereichen betroffen sind (Höcker et al., 2013, S. 14). Die Prokrastinationsforschung bezieht sich größtenteils auf die akademische Prokrastination in Kontexten von Schule, Studium und wissenschaftlichen Tätigkeiten

(Toth, 2020, S. 143). Dies resultiert vermutlich daraus, dass Studierende als Zielgruppe leichter erforscht werden können. Aber auch andere Lebensbereiche wie Arbeit (Ferrari 1992), Gesundheit (Sirois 2004) und Beziehungen (Ferrari & Pychyl 2012; Steel & Ferrari 2012) wurden in Bezug auf Prokrastination hin untersucht (Klingsieck, 2013 a, S.30). Klingsieck untersuchte Prokrastination hinsichtlich unterschiedlicher Domänen. Im Gegensatz zur oben genannten Forschung von Milgram unterstützen ihre Ergebnisse die Annahme, dass Prokrastination domänenspezifisch ist und zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen differenziert werden sollte (Klingsieck, 2013 b, S. 181). Beispielsweise tritt Prokrastination am häufigsten im Lebensbereich Studium und Arbeit und am wenigsten im Lebensbereich Freizeit auf (Klingsieck, 2013 b, S. 181). Akademische Prokrastination lässt sich häufig bei Studierenden antreffen. Nach Steel berichten 95% der Studenten von gelegentlicher Prokrastination, bei 50% der Teilnehmer führt dieses Verhalten zu Problemen, wohingegen andere Studien eine Prävalenz von 15-20% angeben (Fydrich, 2009, S. 319). Bei akademischer Prokrastination wird eine studienbezogene Handlung trotz negativer Konsequenzen wissentlich aufgeschoben und führt zu Stress und Ängsten (Goroshit & Hen, 2019, S. 2490). „It is often conceptualized as 1) a behavioral pattern to avoid difficult or anxiety-evoking tasks (Eckert et al. 2016), 2) a motivational issue that reflects individual differences in general values (Grund and Fries 2018), 3) a time management problem (Wolters et al. 2017) or 4) a metacognitive self-regulation failure (Fernie et al. 2017)“ (Goroshit & Hen, 2019, S. 2490). Diesbezüglich unterscheidet sie sich nicht von der allgemeinen Prokrastination. Meistens ist akademische Prokrastination mit unbefriedigenden akademischen Leistungen, dysfunktionalen Lernergebnissen, einer geringeren Qualität der Arbeit, mangelndem Wissen, Zeitdruck, einer Verlängerung des Studienverlaufs über die übliche Regelstudienzeit oder sogar mit einem Studienabbruch verbunden (Goroshit & Hen, 2019, S. 2491). Einige Untersuchungen zeigen allerdings, dass die Annahme, dass akademische Prokrastination immer zu schlechteren Leistungen führe, nicht bestätigt werden kann (Hen & Goroshit, 2018, S. 558). Häufig führen auch andere Faktoren wie Prüfungsangst, ein geringes Selbstvertrauen oder schwach ausgeprägte metakognitive Strategien in Verbindung mit Prokrastination zu schlechteren Leistungen (Goroshit & Hen, 2019, S. 2491). Einige Studierende schaffen es aber auch durch einen erhöhten Workload in „letzter Sekunde“ gleichwertige Leistungen abzuliefern, wie Nicht-Prokrastinierende. Michinov et al. fanden in ihren Untersuchungen heraus, dass Prokrastination direkte und indirekte Auswirkungen auf die Leistung hat: ein hoher Prokrastinationsgrad und eine geringere Beteiligung an Diskussionsforen kann eine schlechte Leistung vorhersagen (Michinov et al., 2011, S. 246).

2.3 Prokrastination und Persönlichkeitseigenschaften

Wie bereits erwähnt konzentriert sich der größte Teil der Forschung auf die akademische Prokrastination als Persönlichkeitsmerkmal (Trait). In der Forschung wird Prokrastination deshalb häufiger mit dem Big-Five-Modell in Verbindung gebracht und auf die Zusammenhänge mit den Faktoren hin untersucht. „These factors include Neuroticism, Extraversion, Agreeableness, Openness, and Conscientiousness“ (Schouwenburg, 1995, S. 482). In den Studien sind negative Zusammenhänge zwischen Prokrastination und Gewissenhaftigkeit sowie positive Zusammenhänge zwischen Neurotizismus und Prokrastination aufgefallen (Schouwenburg, 1995, S.486; Höcker et al., 2013, S. 15). Steel (2007) untersuchte Prokrastination auf Zusammenhänge mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen. Der Faktor Selbstkontrolle korreliert ähnlich stark wie der Faktor Gewissenhaftigkeit. Die Merkmale „Self-handicapping“, Ablenkbarkeit, Impulsivität und Aufgabenaversivität korrelieren alle im mittleren Bereich mit der Prokrastinationstendenz (Höcker et al., 2013, S. 16). Steel untersuchte noch die Persönlichkeitsmerkmale Selbstvertrauen, Organisiertheit, Leistungsmotivation und Selbstwert. Zwischen diesen Variablen und Prokrastination konnte er einen negativen Zusammenhang feststellen (Steel, 2007, S. 76, 78). Die Persönlichkeitsmerkmale lassen sich nicht gänzlich voneinander trennen, beispielsweise vermutet Steel, dass der Zusammenhang mit Neurotizismus sich fast ausschließlich auf Impulsivität zurückführen lässt (Steel, 2007, S. 81). Steel definierte das Konstrukt Neurotizismus durch die folgenden Variablen: Irrationale Gedanken, niedrige Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl, „Self-handicapping“ und Depression. Das Konstrukt Gewissenhaftigkeit definiert er durch Ablenkbarkeit, Organisiertheit, Leistungsmotivation und Intentions- Handlungs- Lücke (Steel, 2007, S. 68 ff.).

Auch der Zusammenhang zwischen Perfektionismus und Prokrastination wird in der Forschung häufiger diskutiert. Nach Steel kann Perfektionismus vor Prokrastination schützen, wohingegen Nicht-Perfektionisten und Menschen mit Versagensängsten häufiger prokrastinieren (Steel et al., 2018, S.5).

2.4 Erklärungsansätze

Da es wie bei den Definitionen unterschiedliche Erklärungen für die Entstehung von Prokrastination gibt und in unterschiedliche Richtungen geforscht wird, teilte Klingsieck die bestehenden und von ihr akzeptierten Ansätze in vier Perspektiven ein: die differentialpsychologische Perspektive, die motivations- und volitionspsychologische Perspektive, die

Perspektive der klinischen Psychologie und die Situationsperspektive. Anhand dieser Einteilung werden verschiedene Erklärungsansätze für Prokrastination abgeleitet.

Die differentialpsychologische Perspektive sieht Prokrastination als Persönlichkeitseigenschaft an (Klingsieck, 2018, S. 26). Als Erklärungsansatz könnte das Big-Five-Modell herangezogen werden. Prokrastination als Trade-Merkmal lässt sich dem eigenschaftstheoretischen Ansatz zuordnen (Rustemeyer et al., 2013, S. 80f).

Bei der motivations- und volitionalen Perspektive führt das Versagen der Motivation oder Willenskraft/Volition zu einer Intentions- Handlungslücke (Klingsieck, 2018, S. 26f). Als Erklärungsansätze dienen Erwartungs-mal-Wert-Modelle, welche motivationale, emotionale und kognitive Variablen berücksichtigen (Rustemeyer & Callies, 2014, S.89). Das Modell des Leistungshandelns (1983 Eccles) ergänzt die eben genannten Variablen um Umgebungsvariablen. „Je niedriger die Erwartungs- und Wertvariablen einer Person ausgeprägt sind, desto stärker sollte sie zögern und aufschieben“ (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 90). Als Erwartungsvariablen werden Erfolgserwartung, Fähigkeitsselbstkonzept oder Organisationsfähigkeit angeführt und als Wertvariable subjektiver Aufgabenwert, Anreiz, Wichtigkeit und Kosten, wie beispielsweise Prüfungsangst (Rustemeyer & Callies, 2014, S.90). Steel und König stellten 2006 die „temporal motivation theory“, auch Modell der Nützlichkeitsabwägung genannt, auf. Das Modell wurde um zwei Variablen ergänzt: die Anfälligkeit für Prokrastination und die persönliche Aufschiebetendenz (Rustemeyer & Callies, 2014, S.91). Eine vereinfachte Formel der Theorie lautet: „Motivation = $(\text{Expectancy} \times \text{Value}) / (1 + \text{Impulsiveness} \times \text{Delay})$ “ (Steel et al., 2018, S. 2). Das Wort Motivation kann durch Nützlichkeitsabwägung ausgetauscht werden. Nach der Theorie steigt die Motivation, wenn eine Belohnung oder ein Ergebnis in naher Zeit zu erwarten ist, jedoch sinkt die Motivation umso länger der zeitliche Abstand zur Belohnung ist (Steel et al., 2018, S. 2).

Das Rubikonmodell der Handlungsphasen von Heinz Heckhausen kann auch unter der motivational- volitionalen Perspektive angeführt werden. Unter dieser Perspektive wird Prokrastination nicht als konstantes Persönlichkeitsmerkmal, sondern als Verhalten, welches in den unterschiedlichen Phasen entstehen kann, angesehen (Rustemeyer & Callies, 2014, S.94). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen stellt einen idealtypischen Handlungsablauf in vier Phasen dar. In der ersten Phase, der „Prädeziionale Motivationsphase“ (Rustemeyer & Callies, 2014, S.94) wird eine Analyse der Realisierbarkeit und Wünschbarkeit erstellt. Handlungstendenzen werden abgewogen (Höcker et al., 2013, S. 26) und ein Entschluss gefasst. Die zweite Phase „Präaktionale Volitionsphase“ (Rustemeyer & Callies, 2014, S.95) ist die Phase der Handlungsplanung, welche in Teilschritte eingeteilt wird. Nach der Volitionsforschung wird durch das Bilden einer kognitiven

Struktur während des Planungsvorgangs die Handlungswahrscheinlichkeit erhöht (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 96). Höcker nennt diese Phase „Planen und Aufrechterhalten der Absicht“ (Höcker et al., 2013, S. 27). In der „Aktionale[n] Volitionsphase“ (Rustemeyer & Callies, 2014, S.96) wird die Handlung ausgeführt. Mit Volition ist die Handlung gemeint, welche trotz einer Störung, durch innere oder äußere Einflüsse, weitergeführt wird (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 95). Die letzte Phase, die „Postaktionale Motivationsphase“ (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 96) ist die Überprüfung, ob das Ziel erreicht wurde. Höcker hingegen spricht von einer Handlungsbewertung (Höcker et al., 2013, S. 27). Prokrastination kann in allen vier Phasen auftreten. Am wahrscheinlichsten tritt Prokrastination in oder vor der Handlungsphase auf, da die Betroffenen in dieser Phase häufiger durch Ablenkungen gestört werden oder andere Tätigkeiten bevorzugen (Rustemeyer & Callies, 2014, S.101). In der Forschung wird oftmals die Hypothese aufgestellt, dass die Fähigkeit zu Planen bei prokrastinierenden Menschen andersartig ist, beispielsweise eine unspezifische oder übertriebene Planung stattfindet. Diese Hypothese ist jedoch nicht validiert (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 98f).

Die Perspektive der klinischen Psychologie stellt Bedingungen sowie Interventionen für Prokrastination im klinisch relevanten Ausmaß als psychische Störung auch in Verbindung mit Persönlichkeitsstörungen oder psychischen Erkrankungen in den Mittelpunkt (Klingsieck, 2018, S. 27). Unter dieser Perspektive lassen sich behaviorale und auch kognitiv-behaviorale Ansätze einordnen. Die operante Verstärkungstheorie wäre ein Erklärungsansatz, wenn sich Prokrastination allein mit Belohnung und Bestrafung erklären lassen könnte (Rustemeyer & Callies, 2014, S.73). Daher wird diese Theorie mit kognitiv orientierten Ansätzen kombiniert. Aus der Kombination dieser Theorien resultiert die behavioristische Verstärkungstheorie, welche die Aspekte Belohnung und Aufschieben um den Aspekt Selbstwertschutz (Selbstbehinderung bei Versagensängsten) erweitert (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 74). Einen weiteren Erklärungsansatz liefert der kognitiv-verhaltenstherapeutische Ansatz. Da Prokrastination scheinbar eine Konsequenz negativer emotionaler Reaktionen ist und der kognitiv-verhaltenstherapeutische Ansatz darauf ausgelegt ist negative emotionale Bewertungen zu verändern, ist es naheliegend Prokrastinationstendenzen als ein psychologisches Problem aufzufassen, welches über verhaltenstherapeutische Maßnahmen behoben werden kann. Da, nach diesem Ansatz, die Ursache für emotionale Belastungen in den Gedanken liegt, wird das Bewertungssystem und damit auch das Verhalten geändert (Rustemeyer & Callies, 2014, S.76, 80).

Bei der Situationsperspektive steht nicht die Person, sondern die Situation an sich im Fokus (Klingsieck, 2018, S. 27f). Prokrastination wird hier als State-Merkmal angesehen, es ist mithin kein Teil der Persönlichkeit, sondern wird als ein Merkmal bestimmter Situationen aufgefasst. Hervorgerufen wird Prokrastination durch situative Merkmale wie die Attraktivität und Schwierigkeit einer Aufgabe, sowie die Autonomie diese Aufgabe mitbestimmen zu können (Klingsieck, 2018, S.27).

3. Online-Studium

3.1 Besonderheiten des Online-Studiums

Bisher galt das Online-Studium als eine innovative Studienform, welche für Fernstudiengänge oder auch als berufsbegleitende Form bekannt war und in den letzten Jahren stetig zugenommen hat (Su & Waugh, 2018, S.64). Seit der Covid-19- Pandemie sind Hochschulen und Universitäten in über 130 Ländern auf Online-Lehre umgestiegen (Hong et al., 2021, S.1). Fast jede*r Studierende, welche*r in den letzten zwei Jahren studiert hat, hat Erfahrungen mit dem Online-Studium sammeln können.

Der Begriff Online-Studium beschreibt ein Studium, welches virtuell über das Internet erfolgt. Die Lernform innerhalb dieses Studiums wird häufig auch als E-Learning bezeichnet. „Mit dem Begriff E-Learning wird ein vielgestaltiges gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernräumen und Blended Learning bezeichnet“ (Arnold et al., 2015, S.22). Hochschulen und Universitäten bieten Lernsettings und digitale Medien auf unterschiedlichen Plattformen an, welche von Institution zu Institution unterschiedlich arrangiert werden können. Lehrende entscheiden, ob in Gruppen oder individuell gelernt wird und welche Arrangements gewählt werden. Lerninhalte werden multimedial angeboten und es wird ausgewählt, ob diese in vorgegebenen Strukturen oder als selbst gesteuertes Lernen genutzt werden (Arnold et al., 2015, S. 22). Häufig wird Blended Learning angewandt, dabei werden digitale Medien auf Online-Plattformen durch Präsenzveranstaltungen ergänzt (Arnold et al., 2015, S.23). Die Präsenzveranstaltung kann auch online stattfinden, indem sich die Teilnehmer live in einem digitalen Raum treffen und über Chats oder mittels Kamera und Mikrofon kommunizieren. Nach Arnold fördert E-Learning einen kulturellen Umbruch, welcher Auswirkungen auf das eigenständige Lernen von Studierenden hat (Arnold et al., 2015, S. 32).

Arnold et al. fassen die Erkenntnisse von zwei empirischen Untersuchungen (Uhl 2003; Haug/Wedekind 2009) zu virtuellen Studienangeboten folgendermaßen zusammen: Studierende bevorzugen Präsenzveranstaltungen gegenüber dem Online-Studium und nutzen digitale Medien zur Ergänzung. Oftmals werden daher die digitalen Angebote zweckentfremdet und als multimediales Studienmaterial verwendet. Die Kommunikation scheint in einem Online- Studium gegenüber einem Präsenzstudium erhöht zu sein, wobei diese online über unterschiedliche Plattformen stattfindet. Jedoch ist eine unmittelbare Kommunikation, welche hauptsächlich in Präsenz erfolgt, für die Studierenden von großer Bedeutung und kann nicht von einem digitalen Bildungsmedium ersetzt werden (Arnold et al., 2015, S. 35, 42).

Ein weiterer Aspekt, der beim Online-Studium relevant ist, ist die Frage nach der Lerneffizienz. Aus diesem Grund werden einige Studiengänge in Module aufgeteilt, wobei versucht wird die Inhalte zu vereinheitlichen, um Lernen effektiver zu gestalten (Arnold et al., 2015, S. 41). Um Auswendiglernen zu verhindern und die Kompetenzentwicklung nicht einzuschränken, raten Arnold et al. zu Modulen mit offenen Lernabschnitten, welche selbst gesteuertes Lernen fördern (Arnold et al., 2015, S. 41). Die Module werden nach Abschluss überprüft und bewertet. Da durch das virtuelle Lernen neue Möglichkeiten eröffnet werden, können Studierende sich nach Absprachen mit den Lehrenden selbstständig aktuelle Aufgaben erarbeiten und neue Kompetenzen für ihre Bildung erwerben. Daher wird empfohlen innovative und aufgabenorientierte Prüfungsformen zu entwickeln (Arnold et al., 2015, S. 44). Derzeit gibt es eine breite Auswahl an Online-Prüfungsmöglichkeiten wie etwa einer mündlichen Prüfung als Videoprüfung, einer Online-Präsentation, einer elektronisch abgegebenen Seminararbeit, einer mündlichen oder schriftlichen Beteiligung in einem Online-Diskussionsforum, ein Studienjournal per Weblog, ein gemeinsamer Wiki-Aufbau oder Webquests, E-Portfolio, Digital Storytelling, die Simulation einer Tätigkeit, Peer-Assessment durch die Kommentarfunktion oder einer elektronischen Klausur (Arnold et al., 2015, S. 305). Online-Klausuren werden meistens als Open Book Klausuren gestellt, da diese schriftlichen Prüfungen ohne eine Aufsicht stattfinden und somit Betrugsversuchen vorgebeugt wird. Dabei sind Hilfsmittel wie eigene Unterlagen, Bücher, Forschungsliteratur oder auch Internetressourcen erlaubt, diese müssen allerdings ausdrücklich als Quelle benannt werden (Fischer, 2021).

Eine Studie aus dem Jahre 2018, welche die Digitalisierung deutscher Hochschulen untersuchte, fand heraus, dass 82,6% der Hochschulen die Bedeutung der Digitalisierung als sehr hoch einstufen, der aktuelle Stand von digitalem Lehren und Lernen dagegen nur von 29,3% der Hochschulen als hoch eingestuft wurde (Gilch et al., 2020, S.446). Eine Strategie oder ein Konzept zur Digitalisierung lag in 54,5 % der Hochschulen vor (Gilch et al., 2020, S. 446). Während die Situation 2018 in deutschen Hochschulen wie beschrieben aussah, wurden zwei Jahre später im Sommersemester 2020 alle deutschen Hochschulen dazu aufgefordert ihre Präsenzlehre in ein Onlinestudium umzuwandeln. Das Lernen im virtuellen Bildungsraum, welches für viele Betroffene ein Novum ist, benötigt neue didaktische und methodische Arrangements bezüglich des Lehrens und Lernens (Arnold et al., 2015, S. 43). Die bisherigen Konzepte für virtuelle Bildung werden von Arnold et al. als unzulänglich erklärt, da veraltete Annahmen über das „Lernen als Resultat des Lehrens und über die Substitution personaler Lehre durch den Computer“ (Arnold et al., 2015, S. 43) diese verfälschen. Neue erfolgreiche Modelle virtuellen Lehrens und Lernens sollen bislang (Stand 2015) nicht entwickelt worden sein (Arnold et al., 2015, S. 43).

Vor der Pandemie gab es reine Online-Studiengänge, gemischte Formen von Online- und Präsenzlehre und Formen, bei denen nur die Prüfungen in Präsenz abgelegt werden (Nebel, 2017, S. 58). Als Hauptproblem von Online-Studien kristallisierte sich heraus, dass sich die Studierenden trotz Austauschmöglichkeiten isoliert fühlen (Nebel, 2017, S. 58). Im Präsenzstudium entsteht die eigene Identität als Studierende*r durch konkrete Räume, Erlebnisse und Personen (Nebel, 2017, S. 59). Durch die virtuellen Räume und Kommunikation über elektronische Medien wird die Identitätsbildung erschwert (Nebel, 2017, S. 59). Da Online-Studiengänge auch berufsbegleitend studiert werden können, treffen in diesen Studiengängen zudem oft größere Altersunterschiede aufeinander, was zu Problemen bei der Identitätsfindung oder der Kommunikation führen kann (Nebel, 2017, S.59). Das Online-Studium bietet im Vergleich zum Präsenzstudium jedoch auch einige Vorteile: Das Studium zeichnet sich meistens durch eine große Flexibilität aus, da einzelne Module zu selbst entschiedenen Zeitpunkten innerhalb eines Zeitrahmens absolviert werden können (Nebel, 2017, S. 60). Wie bereits erwähnt können Online-Studiengänge oft berufsbegleitend oder auch mit einer Familie studiert werden. Virtuelle Bildungsangebote bieten eine große Offenheit und Vielfalt von Lernressourcen, welche schneller und einfacher über das Internet erreichbar sein können. Außerdem können vom Lehrenden gestellte Lerninhalte leicht durch zusätzliche Informationen ergänzt werden (Arnold et al., 2015, S. 50f). Kooperatives Arbeiten und Lernen in Gruppen kann durch virtuelle Plattformen vereinfacht werden, da zeitversetzt und örtlich unabhängig kommuniziert werden kann (Arnold et al., 2015, S. 52). Die große vorhandene Flexibilität bietet einige Vorteile, kann jedoch auch dazu führen, dass Prokrastinationstendenzen verstärkt werden, da es keine festen Lernzeiten gibt und hohe Ansprüche an das selbstregulierte Lernen gestellt werden. Diesen gerecht zu werden, „erfordert viel Selbstdisziplin, ein hervorragendes Zeitmanagement und eine klare Prioritätensetzung“ (Nebel, 2017, S. 60). Als Voraussetzung für Studierende schlägt Nebel deshalb intrinsische Motivation und Präsenzanteile vor, um der Vereinzelung entgegenzuwirken (Nebel, 2017, S.60). Als weitere Voraussetzung wird eine Affinität zu technischen Medien genannt. Auch Arnold et al. betonen die Notwendigkeit grundlegender Medienkompetenzen seitens Lehrender und Studierender, um ein gelingendes Studium zu gewährleisten (Arnold et al., 2015, S. 45f).

Studien haben gezeigt, dass die Fluktuationsraten und Abbruchquoten in Online-Kursen oft höher sind als bei Präsenzlehre (Su & Waugh, 2018, S.64). Gründe für einen Studienabbruch seien nach Su und Waugh: „Other subsequent studies that addressed online educational environments (Crosling, Heagney, & Thomas, 2009; Diaz, 2002; Dray, Lowenthal, Miskiewicz, Ruiz-Primo, & Marczyński, 2011; Mancini, Cipher, & Ganji, 2018; Njenga & Fourie, 2010; Park & Choi, 2009; Yorke, 1999, 2001) found that, in higher education, although the causes of student attrition are complex, the attrition rates associated with online educational environments typically exceed those found in traditional,

face-to-face educational environments“ (Su & Waugh, 2018, S.64). Es wurde herausgefunden, dass Studierende, welche es bevorzugen selbstständig nach einem eigenen Zeitplan zu studieren, im Vergleich zu Studierenden, welche nach einem festgelegten Zeitplan oder in Klassenverbänden und Gruppen lernen, häufiger abbrechen (Su & Waugh, 2018, S.72). Möglicherweise könnte Prokrastination nach der Planungsphase im Sinne des Rubikonmodells kausal für den Abbruch des Studiums gewesen sein. Da Online-Studierenden durch ihr Studium keine feste Tagesstruktur vorgegeben wird, müssen sie in der Lage sein, sich selbstständig zu organisieren und eine eigene Struktur zu planen. Gewissenhaftigkeit, Selbstkontrolle und Organisiertheit sind Variablen des Selbstmanagements (Höcker et al., 2017, S. 15). Steel stellte fest, dass eine hohe Ausprägung dieser Variablen Prokrastination verringern (Steel, 2007, S. 78). Weitere entscheidende Faktoren für den Verbleib oder Abbruch in Online-Kursen nach Cole (2002) sind die für das Studium vorausgesetzten Fähigkeiten, der Lernstil und die Präferenzen für den Lehrstil (Su & Waugh, 2018, S. 65). Su's und Waugh's Forschung ergab, dass Studierenden einen Online-Kurs vor Beginn als „bequem“ einstufen und die Arbeitsbelastung und den zeitlichen Aufwand unterschätzten (Su & Waugh, 2018, S. 68). Fraglich ist, ob dieses Ergebnis auf andere Online-Studiengänge übertragen werden kann. Zwischen den Auswahlmöglichkeiten „(a) provide a logical sequence and pace for me to complete the program in a specified period of time, or (b) allow me to complete the program at my own pace“ (Su & Waugh, 2018, S. 73) entschieden sich alle Absolventen für Möglichkeit a), während die Abbrecher unterschiedliche Meinungen vertraten. Daraus könnte sich schließen lassen, dass eine zu große Flexibilität nicht ausschließlich von Vorteil ist und ein fester Rahmen für vorgegebene Aufgaben notwendig und sinnvoll sein kann.

3.2 Online(-Studium) und Prokrastination

Online-Medien und Prokrastination sind zwei Begriffe, welche immer häufiger in Verbindung auftreten. Mittlerweile lässt sich der Begriff auch „Online-Prokrastination“ in der Literatur finden, was vor einiger Zeit noch nicht der Fall gewesen ist. Damit gemeint sind unangenehme Aufgaben oder Entscheidungen, welche durch Internetnutzung verschoben oder vermieden werden, um einer potentiell befriedigenderen Tätigkeit nachzugehen (Zanjani et al., 2016, S.569). „The use of the Internet is desirable for procrastination because it provides a diversity of quick, entertaining distractors (Lavoie and Pychyl 2001), which can be completed without leaving the location of one's tasks (Silver and Sabini 1981)“ (Zanjani et al., 2016, S. 569). Die Ablenkung direkt am Arbeitsplatz könnte prokrastinationsfördernd sein, da es die Illusion aufrechterhält die Ersatztätigkeit nur kurz auszuführen und schnell wieder seinen Verpflichtungen nachkommen zu können. Eine ansteigende

Zahl von Studien belegt, dass Online-Medien häufiger genutzt werden, um aversive Verpflichtungen zu verschieben (Hinsch und Sheldon, 2013; Meier et al., 2016; Reinecke et al., 2014a; zitiert nach Reinecke et al. 2018, S. 863). Reinecke et al. formulieren dies so: „In the face of unpleasant obligations, the constant availability of entertaining media content and online communication may thus represent a strong temptation and provide a welcome escape“ (Reinecke et al., 2018, S. 863). Daher könnte vermutet werden, dass Menschen mit erhöhten Prokrastinationstendenzen in Online-Studiengängen schneller dazu verleitet werden zu prokrastinieren.

Zeitmanagement scheint ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen zu sein. Erfolgreiches Zeitmanagement scheint positiv mit einer guten akademischen Leistung zu korrelieren und umgekehrt (Michinov et al., 2011, S. 244). Besonders im Online-Studium ist ein erfolgreiches Zeitmanagement von Nöten, um den Lerninhalten selbstständig ausreichend Zeit zu widmen (Michinov et al., 2011, S. 244). Ferner zeigten die Ergebnisse, dass Prokrastinierende später mit der Wiederaufnahme des Online-Studiums beispielsweise nach den Semesterferien beginnen als Niedrig-Prokrastinierende: Niedrig-Prokrastinierende Studierende beginnen im Durchschnitt nach den ersten Wochen mit dem Lernen, wohingegen hochgradig Prokrastinierende das Lernen bis zur Mitte oder bis zum Ende des Moduls aufschieben (Michinov et al., 2011, S. 247). Auch der Wunsch zum Studienabbruch schien bei stark prokrastinierenden Studierenden, besonders in der Mitte des Kurses, höher als bei niedrig Prokrastinierenden zu sein (Michinov et al., 2011, S. 247). Unterschiede in der Motivationskurve während des Semesters ließen sich auch zwischen Prokrastinierenden und Nicht-Prokrastinierenden innerhalb eines Online-Kurses erkennen: bei Niedrig-Prokrastinierenden bleibt die Motivationskurve konstant hoch, wohingegen sie bei den Prokrastinierenden in der Mitte des Kurses stark abnahm und am Ende des Kurses wieder anstieg (Michinov et al., 2011, S. 247).

Eine Studie von Elvers et al. (2003) überprüfte ebenfalls Prokrastination in Online-Kursen. Ihre Hypothese war, dass Online-Kurse mehr Möglichkeiten zur Prokrastination bieten, da bei Präsenzveranstaltungen die Studierenden trotz Prokrastination immer wieder mit dem Stoff konfrontiert werden (Elvers et al., 2003, S. 159). Ergebnisse der Studie waren, dass der Zusammenhang zwischen Prokrastination und schlechteren Leistungen bei den Online-Studierenden größer war als bei Präsenzstudierenden (Elvers et al., 2003, 161). 19 von 21 teilnehmenden Studierenden gaben an, den Online-Kurs nicht zu mögen, da sie in diesem Kurs leichter zurückfallen würden. Im Vergleich dazu waren es bei dem Präsenz-Kurs nur 13 von 23 Studierenden (Elvers et al., 2003, S. 160). Die Studierenden waren mit dem Kurs zufriedener, umso weniger sie prokrastinierten (Elvers et al., 2003, S. 161). Insgesamt prokrastinierten die Online-Studierenden stärker als die Präsenz-Studierenden (Elvers et al., 2003, S. 160). Es sollte untersucht werden, welche Gründe für Prokrastination in Zusammenhang mit dem Online-Studium vorliegen.

Einen möglichen Grund liefert die Studie von Reinecke et al. (2018). Sie untersuchten, inwieweit Internetnutzer Online-Medien als Mittel zur Prokrastination benutzen. Aus diesem Grund wurde die Beziehung zwischen dem Merkmal Prokrastination, Internetnutzung und dem psychischen Wohlbefinden untersucht (Reinecke et al., 2018, S. 862). „The results revealed that trait procrastination was associated with an increased use of leisure-related online content and impaired control over Internet use. As a result, Internet users high in trait procrastination showed a higher risk of experiencing negative consequence of Internet use in other life domains. These negative repercussions of insufficiently self-regulated Internet use partially accounted for the correlation between trait procrastination and impaired wellbeing (i.e. stress, anxiety, and depression)“ (Reinecke et al., 2018, S. 862). Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese und zeigen, dass Personen, welche zu Prokrastination neigen, in Verbindung mit einer schlechteren Selbstregulierung das Internet zum Prokrastinieren verwenden. Schon Steel legte nahe, dass bei Prokrastinierenden eine defizitäre Selbstregulation vorliegt (Steel, 2007, S. 65). Auch Panek (2014) stellte fest, dass eine geringere Selbstregulation mit einer erhöhten Mediennutzung und einer unstrukturierten Zeiteinteilung zusammenhängt, welche bei den Studierenden, durch die Vernachlässigung ihrer Aufgaben, Schuldgefühle auslöste (Reinecke et al., 2018, S. 865). Die negativen Folgen von einer erhöhten Mediennutzung sind Stress und führen zu Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden (Reinecke et al., 2018, S. 871). Infolgedessen könnten Studierende, welche zur Prokrastination neigen einer größeren Prokrastinationsgefahr in einem Online-Studium ausgesetzt sein als in einem herkömmlichen Präsenzstudium.

3.3 Lernen während der Covid- 19-Pandemie

Durch die bundesweit beschlossenen Maßnahmen im Zuge der Eindämmung des Covid-19-Virus waren die Hochschulen und Universitäten im Sommer 2020 dazu gezwungen ihre Präsenzlehre auf eine digitale Lehre, ein Online-Studium umzustellen. Hochschul-/Universitätsmitarbeiter, Dozierende und Studierende standen vor neuen Herausforderungen, da alle Parteien gleichermaßen unfreiwillig mit der Situation umgehen mussten. Vor der Pandemie hatten die Studierenden eines Online-Studiums bewusst die Wahl getroffen ihr Studium virtuell zu absolvieren, in Kenntnis über die damit einhergehenden Vor- und Nachteile. Erfordernisse, um ein Online-Studium erfolgreich zu absolvieren sind unter anderem eine gelungene Selbstregulation und -kontrolle, Organisiertheit und eine Affinität zu technischen Medien. Durch den verpflichtenden Wechsel in der Pandemie mussten sich auch Studierende, welche diese Erfordernisse nicht erfüllen und weiter studieren wollten, auf ein Online-

Studium einlassen. Wie diese Situation von Hochschulen und Universitäten gemeistert wurde und Studierende dies wahrnahmen, spiegeln einige Erhebungen wider:

Die „Expertenbefragung Digitales Sommersemester“ des Sommers 2020 überprüfte mit einem Stimmungs- und Motivationsbarometer die Lage an deutschen Hochschulen und Universitäten (Seyfeli et al., 2020, S.2). Das Stimmungsbild der Studierenden war einheitlich eher positiv, die Motivation fiel jedoch im Laufe des Semesters kontinuierlich ab (Seyfeli et al., 2020, S.2). Die Studierenden erlebten in dem Online-Semester insbesondere die zeitliche Flexibilität, sowie den Anstoß für neue Lehrformate und eine erweiterte Methodenvielfalt als Vorteil (Seyfeli et al., 2020, S.2). Schwierigkeiten seien besonders zu Beginn des Semesters organisatorische Unklarheiten und schnell wechselnde Anforderungen gewesen, zudem fehlte den Studierenden eine feste Tagesstruktur, welches zu einer sinkenden Motivation führte (Seyfeli et al., 2020, S. 3). Als eine weitere Schwierigkeit stellte sich die fehlende Interaktion mit Mitstudierenden und fehlende Zusammenarbeit heraus, was einen Abfall der Motivation und der Leistungen zur Folge hatte (Seyfeli et al., 2020, S.3). Daher hätten die Studierenden in letzter Instanz Lernen in Präsenz bevorzugt (Seyfeli et al., 2020, S.3). Das Arbeitspensum sei innerhalb des Online-Semesters deutlich angestiegen, wobei Klausuren und Prüfungen besser als vermutet abliefen (Seyfeli et al., 2020, S.3). Insgesamt bewerteten die Studierenden die Bereitschaft der Hochschule die Umstellung zu gestalten als sehr positiv, jedoch hätten sich einige eine Mitarbeit an der Planung gewünscht (Seyfeli et al., 2020, S.4).

Self-regulated learning „has long been recognized as an important contributor to learning success in traditional as well as online learning settings (Dent and Koenka 2016; Donker et al. 2014; Zimmerman 1990)“ (Pelikan et al., 2021, S.396). Selbstreguliertes Lernen ist für prokrastinierende Studierende eine große Herausforderung, da diese meistens Schwierigkeiten mit ihrer Selbstkontrolle haben. Wenn Selbstregulation ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg ist, ist dieser bei Prokrastinierenden gefährdet. Da ein Online-Studium oder auch Distanzunterricht meistens weniger strukturiert ist als Präsenzlehre, müssen Lernende ihren Lernprozess selbstständig organisieren, indem sie sich Ziele setzen, Aufgaben planen und ihre Motivation regulieren (Pelikan et al., 2021, S. 396). Es zeigte sich, dass Schüler*innen, welche sich als kompetent in Bezug auf den Umgang mit dem Distanzunterricht einschätzen, weniger prokrastinieren als jene, die sich für weniger kompetent halten (Pelikan et al., 2021, S. 403). „This result is in accordance with findings of Haghbin et al. (2012) and Brando-Garrido et al. (2020), who found that perceived competence was negatively associated with procrastination in university students“ (Pelikan et al., 2021, S.410). Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich durch Haghbins und Brando-Garridos Untersuchungen auch auf Studierende in der Pandemie übertragen. Außerdem empfanden die Schüler*innen mit

wahrgenommenen geringeren Kompetenzen den Lernprozess als schwieriger als die subjektiv kompetenten Schüler*innen (Pelikan et al., 2021, S.404). Besonders auffällig sind die Angaben, dass nur einige wenige Schüler*innen, welche sich als kompetent im Umgang mit dem Onlineunterricht einschätzten, alles am Online-Unterricht als Herausforderung erlebten, wo hingegen, über 25% der kompetenten Schüler*innen und keiner der weniger kompetenten Schüler*innen angaben, keinerlei Herausforderung beim Online-Unterricht empfanden (Pelikan et al., 2021, S.404). Es scheint so, als ob sich daraus erkennen lassen könnte, dass die Prokrastinationstendenzen positiv mit dem Herausforderungsgrad der Aufgabe oder Situation korreliert und die eingeschätzten Kompetenzen der Schüler*innen sinken. Viele Schüler*innen gaben an die Kommunikation zu Lehrkräften und ihren Mitschüler*innen im realen Leben zu vermissen und die Online-Kommunikation sei zu eingeschränkt gewesen um die Präsenzkommunikation adäquat zu ersetzen. Dadurch wurden oftmals neue Lerninhalte nicht richtig verstanden (Pelikan et al., 2021, S.404). Diese Ergebnisse würden sich vermutlich auch auf Studierende übertragen lassen. Im Gegensatz zu den vorher genannten Erkenntnissen aus anderen Untersuchungen, gaben nur wenige Schüler*innen an Schwierigkeiten mit der Tagesstruktur zu haben (Pelikan et al., 2021, S. 405). Vermutlich resultiert dieses Ergebnis aus der Tatsache, dass Schüler*innen trotz Distanzunterricht einen festen Stundenplan haben. Das Vermeiden von Ablenkungen, ein Mangel an Motivation und Selbstkontrolle wurden als Schwierigkeiten von der Gruppe mit einer geringen wahrgenommenen Kompetenz genannt (Pelikan et al., 2021, S.405). Ablenkbarkeit, Mangel an Motivation und mangelnde Selbstkontrolle sind prokrastinationsfördernde Faktoren. Als weitere Hindernisse gaben die Schüler*innen ein suboptimales Lernumfeld, Probleme mit der digitalen Lernumgebung (Plattform, technische Probleme) und unzureichende technische Kenntnisse an (Pelikan et al., 2021, S. 405). Durch die Online-Lehre entstanden bei den weniger kompetenten Schüler*innen Ängste und Unsicherheiten, was zu einem eingeschränkten Wohlbefinden führte (Pelikan et al., 2021, S. 406). Angst vor Versagen ist ein weiterer prokrastinationsfördernder Faktor. Trotz der vorherigen Ergebnisse führten 91% aller Schüler*innen an, der Online-Lehre etwas Positives abgewinnen zu können. Insgesamt erzielten die als kompetent wahrgenommenen Schüler*innen größere Erfolge, besonders bei dem Punkt „Nichts ist herausfordernd“ wurde die höchste Übereinstimmung getroffen (Pelikan et al., 2021, S. 404, 406). Schüler*innen mit hoher wahrgenommener Kompetenz wählten am häufigsten als Erfolg die Unterkategorie „Lernprozess“ mit 38% aus. Aus diesen Studienergebnissen lässt sich schließen, dass Schüler*innen mit einer niedrigen wahrgenommenen Kompetenz weniger Erfolge in der Online-Lehre erzielen und vielen prokrastinationsfördernden Faktoren ausgesetzt sind, dadurch wiesen sie ein höheres Maß an Prokrastination auf.

In der folgenden Studie „Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown“ (Hong et al., 2021) wurde untersucht, inwieweit sich Prokrastination auf das Online-Lernen bei Studierenden in China während der Pandemie auswirkte. „The results indicated that procrastination is negatively related to 6 sub-constructs of self-regulated online learning: task strategy, mood adjustment, selfevaluation, environmental structure, time management, and help-seeking“ (Hong et al., 2021, S.1). Die Ergebnisse bestätigten die bereits vorher zitierten Ergebnisse der anderen Studien, dass Teilnehmende mit einem hohen Maß an akademischer Prokrastination ein niedrigeres selbstreguliertes Online-Lern Niveau aufweisen, was wiederum zu einer hohen wahrgenommenen Ineffektivität des Online-Lernens führte (Hong et al., 2021, S. 6). Selbstreguliertes Lernen scheint ein entscheidender Faktor für effektives Online-Lernen zu sein, so zeigten auch die Ergebnisse, dass Teilnehmende mit höheren (Selbstregulierendes Online-Lernen) SROL Werten höhere Lerneffekte erzielten (Hong et al., 2021, S. 5). Nehmen Studierende einen starken Leistungsdruck wahr, hat dies negative Auswirkungen auf das Lernverhalten und kann bestehende Prokrastinationstendenzen verstärken (Hong et al., 2021, S. 5). Des Weiteren ergaben die Untersuchungen, dass Studierende, welche sich an den Online-Lehreinheiten beteiligten und selbstreguliertes Online-Lernen positiv umsetzten, bessere Noten erzielten (Hong et al., 2021, S. 6). Auch diese Studie unterstützt die Annahme, dass Prokrastination mit der Wahrnehmung der eigenen Lernunfähigkeit zusammenhängt (Hong et al., 2021, S. 6). Empfohlen wird Studierenden mit weniger Online-Lernerfahrung daher, die sechs Unterkonstrukte des selbstregulierten Online-Lernens zu beachten und damit ihre Lerneffizienz zu erhöhen (Hong et al., 2021, S. 6). Eine mangelnde Selbstregulation beim Lernen, langweilende monotone Lernaktivitäten, Schwierigkeiten den Lernstoff zu verstehen, ein schlechtes Zeitmanagement und Angst können direkte Konsequenzen des Online-Lernens sein, welche Prokrastination fördern (Suhadianto et al., 2021, S. 319). Besonders während der Pandemie können bei einigen Studierenden vielfältige Ängste in Bezug auf das Studium aufgekommen sein, welche effektives Lernen hemmen. Dabei ist es nicht relevant welchen Ursprung die Ängste haben, ob es sich etwa um die Studienfinanzierung nach dem Verlust eines Nebenjobs handelt oder ob der*die Studierende sich nicht technisch versiert genug für das Online-Studium fühlt. Untersuchungen zeigten, dass Studierende, welche sich nicht bereit für das Online-Studium fühlen, eine hohe Korrelation zu akademischer Prokrastination aufweisen (Ergene & Türk Kurtça, 2020, zitiert nach Suhadianto et al., 2021, S. 319). Dies lässt sich mit Klingsiecks Feststellung, dass Prokrastination durch eine geringe Autonomie bei einer Handlung hervorgerufen werden kann, vereinbaren (Klingsieck, 2018, S. 27). Lay stellte 1992 fest, dass das Ausmaß in dem Menschen sich zu ihrer Aufgabe gezwungen fühlen, positiv mit Prokrastination korreliert (Blunt & Pychyl, 2000, S. 163). Nach Sheldon und Elliot (1998) werden vorgegebene Ziele eher von konkurrierenden Handlungen

abgelenkt als selbstgesetzte Ziele (Blunt & Pychyl, 2000, S. 163f). Die Untersuchung von Blunt und Pychyl (2000) stellte Prokrastination durch mangelnde Autonomie in drei von vier Phasen (Anfangs-, Aktions- und Abschlussphase) einer Projekterstellung fest (Blunt & Pychyl, 2000, S. 163). Mit diesen Ergebnissen stellt sich die Frage, inwiefern der Zwang zum Online-Studium, also eine Vorgabe der äußeren Rahmenbedingungen, welche Auswirkungen auf das gesamte Studium hat, Prokrastination bei den Studierenden beeinflusst. Suhadianto et al. vertreten die Hypothese, dass das akademische Prokrastinationsverhalten während der Pandemie zugenommen hätte, jedoch gibt es derzeit noch keine eindeutigen Zahlen, welche diese Hypothese bestätigen könnten (Suhadianto et al., 2021, S. 319).

Durch den Einbezug der Fachliteratur sowie aktueller Studien lassen sich Faktoren, welche einen Einfluss auf Prokrastination im Online-Studium haben könnten, vermuten. Jedoch wurden noch keine Einflussfaktoren im Online-Studium in Untersuchungen nachgewiesen. An dieser Stelle befindet sich eine Lücke in der Forschungslandschaft, welche sich durch die Pandemie aufgetan hat und noch nicht ausreichend untersucht wurde. Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit diesem Thema.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL-
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

4. Fragestellung und Hypothesen

Aus der Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes der Prokrastination und deren Einflussfaktoren sowie der derzeitigen Situation des verpflichtenden Onlinestudiums und möglichen Auswirkungen auf das Lernverhalten der Studierenden, ergibt sich folgende Forschungsfrage: „Welche Faktoren im Online-Studium beeinflussen Prokrastination?“. Auf Grundlage dieser Forschungsfrage sind folgende Hypothesen entwickelt worden, welche anschließend überprüft werden und geeignet sind die Forschungsfrage zu beantworten.

H1: Je mehr *Selbstbestimmung* im Online-Studium wahrgenommen wird, desto niedriger ist die selbstberichtete Prokrastinationsneigung.

Selbstbestimmung wird mit dem Item 9 gemessen. Die selbstberichtete Prokrastinationsneigung wird mit der Itematterie 10 gemessen.

Die Methode der Arbeitszeitrestriktion als Behandlung von Prokrastination basiert auf der Reaktanztheorie (Engberding et al., 2011, S. 257). Reaktanz entsteht, wenn die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit als stark eingeschränkt wahrgenommen werden (Dickenberger, 2019). Reaktanz „ist eine motivationale (Motivation) Erregung mit dem Ziel, die bedrohte Freiheit wiederherzustellen“ (Engberding et al., 2011, S. 257). Durch das Gefühl der Fremdbestimmung im Online-Studium, durch die Verpflichtung zum Online-Studium, sowie der schlechteren Trennung von Arbeits- und Freizeit, welche Gefühle der Bedrohung der Freizeit hervorrufen kann, könnte Reaktanz als Reaktion auf diese Situation entstehen. Diese könnte ein Einflussfaktor von Prokrastination im Online-Studium sein. Motivation ist grundlegend für erfolgreiches Lernen sowie eine gesunde psychische Entwicklung (Thomas & Müller, 2016, S. 74). Die Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci geht von der Annahme aus, dass Motivation von kontextuellen Bedingungen abhängt (Thomas & Müller, 2016, S. 75). Fördern diese kontextuelle Bedingungen Grundbedürfnisse wie Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung kann intrinsische Motivation und selbstbestimmte Formen von extrinsischer Motivation entstehen (Thomas & Müller, 2016, S. 75). Aus diesem Grund lässt sich vermuten, dass bei einer höher wahrgenommenen *Selbstbestimmung* im Online-Studium Studierende stärker zum Lernen motiviert sind und weniger prokrastinieren. Die Wahrnehmung von Selbst- und Fremdbestimmung kann im Online-Studium stark variieren: Durch den verpflichtenden Wechsel zum Online-Studium innerhalb der Pandemie und die rein onlinebasierten Lernformen und Prüfungsleistungen könnte ein Gefühl von Fremdbestimmung entstehen, da die Autonomie in Bezug auf Lernmethodik stark eingeschränkt wird. Es kann aber auch eine Wahrnehmung von

Selbstbestimmung durch eine größere Vielfalt an Lernressourcen und neuen Lehr- und Lernformaten sowie eine erweiterte Methodenvielfalt und der großen zeitlichen Flexibilität im Online-Studium gefördert werden.

Das für die folgenden Hypothesen verwendete Messinstrument zur mehrdimensionalen Erfassung der Wahrnehmung von Studienanforderungen befindet sich im Anhang. Die Studienanforderungen lassen sich in inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Anforderungen unterteilen (Jänsch & Bosse, 2018, S. 5).

H2: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der *Lernaktivität* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

Lernaktivität wird mit den Items 14, 19, 23, 28 gemessen. Die selbstberichtete Prokrastinationsneigung wird mit der Itematterie 10 gemessen.

Für diese Hypothese werden die Fragen zur *Lernaktivität* herangezogen. Diese beinhalten Themen zu Lernmethoden, Struktur, Zeitmanagement, Menge an Lernstoff und die eigene Belastbarkeit. Die *Lernaktivität* lässt sich in personale Anforderungsdimensionen einordnen, sie ergibt sich aus der im Studium verlangten Selbst- und Lernorganisation (Jänsch & Bosse, 2018, S. 5). Für eine gelungene Selbst- und Lernorganisation im Online-Studium sind ein eigenständiges und selbstgesteuertes Lernen wichtig. Selbstregulation ist hierfür eine essentielle Voraussetzung. Das Versagen der Selbstregulation ist ein gängiger Einflussfaktor auf Prokrastination (Steel & Ferrari, 2013, S. 51). Fähigkeitsselbstkonzept, Organisationsfähigkeit und Zeitmanagement werden zu den Erwartungsvariablen gezählt, welche ein geringes Prokrastinationsverhalten vorhersagen können (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 90). Beispielsweise konnten Rustemeyer und Callies belegen, dass, wenn die Erwartungsvariable „Selbstkonzept eigener Studierfähigkeit“ gering ausgeprägt und das Zeitmanagement ineffizient ist, die Beschäftigung mit Leistungsaufgaben hinausgezögert wird (Rustemeyer & Callies, 2014, S. 90). Mehrere Forschungen haben Korrelationen zwischen Selbstdisziplin, Selbstregulierung und Gewissenhaftigkeit sowie Zeitmanagement, Selbstbestärkung, Zielsetzung und der allgemeinen Selbsteinschätzung von Selbstkontrolle in Verbindung mit Prokrastination feststellen können (Lay, 1992; Lay & Schouwenburg, 1993; Tice & Baumeister, 1997, zitiert nach Steel et al., 2001, S. 96). Dadurch ist ein Zusammenhang zwischen der *Lernaktivität* und selbstberichteten Prokrastinationsneigung zu erwarten.

H3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der *Studienorganisation* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

Die *Studienorganisation* wird mit den Items 12, 16, 21 und 29 gemessen. Die selbstberichtete Prokrastinationsneigung wird mit der Itematterie 10 gemessen.

Die Fragen zu *Studienorganisation* beziehen sich auf formale Studienvorgaben und Rahmenbedingungen (Jänsch & Bosse, 2018, S. 5). Die Fragen beinhalten das zur Verfügung stehende Lehrangebot, die Erstellung eines Stundenplans, das Finden von Beratungsangeboten und den Umgang mit ungünstigen Rahmenbedingungen (Jänsch & Bosse, 2018, S. 3). Äußere Rahmenbedingungen werden von der Hochschule oder Universität sowie den Dozierenden festgelegt und Studierende müssen diese hinnehmen. Durch den Wechsel zum Online-Studium haben sich diese Bedingungen teilweise geändert und es war eine Neuorientierung der Studierenden nötig. Ein suboptimales Lernumfeld, Probleme mit der digitalen Lernumgebung sowie Lehrformate auf unterschiedlichen Lernplattformen können somit entstehen. Forschungen haben ergeben, dass äußere Umgebungsfaktoren einen Einfluss auf Prokrastination haben können (Nordby et al., 2017, S. 493). Beispielsweise können Dozierende durch Struktur in ihren Lehrformaten und durch ihr Verhalten Prokrastination verringern (Nordby et al., 2017, S.493). Beispielsweise kann es für Dozierende ratsam sein auf das Stellen von aversiven Aufgaben weitestgehend zu verzichten, da das Vermeidungsverhalten bei der Bearbeitung von aversiven Aufgaben einer von vielen Faktoren ist, welcher Prokrastination fördern kann. (Lay & Schouwenburg, 1993, S.648). Ungünstige Rahmenbedingungen können die Erledigung von Aufgaben erschweren. Besonders für nicht technisch versierte Studierende können jegliche Aufgaben im Online-Studium Aversionen hervorrufen und eine Volitionsprobe darstellen. Organisiertheit stellt laut Steel eine wichtige Technik zur Selbstregulierung dar (Steel, 2007, S. 70). Die Bedeutung von Selbstregulation im Zusammenhang mit Prokrastination wurde bereits erläutert. Selbstregulation kann Prokrastination verringern, indem Organisation zur Zielsetzung, insbesondere von zeitlich naheliegenden Zielen, zur Reflexion von Lücken und das Ausbilden von Automatismen zur Verhinderung von Ablenkung, verwendet wird (Steel, 2007, S. 70). Steel stellte außerdem einen starken negativen Zusammenhang zwischen Organisiertheit und Prokrastination fest (Steel, 2007, S. 78). Aus diesem Grund ist auch ein Zusammenhang zwischen *Studienorganisation* und Prokrastination zu erwarten.

H4: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Kontakt und der Kooperation im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

Kontakt und Kooperation werden mit den Items 11, 20, 27 und 31 gemessen. Die selbstberichtete Prokrastinationsneigung wird mit der Itematterie 10 gemessen.

Kontakte und Kooperation werden in soziale Anforderungsdimensionen eingruppiert und beinhalten soziales Klima, Organisation von Teamarbeit und Zusammenarbeit, sowie Kontakte zu Mitstudierenden (Jänsch & Bosse, 2018, S.3ff). Nordby et al. fanden heraus, dass Schüler*innen von weniger Prokrastination berichten, wenn sie mit anderen zusammenarbeiten können (Nordby et al., 2017, S. 494). Freunde im Studium können als Vorbilder für Prokrastinationstendenzen dienen und können somit Prokrastination sowohl positiv als auch negativ beeinflussen (Nordby et al., 2017, S.494). Die bloße Anwesenheit anderer kann die Leistung von Studierenden je nach persönlicher Präferenz verlangsamen oder auch beschleunigen. Zusätzlich kann der Vergleich mit anderen, sowie die motivierende Wirkung der Zusammenarbeit vorhandene Prokrastinationstendenzen verringern (Nordby et al., 2017, S. 494 f). Die Zusammenarbeit mit anderen kann jedoch auch zu Ablenkungen führen und Ablenkbarkeit steht in einem negativen Zusammenhang mit Prokrastination (Höcker et al., 2017, S. 15). Schouwenburg und Groenewoud beschreiben das Studierendenleben als ständigen Kompromiss zwischen Studium und sozialen Engagement, was dazu führt, dass Studierende regelmäßig gezwungen sind zwischen konkurrierenden Zielen abzuwägen (Schouwenburg & Groenewoud, 2001, S. 230). Nach der klassischen Motivationstheorie von Heckhausen aus dem Jahre 1991, würde die Wahl getroffen werden, welche eine höhere wahrgenommene Belohnung bietet, beziehungsweise welche attraktiver wirkt (Schouwenburg & Groenewoud, 2001, S. 230). Dabei spielt die Selbstkontrolle bei der Entscheidung eine große Rolle, ob eine Handlung gewählt wird, an deren Ende eine kurzfristige oder eine langfristige Belohnung steht. Prokrastinierende Studierende sind in der Regel impulsiv und haben eine geringere Selbstkontrolle, daher wählen sie häufiger die kurzfristige Belohnung und schieben die Handlung, welche eine langfristige Belohnung verspricht auf (Schouwenburg & Groenewoud, 2001, S. 230). Während der Pandemie gab es durch den Lockdown weniger soziale Verlockungen, welche von der Erledigung einer Aufgabe hätten abhalten können. Durch diesen Aspekt wäre zu vermuten, dass durch die Einschränkung sozialer Kontakte weniger prokrastiniert wurde. Fraglich ist, ob weniger Kontakte nun Prokrastination negativ oder positiv beeinflussen, aufgrund von weniger Ablenkung, aber möglicherweise auch weniger Motivation. Daher ist es nageliegend einen Zusammenhang zwischen *Kontakte und Kooperation* in Verbindung mit der selbstberichteten Prokrastinationsneigung zu vermuten.

H5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem *Leistungsdruck und Misserfolg* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

Leistungsdruck und Misserfolg werden mit den Items 13, 17 und 25 gemessen. Die selbstberichtete Prokrastinationsneigung wird mit der Itematterie 10 gemessen.

Die Fragen beinhalten Themen zum Umgang mit schlechten Prüfungsergebnissen und mit Leistungsdruck sowie dem Zurechtkommen mit Prüfungsbedingungen (Jänsch & Bosse, 2018, S. 3). Einige Studien haben einen Zusammenhang zwischen Neurotizismus, Angst oder negativer Beeinflussung und Prokrastination festgestellt (Steel et al., 2001, S. 96). Des Weiteren konnte auch ein geringes Selbstwertgefühl mit Prokrastination in Verbindung gebracht werden. Dabei kann zu einer Selbstbehinderung der Studierenden aufgrund von Versagensängsten kommen (Ferrari 1991, zitiert nach Steel et al., 2001, S. 96). Auch eine Befragung an der Universität Münster stellte einen Zusammenhang zwischen Angst vor Versagen und Angst vor negativer Bewertung durch andere mit der Neigung zu Prokrastination fest (Höcker et al., 2017, S. 16). Ferner konnte auch Perfektionismus mit Prokrastination in Verbindung gebracht werden, da hohe Erwartungen aus dem Umfeld Prokrastination fördern können, wohingegen eigene hohe Standards nicht mit Prokrastination zusammenhängen, obwohl eigene überhöhte Erwartungen in der Literatur häufig als Erklärung für Prokrastination diskutiert werden (Höcker et al., 2017, S.16). Vom Umfeld erwartete hohe Standards führen zu Leistungsdruck und daher wird vermutet, dass Leistungsdruck mit Prokrastination korreliert. Zusätzlich führt die Angst vor negativer Bewertung zu einem unsicheren Umgang mit Misserfolgen und daher wird auch hier ein Zusammenhang vermutet.

5. Methodik

5.1 Forschungsdesign

Als Forschungsdesign wurde eine quantitative Umfragestudie gewählt, um natürlich vorkommende Daten zu erheben. Aus diesen Daten wurden anschließend Beziehungen zwischen Variablen untersucht. Diese Daten wurden in einem Querschnittsdesign erhoben, da nur ein Befragungszeitpunkt von zwei Wochen vorlag und möglichst viele Studierende befragt wurden. Durch die große Stichprobe wird eine hohe externe Validität erwartet. Die Variablen wurden nicht reguliert oder manipuliert, deshalb liegt kein experimentelles Design vor. Die Daten wurden mittels eines Online-Fragebogens erhoben. Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

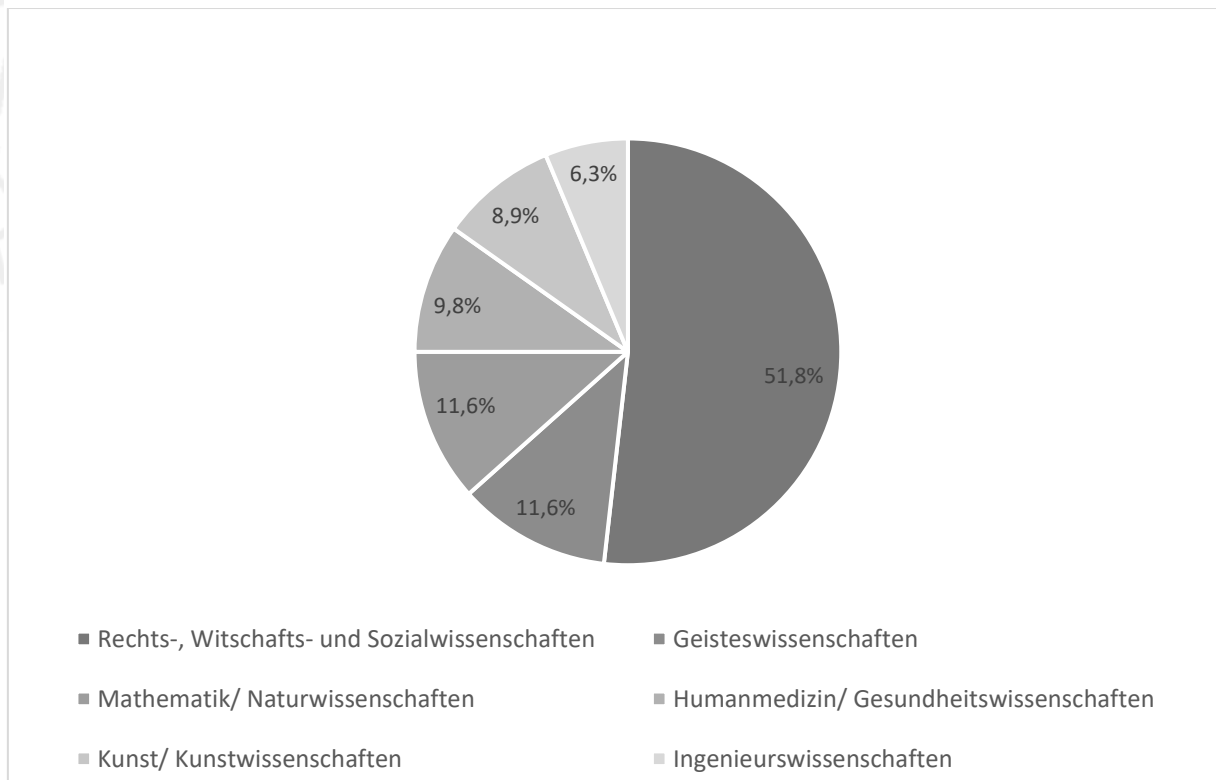
THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

5.2 Stichprobe

Die Daten der Umfrage wurden mit ($N = 112$) Teilnehmenden online erhoben. Alle Teilnehmenden waren Studierende zum Zeitpunkt der Durchführung. Dies war die einzige Voraussetzung für die Teilnahme an der Umfrage, damit die Teilnehmenden alle Fragen beantworten können. 33 % der Teilnehmenden waren männlich, 67 % weiblich. Im Mittel sind die Teilnehmenden 26 Jahre alt ($SD = 5,41$; $Min = 19$; $Max = 46$). Die meisten Studierenden (66,1%) studierten im Bachelor, 29,5% im Master und 4,5% im Promotionsstudium. Von den Befragten studierten die meisten Teilnehmenden mit 51,8% Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die Verteilungen der Studienfächer können Abbildung 1 entnommen werden. 100 von 112 Befragten haben Erfahrungen mit Präsenzunterricht sammeln können. Im Mittel studierten die Teilnehmenden im 6,41 Hochschulsesemester ($SD = 3,96$; $Min = 1$; $Max = 21$).

Abbildung 1

Verteilung der Fachbereiche



5.3 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen wurde hauptsächlich aus der „Kurzskala der General Procrastination Scale“ und dem „Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen“ zusammengestellt.

Zu Beginn des Fragebogens wurden einige demografische Daten erhoben. Danach folgte eine Frage zur Selbst- beziehungsweise Fremdbestimmung im Online- Studium, welche mit einer Ordinalskala von „sehr selbstbestimmt“ bis „sehr fremdbestimmt“ beantwortet werden konnte.

Die „Kurzskala der General Procrastination Scale“ wurde eingebracht, um einen selbstwahrgenommenen Prokrastinationsscore errechnen zu können. Die GPS-K basiert auf der „General Procrastination Scale student version“ nach Lay (1986). Die vorliegende GPS-K wurde von Klingsieck und Fries als deutsche Kurzskala innerhalb dreier Studien entwickelt und ist ein eindimensionales Selbsteinschätzungsinstrument (Klingsieck & Fries, 2018, S.2). Das Instrument besteht aus einer kurzen Instruktion und neun Items zur Erfassung von Prokrastination. Einige der Items sind negativ und andere positiv kodiert. Ein Beispiel für ein Item lautet: „Ich bin häufig mit Aufgaben früher fertig als nötig“ (Klingsieck & Fries, 2018, S.3). Es konnte aus einem vierstufigen Antwortformat zwischen sehr untypisch, eher untypisch, eher typisch und sehr typisch ausgewählt werden. „Die GPS-K weist eine hohe Durchführungs- (durch das standardisierte Vorgehen mit fixer Itemreihenfolge) sowie Auswertungs- und Interpretationsobjektivität (klare Rekodierungsanweisungen und Mittelwertbildungen) auf“ (Klingsieck & Fries, 2018, S. 7) und misst Prokrastination „mit zufriedenstellender interner Konsistenz, Messgenauigkeit und zeitlichen Stabilität“ (Klingsieck & Fries, 2018, S.7). Es wurde eine hohe Korrelation zwischen der GPS-K und anderen Prokrastinationsskalen (Aitken Procrastination Inventory und Prokrastinationsfragebogen für Studierende) festgestellt, welche auf eine konvergente Validität schließen lässt (Klingsieck & Fries, 2018, S.7). Die Items des Fragebogens sind in einfacher Sprache verfasst worden und daher für alle Teilnehmenden verständlich. Da der Fragebogen aus nur neun Items besteht, ist er verhältnismäßig kurz und lässt sich daher optimal in einen Fragebogen einfügen, ohne die Kapazität eines Fragebogens zu überschreiten. Trotz der Kürze liefert der Fragebogen signifikante Ergebnisse.

Nach der GPS-K folgte das „Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen“ (MWS). Das Messinstrument wurde von Jänsch und Bosse zur mehrdimensionalen Erfassung der Wahrnehmung von Studienanforderungen entwickelt (Jänsch & Bosse, 2018, S. 1). Es besteht aus 21 Items, welche die Konstrukte *Wissenschaftsmodus*, *Studienerwartungen und Anwendungsbezug*, *Lernaktivität*, *Leistungsdruck und Misserfolg*, *Studienorganisation* und *Kontakt und Kooperation* erfassen. Die Itematterie wurde mit einer kurzen Instruktion eingeleitet, in der die Teilnehmenden aufgefordert wurden, einzuschätzen, wie sie im vergangenen Studienjahr mit den Anforderungen im

Studium umgegangen sind (Jänsch & Bosse, 2018, S.2). Diese originale Instruktion wurde durch den Zusatz „Anforderungen im Online-Studium/Distanzstudium“ ergänzt. Die Items wurden mit einer fünfstufigen Skala beantwortet mit den Antwortmöglichkeiten „sehr schwer“, „eher schwer“; „teils-teils“, „eher leicht“, „sehr leicht“. Da die Items in dem Online-Fragebogen als Pflichtfragen markiert waren, wurde die zusätzliche Antwortmöglichkeit „trifft auch mich/meinen Studiengang nicht zu“ angeboten (Jänsch & Bosse, 2018, S.4). Das Messinstrument erweist sich als objektiv, valide und reliabel. Das MWS fokussiert „die Wahrnehmung von Studienanforderungen, die sowohl auf den individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Studierenden als auch auf den institutionellen Studienbedingungen der jeweiligen Hochschule beruht“ (Jänsch & Bosse, 2018, S.5) und eignet sich daher für die Untersuchung der Einflussfaktoren auf Prokrastination im Online-Studium. Die Konstrukte *Lernaktivität*, *Studienorganisation*, *Kontakt und Kooperation* sowie *Leistungsdruck und Misserfolg* lassen sich in den Hypothesen wiederfinden. Die Hypothesen begründen die Wahl für diese Itematterie. Die Konstrukte *Wissenschaftsmodus* und *Studienerwartungen und Anwendungsbezug* sind für die Auswertung nicht relevant, aber wurden dennoch nicht aus dem Messinstrument entfernt, um die standardisierte Erfassung der Anforderungen nicht zu verzerren.

5.4 Durchführung

Der Link für den Fragebogen wurde online über unterschiedliche Plattformen (Facebook, WhatsApp, Jodel) geteilt. Die Umfrage fand mit dem Umfragetool LimeSurvey statt. LimeSurvey wurde ausgewählt, da es eine Exportfunktion für die Daten besitzt und mit der Datenschutz-Grundverordnung kompatibel ist. Bedingt durch die Covid-19-Pandemie, fiel die Wahl auf eine Online-Umfrage.

Vor Beginn des Fragebogens befand sich eine Einleitung, Datenschutzerklärung und kurze Instruktion. Vor den jeweiligen Frageblöcken befanden sich ergänzende Instruktionen, beispielsweise „Bitte entscheiden Sie für jede Aussage wie typisch oder untypisch das geschilderte Verhalten für Sie ist“. Alle Fragen wurden als Pflichtfragen markiert, daher sind nur vollständige Umfragen eingegangen. Es gab ausschließlich die Möglichkeit für Einfachantworten. Trotz einer kurzen Ausfülldauer von ungefähr 10- 15 Minuten, bestand die Möglichkeit den Fragebogen nicht in einem Durchgang, sondern auch mit einer Unterbrechung auszufüllen. Als Dank für die Teilnahme wurde unter den Teilnehmenden ein 20€ Amazon-Gutschein verlost.

5.5 Datenanalyse und Aufbereitung

Ausgewertet wurde größtenteils mit dem Programm PSPP und teilweise mit dem Programm IBM SPSS Statistics. Für die Datenaufbereitung wurden zwei Fälle aus dem Datensatz entfernt, welche keine Erfahrung mit dem Online-Studium oder Online-Unterricht während der Schulzeit gesammelt haben. Da alle Fragen als Pflichtfragen markiert waren, gab es keine unvollständigen Datensätze.

Die Datensätze wurden für die Analyse aufbereitet, indem die Items 5, 6, 7 und 9 in GPS-K umkodiert wurden, damit alle Items für die Auswertung positiv kodiert sind. Des Weiteren wurden alle Items, welche im MWS mit „trifft auf mich/meinen Studiengang nicht zu“ beantwortet wurden, als fehlende Werte kodiert und somit ausgeschlossen. Aus dem GPS-K wurden zur Auswertung Mittelwerte errechnet, um die selbstberichtete Prokrastinationsneigung jedes Teilnehmenden zu erhalten. Aus dem MWS wurden die Mittelwerte der jeweiligen Subskalen, welche für die Hypothesen relevant sind, errechnet. Die Normalverteilung wurde mit dem Kolmogorov-Smirnow-Test überprüft und die Schiefe bestimmt. Um eine Korrelation der Variablen zu ermitteln, wurden Streudiagramme für jede Hypothese erstellt. Für die Hypothesenüberprüfung gelten folgende Nullhypothesen:

H0.1: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen *Selbstbestimmung* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

H0.2: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der *Lernaktivität* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

H0.3: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der *Studienorganisation* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

H0.4: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem *Kontakt und Kooperation* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

H0.5: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem *Leistungsdruck und Misserfolg* im Online-Studium und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung.

Zusätzlich wurden die Korrelationskoeffizienten bei einer Normalverteilung auf die Pearson-Korrelation und bei keiner Normalverteilung, auf die Spearman-Korrelation untersucht.

6. Ergebnisse

6.1 Ergebnisse der Datenanalyse

Die Stichprobe fühlt sich im Mittel in ihrem Online-Studium „eher selbstbestimmt“ ($m = 2.31$; $SD = 1.00$).

Der Mittelwert der selbstberichteten Prokrastinationsneigung der Stichprobe liegt bei $m = 2.56$. Damit liegt die Stichprobe dieser Studie zwischen den beiden Stichproben der Untersuchung des GPS-K. Diese liegen bei $m = 2.25$ und $m = 2.61$. Die Standardabweichung ist im Vergleich zur Originalstudie leicht erhöht ($SD = .67$).

Das MWS erfasst vier Konstrukte. Das Konstrukt *Lernaktivität* wurde von 108 Teilnehmenden ausgewertet ($N = 108$). Der Mittelwert liegt bei der Antwort „teils-teils“ ($m = 3.06$; $SD = .96$). Die Mittelwerte der Originalstudie liegen bei $m = 3.16$ und $m = 3.23$ ($SD = .77$; $SD = .79$).

Das Konstrukt *Studienorganisation* liegt im Mittel auch bei der Antwort „teils-teils“ mit einer leichten Tendenz zu „eher leicht“ ($N = 93$; $m = 3.33$; $SD = .87$). Die Werte der MWS sind im Vergleich leicht erhöht und die Standardabweichung geringer ($m = 3.43$; $SD = .73$; $m = 3.41$; $SD = .75$).

Das Konstrukt *Kontakt und Kooperation* trifft auf 21 Teilnehmenden oder ihren Studiengang nicht zu ($N = 91$). Auch hier liegt der Mittelwert wieder bei „teils-teils“ ($m = 3.03$; $SD = .88$). Der Stichprobe des MWS scheinen *Kontakte und Kooperationen* im Vergleich „eher leicht“ zu fallen ($m = 3.75$; $SD = .83$; $m = 3.73$; $SD = .83$).

Die Teilnehmenden empfanden den *Leistungsdruck und Misserfolg* im Mittel auch als „teils-teils“ mit einer Tendenz zu „eher leicht“ ($N = 102$; $m = 3.33$; $SD = .93$). Der Umgang mit *Leistungsdruck und Misserfolg* scheint sich nicht stark verändert zu haben im Vergleich mit der Originalstudie ($m = 3.28$; $SD = .84$; $m = 3.25$; $SD = .83$).

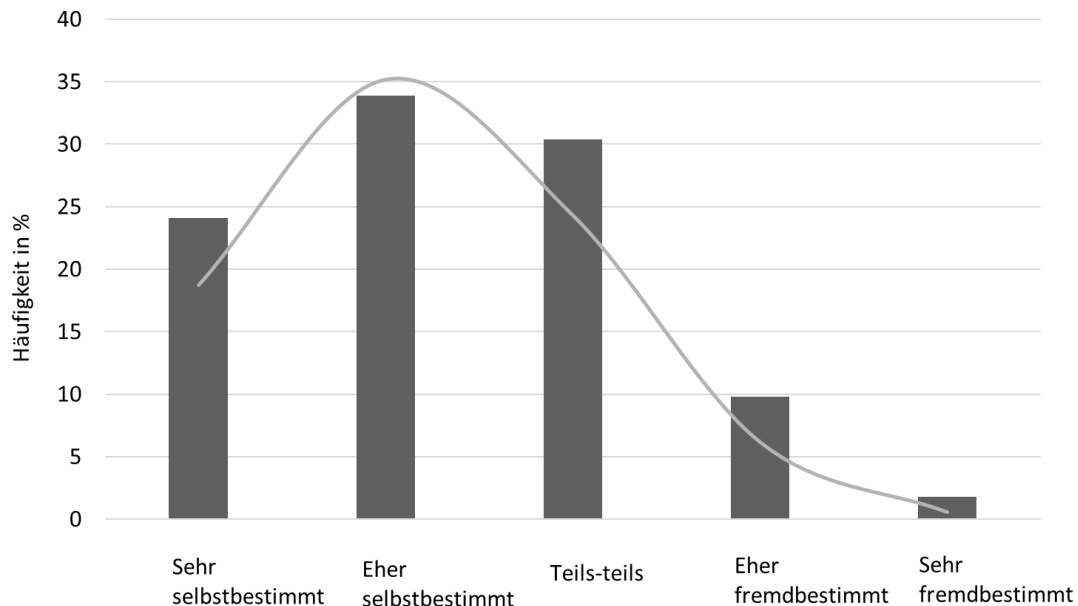
Vor der Berechnung des Korrelationskoeffizienten wurde überprüft, ob die Variablen normalverteilt sind, da dies ausschlaggebend für die Entscheidung des Korrelationstests ist. Die Konstrukte *Lernaktivität* ($.92$; $p = .368$), *Studienorganisation* (1.07 ; $p = .193$) *Kontakt und Kooperation* (1.07 ; $p = .185$) sowie *Leistungsdruck und Misserfolg* (1.09 ; $p = .169$) sind nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test normalverteilt. Das Item zur *Selbstbestimmung* scheint nicht normalverteilt zu sein (2.14 ; $p = .00$).

Zusätzlich wurde die Schiefe der Verteilungen bestimmt: *Lernaktivität* hat eine leichte positive Schiefe ($.14$; $SE = .23$), *Studienorganisation* eine leichte negative Schiefe ($-.15$; $SE = .25$), *Kontakt und*

Kooperation eine annähernd perfekte Schiefe ($-.03$; $SE = .25$), *Leistungsdruck und Misserfolg* eine mittlere negative Schiefe ($-.20$; $SE = .24$), *Selbstbestimmung* eine größere positive Schiefe ($.37$; $SE = .23$) und die *selbstberichtete Prokrastinationsneigung* eine leicht negative Schiefe ($-.16$; $SE = .23$). Nach den Schiefewerten zu urteilen, scheint es, dass die Verteilungen nicht signifikant von der Normalverteilung abweichen. Die Variable *Selbstbestimmung* ist nach Bestimmung durch den Kolmogorov-Smirnov-Test und der Schiefe nicht eindeutig normalverteilt. Die Abbildung 2 verdeutlicht dies, da keine vollständige Gauß-Verteilung erkennbar ist. Tabellen mit den Werten zu den Normalverteilungen und Schiefewerten der Konstrukte befinden sich im Anhang.

Abbildung 2

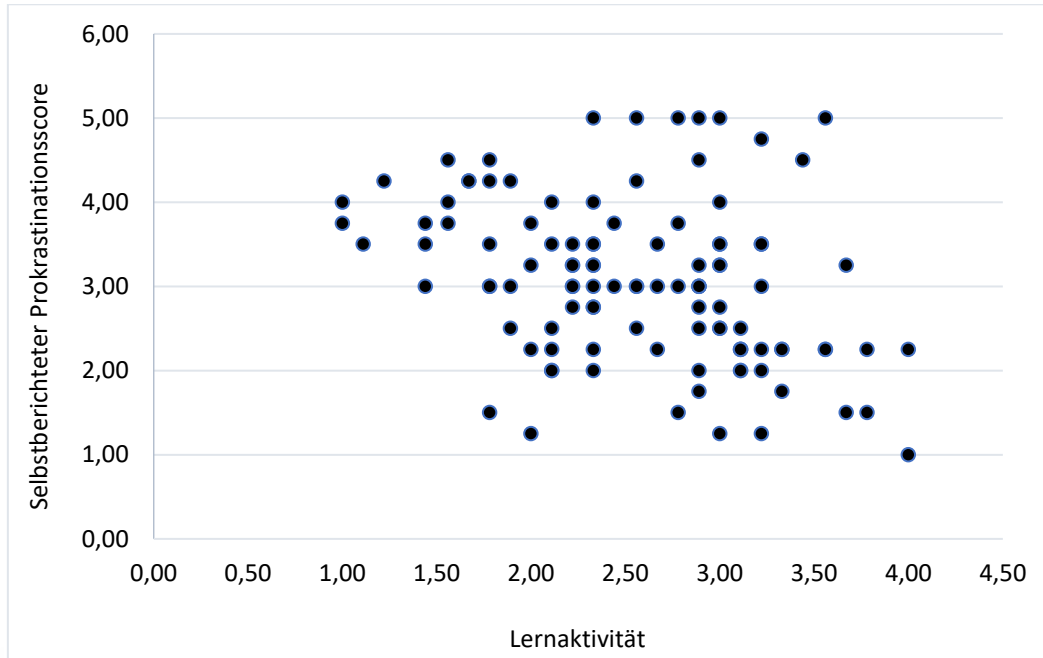
Verteilung von Selbstbestimmung



Um die Hypothesen zu überprüfen, wurden Streudiagramme erstellt, damit Korrelationen zwischen Prokrastination im Online-Studium und den anderen Variablen sichtbar werden. Die Streudiagramme befinden sich im Anhang. Zwischen den Variablen *Lernaktivität* und selbstberichtete Prokrastinationsneigung lässt sich eine mögliche leichte negative Beziehung erkennen, siehe Abbildung 3. Zwischen den übrigen Variablen und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung lassen sich aus den Streudiagrammen keine Zusammenhänge erkennen.

Abbildung 3

Streudiagramm selbstberichteter Prokrastinationsscore und Lernaktivität



6.2 Explorative Analyse

Zusätzlich zur Hypothesenprüfung wurden einige Mittelwerte verglichen. Die Mittelwerte des Prokrastinationsscores der unterschiedlichen Fachbereiche unterscheiden sich merklich. Den höchsten Procrastinationsscore haben der Fachbereich Mathematik, Naturwissenschaften ($m = 2.85$; $SD = .52$), dicht gefolgt von dem Fachbereich Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften ($m = 2.74$; $SD = .61$). Den niedrigsten Procrastinationsscore hat der Fachbereich Ingenieurwissenschaften ($m = 2.25$; $SD = .58$). Im Mittelfeld befinden sich die Fachbereiche Kunst, Kulturwissenschaften ($m = 2.60$; $SD = .74$), Geisteswissenschaften ($m = 2.45$; $SD = .76$) und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ($m = 2.52$; $SD = .69$).

Weibliche Teilnehmerinnen ($m = 2.61$; $SD = .69$) prokrastinieren im Mittel mehr als männliche Teilnehmer ($m = 2.47$; $SD = .65$).

Die Tabelle 1 ordnet die Mittelwerte der *Studienorganisation* ihren Häufigkeiten zu. Das Konstrukt *Studienorganisation* trifft auf 17 % der Teilnehmenden oder ihren Studiengang nicht zu.

Tabelle 1

Studienorganisation Häufigkeiten

| Studienorganisation Mittelwert | Häufigkeiten | Prozent |
|-----------------------------------|--------------|---------|
| 1.00 | 1 | .9 |
| 1.50 | 3 | 2.7 |
| 1.75 | 3 | 2.7 |
| 2.00 | 1 | .9 |
| 2.25 | 3 | 2.7 |
| 2.50 | 5 | 4.5 |
| 2.75 | 10 | 8.9 |
| 3.00 | 7 | 6.3 |
| 3.25 | 18 | 16.1 |
| 3.50 | 9 | 8.0 |
| 3.75 | 12 | 10.7 |
| 4.00 | 8 | 7.1 |
| 4.25 | 1 | .9 |
| 4.50 | 4 | 3.6 |
| 4.75 | 2 | 1.8 |
| 5.00 | 6 | 5.4 |
| Trifft nicht zu | 19 | 17.0 |
| Gesamt | 112 | 100 |

Anmerkung. 1.00 = sehr schwer; 2.00 = eher schwer; 3.00 = teils-teils; 4.00 = eher leicht; 5.00 = sehr leicht.

6.3 Hypothesenüberprüfung

Im Folgenden Teil werden die vorher aufgestellten Hypothesen überprüft.

Da die Variable *Selbstbestimmung* nicht eindeutig normalverteilt ist, wurde die Spearman-Korrelation zur Überprüfung der Hypothese angewandt.

Die erste Hypothese zur *Selbstbestimmung* ist nicht signifikant und lässt sich dadurch auch nicht bestätigen, die Nullhypothese bleibt bestehen ($r_s = .082$; $p = .196$).

Für die normalverteilten Variablen wurde die Pearson-Korrelation verwendet.

Lernaktivität ($r = -.336$; $p = .00$) scheint einen kleinen Effekt zu haben und signifikant zu sein. Dadurch lässt sich schließen, dass es einen leichten negativen Zusammenhang zwischen der *Lernaktivität* und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung gibt. Somit lässt sich die Nullhypothese verwerfen und die zweite Hypothese bestätigen.

Die dritte Hypothese zur *Studienorganisation* lässt sich nicht bestätigen, sie ist nicht signifikant ($r = -.096$; $p = .361$). Die Nullhypothese bleibt bestehen.

Auch die vierte Hypothese zu *Kontakt und Kooperation* lässt sich nicht bestätigen. Die Nullhypothese bleibt somit bestehen, da keine signifikante Korrelation feststellbar ist ($r = -.003$; $p = .977$).

Des Weiteren lässt sich auch die fünfte Hypothese zu *Leistungsdruck und Misserfolg* nicht bestätigen, da das Ergebnis nicht signifikant ist ($r = .028$; $p = .781$). Also bleibt auch hier die Nullhypothese bestehen.

Die Tabellen mit den zugehörigen Korrelationen befinden sich im Anhang.

7. Diskussion

7.1 Diskussion der Ergebnisse

Um die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit diskutieren zu können, werden diese zunächst zusammengefasst.

Grundsätzlich fühlt sich die Mehrheit der Studierenden dieser Stichprobe in ihrem Online-Studium eher selbstbestimmt und weniger fremdbestimmt. Die Hypothese, dass mehr *Selbstbestimmung* im Online-Studium wahrgenommen wird, je niedriger die selbstberichtete Prokrastinationsneigung ist, lässt sich durch die Untersuchungen nicht bestätigen und ist daher als falsch anzusehen. Eine ähnliche Hypothese wurde in einer anderen Untersuchung aufgestellt, wobei diese jedoch bestätigt wurde: „higher perceived autonomy would relate to less procrastination and more persistence, both directly and indirectly (mediated through intrinsic learning motivation)“ (Pelikan et al., 2021, S. 10). Sie fanden in den meisten Ländern einen negativen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Autonomie und Prokrastination (Pelikan et al., 2021, S. 10). Unter Autonomie kann ein Zustand der Selbstbestimmung verstanden werden.

Die selbstberichtete Prokrastinationsneigung der Stichprobe liegt im Mittelfeld zwischen eher untypisch und eher typisch, daher lässt sich über die gesamte Stichprobe weder sagen, dass sie viel noch, dass sie wenig prokrastinieren. Interessant wäre an dieser Stelle ein Vergleich dieser Stichprobe vor und während der Pandemie gewesen. Daraus hätten vermutlich aufschlussreiche Erkenntnisse über die Einflussfaktoren auf Prokrastination im Online-Studium während der Pandemie gewonnen werden können.

Die Konstrukte *Lernaktivität*, *Studienorganisation*, *Kontakt und Kooperation* und *Leistungsdruck und Misserfolg* wurden von den Teilnehmenden allesamt mit „teils-teils“ beantwortet. Daraus lässt sich schließen, dass die Stichprobe die Anforderungen im Online-Studium weder als schwierig noch als besonders leicht empfindet. Auch in der Originalstudie wurden diese Konstrukte mit teils-teils beantwortet. Zukünftige Erhebungen diesbezüglich könnten diesem Umstand Rechnung tragen, indem bei den Antwortmöglichkeiten „teils-teils“ entfernt wird. Dadurch könnte die Tendenz zur Mitte vermieden werden.

Die Hypothesen, welche einen Zusammenhang zwischen *Studienorganisation*, *Kontakt und Kooperation* sowie *Leistungsdruck und Misserfolg* berichten, sind nicht signifikant und somit als falsch anzusehen.

Neue Arbeitsformen wie das Online-Studium stellen Studierende vor andere Anforderungen und erfordern daher neue Kompetenzen. Eine dieser Kompetenzen ist die *Studienorganisation*, welche besonders im Online-Studium in Bezug auf die Gestaltung des Studiums benötigt wird. Die Kompetenz zur *Studienorganisation* wird bei unregelmäßigen Tätigkeiten, in denen wenig Rahmenbedingungen vorgegeben werden und Studierende autonom und flexibel tätig sind, besonders bedeutsam (Dettmers & Clauß, 2018, S. 22). Forschungen zeigen, dass besonders große Spielräume in der Arbeitsgestaltung sowie eine hohe Autonomie zu gesteigerter Motivation, aber auch zu Überforderung führen kann (Dettmers & Clauß, 2018, S.22). Arbeitsgestaltungskompetenzen sind grundlegende Voraussetzungen für das Online-Studium, um Planungs- und Entscheidungsaufgaben erledigen zu können, Aufgaben selbst zu organisieren und Belastungsfaktoren zu vermeiden, damit Prokrastination vermieden werden kann (Dettmers & Clauß, 2018, S.18 f.). In Steels Untersuchung korreliert das Konstrukt Gewissenhaftigkeit stark negativ mit Prokrastination. Eine unter mehreren Variablen zur Definition von Gewissenhaftigkeit ist die Organisiertheit (Steel, 2007, S.67). Wenn Aufgaben gewissenhaft erledigt werden, müssen sie organisiert werden, indem ein Plan aufgestellt wird. Wird ein Plan aufgestellt, wird die Wahrscheinlichkeit zur Durchführung der Aufgabe erhöht und somit die Prokrastinationstendenz minimiert. Daher ist die Organisation im Online-Studium eine grundlegende Basis für ein erfolgreiches Studium. In Steels Metaanalyse wurde ein Zusammenhang zwischen Organisiertheit und Prokrastination festgestellt (Steel, 2007, S. 78). Vermutlich wurde in der, dieser Arbeit zugrundeliegenden, Untersuchung kein signifikanter Zusammenhang zwischen *Studienorganisation* und Prokrastination festgestellt, da die Wahl der Items zur Definition des Konstrukts *Studienorganisation* scheinbar nicht dazu geeignet waren einen solchen Zusammenhang aufzuzeigen. Weitere Erklärungen folgen in den Limitationen.

Wie sich in Tabelle 1 in den Ergebnissen erkennen lässt, trifft das Konstrukt *Studienorganisation* auf 17 % der Studierenden oder ihren Studiengang nicht zu. Diese Angabe wurde unter den Antwortmöglichkeiten am häufigsten getroffen. Dies ist ein unerwartetes Ergebnis, da sich vermuten lassen würde, dass viele Studierende ihr Studium in irgendeiner Weise organisieren würden. Beispielsweise ist es schwierig zu erklären aus welchem Grund „mit dem vorhandenen Lehrangebot zurechtzukommen“ nicht zutreffen kann. Ein Lehrangebot müsste es vermutlich in jedem Studiengang geben und entweder die Studierenden kommen damit besser oder schlechter zurecht. In dieser Situation wäre ein Interview hilfreich gewesen.

Es ist überraschend, dass kein Zusammenhang zwischen dem Konstrukt *Leistungsdruck und Misserfolg* und Prokrastination festgestellt wurde. Dieses Ergebnis widerspricht einigen empirischen Untersuchungen. Beispielsweise haben Forschende herausgefunden, dass ein höheres Maß an

Selbstvergebung für die Prokrastination mit einer geringeren Prokrastination einhergeht (Martinčeková & Enright, 2020, S.428). Es wurde ein Zusammenhang zwischen Prokrastination und Schamgefühl entdeckt (Martinčeková & Enright, 2020, S. 432). Wenn ein geringes Maß an Selbstvergebung mit Prokrastination und Schamgefühl zusammenhängt, würde sich vermuten lassen, dass ein schlechter Umgang mit Leistungsdruck sowie mit den entstandenen Prüfungsergebnissen auch mit Prokrastination zusammenhängen würde. Ferrari stellte in seiner Untersuchung fest, dass chronische Prokrastinierende unter Leistungsdruck ihr Arbeitstempo sowie ihre Genauigkeit ineffektiv regulieren (Ferrari, 2001, S. 391). Somit wurde ein Zusammenhang in Ferraris Forschung zwischen Prokrastination, Leistungsdruck und Misserfolgen festgestellt.

Dass *Kontakte und Kooperationen* auch keinen Zusammenhang mit Prokrastination, ob negativ oder positiv aufweisen, ist auch ein überraschendes Ergebnis. Zu diesem Thema entdeckte Cerrone den folgenden Zusammenhang: Ob Prokrastination in einer Zusammenarbeit im Vergleich zur Einzelarbeit verstärkt oder verringert wird, hängt von den einzelnen Personen ab (Cerrone, 2020, S. 326f). Sowohl die Interaktion zwischen zwei heterogenen, als auch zwischen zwei homogenen Prokrastinierenden mildert Prokrastination schwach ab, wohingegen die Interaktion zwischen zwei homogenen Nicht-Prokrastinierenden dazu führt, dass sich die Prokrastination leicht verstärkt (Cerrone, 2020, S. 327). Die Unterschiede in den Ergebnissen könnten zum Beispiel am Stichprobenumfang oder der Spezifität der Stichprobe dieser Forschungsarbeit liegen. Limitationen der Stichprobe folgen weiter unten im Text. Möglicherweise liegen die Ergebnisse an dem Erhebungsinstrument und den einzelnen Items, auch hierzu folgen weitere Ausführungen bei den Limitationen. Die Art der Erhebung ließ nur die Möglichkeit Fragen per E-Mail zu stellen zu, worauf die Teilnehmenden nicht eingegangen sind.

Die Hypothese, welche besagt, dass ein Zusammenhang zwischen der *Lernaktivität* und der selbstberichteten Prokrastinationsneigung besteht, ergab einen signifikanten kleinen Effekt. Daher ist diese Hypothese vorläufig als wahr anzusehen. Das Konstrukt *Lernaktivität* besteht aus den Items „zu erkennen, wie man sinnvoll lernt“, „Lernaktivitäten zeitlich sinnvoll zu strukturieren“, „die Menge an Lernstoff zu bewältigen“ und die „eigene Belastbarkeit einzuschätzen“.

Dieses Ergebnis lässt sich auch in anderen empirischen Ergebnissen wiederfinden. Studien zeigen, dass Zeitmanagement sowie kognitive und metakognitive Lernstrategien eine entscheidende Rolle für die akademischen Leistungen spielen und negativ mit Prokrastination korrelieren (Limone et al., 2020, S.1, 4). Männer prokrastinieren aufgrund von schlechten Zeitmanagementfähigkeiten und metakognitiven Strategien stärker als Frauen (Limone et al., 2020, S.1). Die Autoren setzen geringe Zeitmanagementfähigkeiten mit einem Versagen der Selbstregulation in Verbindung (Limone et al.,

2020, S. 6). Selbstregulation geht mit dem Planen, Überwachen und Evaluieren von Aufgaben, aber auch mit der Bewältigung dieser Aufgaben und des Lernstoffs einher. Zeitmanagement ist daher eine Voraussetzung, um die erforderliche Menge an Lernstoff zu bewältigen. Zhao et al. fassen ihre Erkenntnisse zu Zeitmanagement, Selbstregulation und Prokrastination in ihrer Forschungsarbeit wie folgt zusammen: „Time management disposition was found to play a partially mediating role between self-control and procrastination, whereas indirect relationship between self-control and procrastination through time management disposition was moderated by self-monitoring, namely, self-monitoring moderated the effect of time management disposition on procrastination“ (Zhao et al., 2019, S. 5076).

Klingsiecks Forschung stellte heraus, dass Prokrastination domänenspezifisch ist (Klingsieck, 2013 b, S. 175). Daher stellt sich die Frage, ob Prokrastination nicht nur in den unterschiedlichen Lebensbereichen, sondern auch in verschiedenen Studiengängen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Die explorativen Analysen zeigen, dass es merkbare Unterschiede in den verschiedenen Fachbereichen gibt. Studierende in den Ingenieurwissenschaften prokrastinieren im Mittel am wenigsten, dagegen prokrastinieren Studierende aus dem Fachbereich Mathematik und Naturwissenschaften am häufigsten. Da die Verteilung der Stichprobe unregelmäßig ist, studieren nur sieben Teilnehmenden aus der Stichprobe Ingenieurwissenschaften und 13 Teilnehmenden Mathematik und Naturwissenschaften. Daher sind diese Ergebnisse weniger aussagekräftig.

Auch die Verteilung der Geschlechter ist in dieser Stichprobe unregelmäßig, jedoch sind die Ergebnisse überraschend: weibliche Teilnehmerinnen prokrastinieren im Mittel in dieser Stichprobe mehr als männliche Teilnehmer (siehe Anhang). In der Literatur sind die Ergebnisse meistens so beschaffen, dass Männer etwas mehr prokrastinieren als Frauen (Steel, 2007, S. 80). Wie eben beschrieben, legt die aktuelle Forschungslage nahe, dass Männer aufgrund schlechterer Zeitmanagementfähigkeiten und metakognitiver Strategien häufiger prokrastinieren.

7.2 Limitationen der Studie

Nach Abschluss der Studie wird diese kritisch beleuchtet und Schwächen werden reflektiert. Der Fragebogen besteht aus demografischen Fragen und zwei standardisierten Itembatterien, sowie einer selbstentwickelten Frage zur *Selbstbestimmung*. Die Frage diente zur Überprüfung der ersten Hypothese: „Je mehr *Selbstbestimmung* im Online-Studium wahrgenommen wird, desto niedriger ist die selbstberichtete Prokrastinationsneigung.“ Diese Hypothese baut auf der vorher untersuchten Literatur auf, welche darlegt, dass *Selbstbestimmung* einen Einfluss auf die Motivation hat und diese

damit mittelbar auch auf Prokrastination. An dieser Stelle hätte eine Mediationshypothese möglicherweise besser gepasst. Die Motivation könnte eine Kovariate sein, welche die Beziehung zwischen *Selbstbestimmung* und Prokrastination beeinflussen könnte. Zusätzlich lässt sich nicht ausschließen, dass andere Störvariablen, welche nicht in die Untersuchung mit einbezogen wurden, die Ergebnisse verzerren könnten.

Die Frage nach dem Gefühl der *Selbstbestimmung* könnte von den Studierenden unterschiedlich interpretiert und daher auch unterschiedlich beantwortet worden sein. Einige Studierende haben diese Frage gegebenenfalls unter dem Fokus der zeitlichen Flexibilität, andere unter der Wahl des Stundenplans beantwortet. Vermutlich haben weniger Studierende diese Frage hinsichtlich des Zwangs zum Online-Studium betrachtet, wie sich aus den Ergebnissen schließen lassen könnte. Meistens ist die Entscheidung zugunsten eines Präsenzstudiums anstelle eines Onlinestudiums eine Entscheidung, welche bewusst aus dem Grund getroffen wird, dass die Lehrveranstaltungen in Präsenzform organisiert sind. Ein vollständiger und alternativloser Wechsel zu einem Onlinestudium könnte somit als Zwang zum Onlinestudium wahrgenommen werden. Als Verbesserung sollte dieses Item in Zukunft weiter konkretisiert werden, um die Interpretationsmöglichkeiten einzugrenzen.

Diese Arbeit wird außerdem durch den Charakter der Stichprobe limitiert. Durch die ungleichmäßige Stichprobenverteilung ist die Aussagekraft der Vergleiche zwischen den Studienfächern oder Geschlechtern gering. Die Umfrage wurde unter anderem auf Facebookseiten, welche speziell auf Umfragen ausgelegt sind, geteilt. Die Teilnehmenden teilen ihre eigenen Umfragen und nehmen im Gegenzug an anderen Umfragen teil. Da Mathematik- und Ingenieurwissenschaften selten Umfragen als Abschlussarbeiten enthalten, erklärt sich im Umkehrschluss der hohe Prozentsatz der Teilnehmenden aus Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die Fächergruppen wurden der Internetpräsenz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entnommen (BMBF, 2021, S.49). Nichtsdestotrotz sind diese Gruppen nicht eindeutig und für alle Teilnehmenden verständlich. Beispielsweise könnten sich Studierende der Psychologie je nach Universität oder Hochschule und je nach Schwerpunkt des Studiums in die Fächergruppen Geisteswissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften oder Gesundheitswissenschaften einordnen. Zudem grenzt die geringe Teilnehmendenzahl von 112 Teilnehmenden die Untersuchungen hinsichtlich der Aussagekraft ein.

Grundsätzlich wird diese Arbeit durch die Tatsache, dass nicht alle Einflussfaktoren auf Prokrastination im Online-Studium untersucht werden konnten, sondern nur eine begrenzte Anzahl, limitiert. Untersucht wurden die Einflüsse von *Selbstbestimmung*, *Lernaktivität*, *Studienorganisation*, *Kontakt und Kooperation*, sowie *Leistungsdruck und Misserfolg*. Die Arbeit befasst sich mit den

Zusammenhängen der Einflüsse auf Prokrastination, daher können keine Rückschlüsse auf Ursachen und Wirkungen gezogen werden. Darüber hinaus muss aufgeführt werden, dass beispielsweise das Konstrukt *Studienorganisation* aus vier Items besteht. Dieses Konstrukt wird durch die Fragen „mit dem vorhandene Lehrangebot zurechtkommen“, „einen eigenen Stundenplan zu erstellen“, „passende Informations- und Beratungsangebote zu finden“ und „mit ungünstigen Rahmenbedingungen umzugehen“ definiert. Einen eigenen Stundenplan zu erstellen ist eine Aufgabe, welche ein Mal pro Semester anfällt und möglicherweise keinen großen Einfluss auf Prokrastination hat. Unter Umständen wäre es ratsam gewesen keine standardisierte Itematterie zu verwenden, sondern eine eigene zu entwickeln. Diese könnte Items enthalten, wie zum Beispiel „einen eigenen Lernplan zu erstellen“. Da vier Fragen kein gesamtes Konstrukt definieren können, lässt sich nicht eindeutig belegen, dass *Studienorganisation* keinen Einfluss auf Prokrastination hat.

Durch eine neue Definition der Konstrukte mit anderen Items, eventuell mehr als vier Items, wäre ein neuer Erkenntnisgewinn möglich und ein Zusammenhang zwischen *Studienorganisation* und Prokrastination denkbar. In dieser Arbeit konnte *Lernaktivität* als Einflussfaktor ausfindig gemacht werden. *Lernaktivität* ist ein Konstrukt, welches durch Prokrastination als Persönlichkeitseigenschaft durch fehlende Selbstregulation, aber auch durch Prokrastination als Verhalten, beispielsweise durch eine Intentions-Handlungs-Lücke, erklärt werden kann. Der MWS bezieht sich auf die individuellen Fähigkeiten sowie die institutionellen Gegebenheiten. Ziel der Arbeit war es unter anderem auch Einflussfaktoren herauszufinden, welche situationsbedingt durch äußere Einflüsse, Umwelt- und Kontextfaktoren, entstehen. Um diesbezüglich fundiertere Aussagen treffen zu können, bedarf es weiterer Forschung.

7.3 Erkenntnisgewinn

Als Erkenntnisgewinn dieser Untersuchung lässt sich festhalten, dass Prokrastination weniger durch einzelne Variablen, sondern durch komplexere Konstrukte beeinflusst wird. Vermutlich entsteht Prokrastination durch ein Zusammenspiel mehrerer Konstrukte, welche auf diese einwirken. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Einfluss einzelner Variablen, teilweise auch einzelner Konstrukte, gering zu sein scheint. Webb und Rosenbaum sehen Prokrastination nicht als ein einheitliches Konstrukt, sondern als Konstrukt, welches verschiedene Formen annimmt und mehrere Erklärungen und Bestimmungsfaktoren benötigt (Webb & Rosenbaum, 2018, S. 525). Die vorläufige Annahme der Hypothese, welche einen Zusammenhang zwischen *Lernaktivität* und Prokrastination postuliert, bietet die Erkenntnis, dass trotz des Zusammenspiels mehrerer Konstrukte und Variablen, ein kleiner Effekt entdeckt wurde. Daher sollte der *Lernaktivität* bei der Behandlung und Prävention

von Prokrastination eine größere Beachtung entgegengebracht werden. Aus den falsifizierten Hypothesen lässt sich die Erkenntnis gewinnen, dass die Konstrukte *Studienorganisation, Kontakte und Kooperationen*, sowie dem *Leistungsdruck und Misserfolg* möglicherweise weniger Beachtung in Behandlungen von prokrastinierendem Verhalten zuteil kommen sollte. Zudem bietet eine Falsifikation einer Hypothese eine Chance, diese weiterzuentwickeln und daraus neue Erkenntnisse zu ziehen.

Die Prokrastinationsneigung der Teilnehmenden wurde mit einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung gemessen. Dabei stellt sich die Frage wie valide die Ergebnisse des Fragebogens sind und wie gut die Teilnehmenden sich selbst einschätzen können und ihre Angaben mit ihren tatsächlichen Verhalten übereinstimmen. Dieser Frage widmeten sich einige Forschende und konnten die signifikanten Vorhersagen von Selbsteinschätzungsinstrumenten feststellen (Zuber et al., 2020, S. 1). Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse des Fragebogens auch tatsächlich valide sind.

Nichtsdestotrotz haben sich aus dieser Untersuchung verwertbare Ergebnisse erzielen lassen. Durch die Verwendung standardisierter Itembatterien ist eine Untersuchung von statistischen Zusammenhängen gut möglich und es entstanden quantifizierbare Ergebnisse. Der Fragebogen weist durch die standardisierten Itembatterien eine hohe Validität und Objektivität auf. Die MWS Itembatterie weist eine Reliabilität bei einer höheren Teilnehmerzahl auf, für Einzelpersonen ist dieser jedoch ungeeignet. Der Fragebogen ist wenig anfällig für Fehler und schnell auszuwerten.

7.4 Bezug der Ergebnisse auf ein Manual zur Behandlung von Prokrastination

Teil der Diskussion ist die Beantwortung der Frage, welche anwendungsrelevanten Implikationen sich aus den Ergebnissen ableiten lassen. Aus den Ergebnissen lassen sich möglicherweise Interventions- und Behandlungsmöglichkeiten entwickeln. In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich zahlreiche Behandlungsansätze finden, welche auch evaluiert wurden. Im Folgenden wird das kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlungskonzept für Prokrastination, entwickelt von der Prokrastinationsambulanz der Universität Münster, mit den aus dieser Arbeit erworbenen Ergebnissen verglichen. Die Behandlung besteht aus mehreren Bausteinen, die je nach patientenspezifischer Problemstellung ausgewählt werden können (Höcker et al., 2017, S. 67). Alle Bausteine verfolgen das Ziel, dass die Teilnehmenden lernen „die Muster und die damit verknüpften Konsequenzen ihres Arbeitsverhaltens zu erkennen, zu bewerten, mit ihren Ansprüchen zur Deckung zu bringen und entsprechend zu verändern“ (Höcker et al., 2017, S. 65). Das Ziel der Behandlung

scheint einige Parallelen mit dem Item „zu erkennen, wie man sinnvoll lernt“ aufzuweisen. Voraussetzung für die Behandlung ist zu Beginn eine Diagnostik, in der mit einem Fragebogen überprüft wird, ob die Kriterien für Prokrastination erfüllt sind und eine Exploration, bei der eine individuelle Prokrastinationsanalyse erstellt wird (Höcker et al., 2017, S. 44f). Zusätzlich wird überprüft, ob weitere Störungsbereiche vorhanden sind und gegebenenfalls die Erstellung eines Störungs- und Veränderungsmodells empfohlen. Innerhalb dieses Modells werden prokrastinationsfördernde Bedingungen sowie kurz- und langfristige Folgen analysiert (Höcker et al., 2017, S. 57). An dieser Stelle wird thematisiert, wie die Prokrastinierenden bisher mit *Leistungsdruck* umgegangen sind, inwieweit dadurch möglicherweise *Misserfolge* entstanden sind und wie diese mit ungünstigen Rahmenbedingungen umgegangen sind. Diese Variablen lassen sich in den Konstrukten dieser Arbeit wiederfinden. Obwohl in der zugrundeliegenden Untersuchung keine entsprechende Korrelation zwischen *Leistungsdruck und Misserfolg* und Prokrastination festgestellt werden konnte, folgt daraus noch nicht, dass dieser Behandlungsansatz defizitär ist, sondern könnte auf die Limitationen der vorliegenden Untersuchung zurückzuführen sein.

Vor Beginn der ersten Sitzung starten die Teilnehmenden mit einer Selbstbeobachtung mit Hilfe des Münsteraner Arbeitstagebuchs. Im Tagebuch werden grundsätzlich positive Veränderungen des Lernverhaltens protokolliert, welche sich auf folgende Variablen konzentrieren: die Arbeitsplanung für den aktuellen Tag; die Durchführung von Arbeitseinheiten (jeweiliges Modul); die Pünktlichkeit des Arbeitsbeginns; die Zufriedenheit mit der Pünktlichkeit, dem Durchhaltevermögen, dem Ergebnis und der Konzentration; die prozentuale Bestimmung des Anteils des geplanten Arbeitspensums, welcher bewältigt wurde; Unterbrechungen, die Tätigkeiten währenddessen und wie sie vermeidbar gewesen wären; Planung der nächsten Einheit (Höcker et al., 2017, S. 68). Innerhalb des Arbeitstagebuchs lassen sich einige Items der Ergebnisse dieser Arbeit wiederfinden. Die Arbeitsplanung für den jeweiligen Tag aufzustellen ist ein Teil von *Lernaktivität*, denn es wird erkannt und gelernt, wie man seine *Lernaktivität* zeitlich strukturiert. Bei der Variable Zufriedenheit mit dem Durchhalten wird gelernt, die eigene Belastbarkeit richtig einzuschätzen. Diese Fähigkeit ist ein weiteres Item von *Lernaktivität*. Anhand der prozentualen Bestimmung des bewältigten Lernstoffs, wird ein weiteres Item von *Lernaktivität*, nämlich „die Menge an Lernstoff zu bewältigen“, überprüft. Durch die Protokollierung von Unterbrechungen und wie diese vermeidbar gewesen wären, wird erkannt wie man sinnvoll lernt. Damit sind alle Items von *Lernaktivität* in dem Arbeitstagebuch enthalten. Die Analyse ergab einen negativen Zusammenhang zwischen *Lernaktivität* und Prokrastination, daher scheint es, dass dieses Arbeitstagebuch wirkungsvoll bei der Behandlung von Prokrastination sein müsste und die passenden Variablen für den Inhalt des Tagebuchs ausgewählt

wurden. Es wurde eine signifikante Reduktion der selbstberichteten Prokrastinationsneigung durch Selbstbeobachtung festgestellt (Höcker et al., 2017, S. 34 f.).

Je nach Problemlage bietet es sich an mit den Prokrastinierenden einen umfassenden Arbeitsplan („Masterplan“) zu erstellen (Höcker et al., 2017, S. 67). Durch die Erstellung eines Plans wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Tätigkeit rechtzeitig begonnen wird (Höcker et al., 2017, S. 67). Der Masterplan richtet sich besonders an Prokrastinierende, welche nicht selbstständig strukturiert planen können und jene, denen eine Konfrontation mit einem Plan nützen würde, um die Situation realistisch einzuschätzen (Höcker et al., 2017, S. 67). Im Gegensatz zum Münsteraner Arbeitstagebuch wird hier ein Plan für einen größeren Zeitraum erstellt, um ein Ziel zu erreichen, beispielsweise das Lernen für eine Prüfung. Der Plan wird in Teilziele untergliedert, welche terminiert und nach Priorität gewichtet werden. Die Teilziele sollten realistisch auf die jeweiligen Fähigkeiten und Grenzen angepasst sein und daher auch Pausen enthalten (Höcker et al., 2017, S. 70). Diesem Teilabschnitt der Behandlung lassen sich die Konstrukte *Lernaktivität* und *Studienorganisation* zuordnen. Durch den umfassenden Arbeitsplan wird die *Lernaktivität* sinnvoll strukturiert, in gewisser Weise wird hier ein eigener Stundenplan erstellt. Der Plan soll Studierende dabei unterstützen, die erforderliche Menge an Lernstoff zu bewältigen und mit dem Lehr- und Lernangebot zurecht zu kommen. Wie bereits erwähnt besteht zwischen *Lernaktivität* und Prokrastination eine negative Beziehung und nach den Ergebnissen scheint zwischen *Studienorganisation* und Prokrastination keine Beziehung zu bestehen. Die Grenzen zwischen „Lernaktivitäten zeitlich zu strukturieren“ und „einen Stundenplan zu erstellen“ sowie zwischen „Menge an Lernstoff zu bewältigen“ und „mit dem vorhandenen Lehrangebot zurecht zu kommen“ sind fließend. Wie die Teilnehmenden die Fragen des Fragebogens interpretiert haben und wo sie die Grenze gezogen haben, ist durch die geschlossenen Antwortmöglichkeiten nicht ersichtlich. Dadurch lässt sich durch die Ergebnisse dieser Forschung keine eindeutige Aussage treffen.

Das Modul K- Kognitive Therapie wird wie der Masterplan auch nur bei Bedarf angewandt. Die Kognitive Therapie erstreckt sich auf zwei Sitzungen. Es werden prokrastinationsfördernde Kognitionen analysiert und alternative Denkweisen entwickelt (Höcker et al., 2017, S.71). Zu prokrastiantionsfördernden Gedanken zählen unter anderem Versagens- und Bewertungsängste sowie überhöhte Ansprüche an sich selbst (Höcker et al., 2017, S.71). Die Ergebnisse der zugrundeliegenden Untersuchung weisen keine signifikante Beziehung zwischen *Leistungsdruck und Misserfolg* und Prokrastination auf. Aus den Limitationen dieser Untersuchung geht jedoch nicht hervor, inwiefern eine kognitive Therapie tatsächlich wirksam ist.

Nach dem allgemeinen Teil folgen die Bausteine Modul A, Modul B und Intervention C. Diese werden je nach individueller Problemlage der Prokrastinierenden ausgewählt.

Thema des A Moduls ist „Pünktlich Beginnen“. Zu Beginn des Moduls erfolgt eine Psychoedukation über Prokrastination. Die Teilnehmenden beschreiben im Gruppen oder im Einzelsetting ihre individuelle Problemstellung. Danach folgt die Einordnung des „Beginnens“ in das, im Theorieteil erläuterten, Rubikonmodell der Selbststeuerung. Zusätzlich wird besprochen, aus welchen Gründen auch kurze Verzögerungen zu vermeiden sind. Abschließend werden die Teilnehmenden in die Methode „Pünktlich Beginnen“ eingeführt (Höcker et al., 2017, S. 69). Bei der Methode „Pünktlich Beginnen“ legen die Teilnehmenden Schritte zum pünktlichen Beginnen fest: Sie bilden einen Gelegenheitsvorsatz (wann und wo sie beginnen), erinnern sich mit einem Signal daran, pünktlich zu beginnen, führen ein Ritual ein, um sich auf die Arbeit einzustimmen und motivieren sich (Höcker et al., 2017, S. 81). In der zweiten Sitzung werden die Erfahrungen mit der Methode besprochen und Lösungen für eventuelle Probleme erarbeitet (Höcker et al., 2017, S.69). Im Modul B „Realistisch Planen“ bestimmen die Teilnehmenden ihren aktuellen Stand, wo sie sich derzeit mit ihrer Prokrastination befinden. Anhand des Rubikonmodells der Handlungsplanung wird die Relevanz der Planung erläutert. Bei der Methode „Realistisch Planen“ legen die Teilnehmenden wiederholt Schritte fest: Sie planen die Zeitspanne der Arbeitseinheit, das Lernziel für die Arbeitseinheit, in welchen Schritten vorgegangen wird, eine individuelle Pausenregelung und worauf ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte (Höcker et al., 2017, S. 93). In der darauffolgenden Sitzung werden wie nach Modul A die Erfahrungen und Lösungen zu möglichen Schwierigkeiten besprochen. Falls Modul C durchgeführt wird, fällt der Abschluss weg. Ansonsten werden die Erfahrungen von den Modulen A und B zusammengefasst, ein Resümee gezogen und ein Ausblick auf weitere Schritte gewährt (Höcker et al., 2017, S.69). Die Module sowie der Abschluss können in Gruppen oder in einem Einzelsetting durchgeführt werden.

Die Module A und B greifen das Konstrukt *Lernaktivität* auf, indem die Teilnehmenden lernen ihre *Lernaktivität* zeitlich sinnvoll zu strukturieren, zu erkennen, wie man effektiv lernt und ihre eigene Belastbarkeit einzuschätzen und dadurch realistisch zu planen. Die eigene Belastbarkeit wird bei diesen Modulen nicht überstrapaziert, da es sich um Lerneinheiten von mindestens 20 Minuten handelt, welche je nach Belastbarkeit verlängert werden können. Dadurch bleibt die Motivation der Teilnehmenden erhalten. Da das Konstrukt *Kontakt und Kooperation* keinen signifikanten Zusammenhang in der Stichprobe dieser Umfrage hat, wäre es für diese Teilnehmenden irrelevant, ob sie die Sitzungen in einer Gruppe oder im Einzelsetting durchführen. Die Entscheidung welches Setting passend ist, sollte für jeden Teilnehmer individuell getroffen werden.

Es können die Module A und B durchgeführt werden oder Modul C oder die Intervention ABC. Die Intervention C besteht aus „Arbeitszeitrestriktion und Bedingungsmanagement“ (Höcker et al., 2017, S. 105). Bei der Arbeitszeitrestriktion wird die Arbeitszeit stark beschränkt und dann systematisch aufgebaut, um sie effizient und motiviert zu nutzen. Das Behandlungsprinzip baut auf den Prinzipien Zeitmanagement und Knappheit auf (Höcker et al., 2017, S. 105). Die Teilnehmenden lernen ihre Aufgaben in einem vorher definierten Zeitfenster zu erledigen und die benötigte Zeit realistisch einzuschätzen. Es entsteht eine strikte Trennung von Arbeitszeit und Freizeit. Das Prinzip der Knappheit entsteht durch die Tatsache, dass knappes Gut als wertvoller und attraktiver erlebt wird (Höcker et al., 2017, S.105). Zusätzlich wird durch die Arbeitszeitrestriktion Reaktanz hervorgerufen. Durch die Einschränkung versuchen die Betroffenen ihre Bedrohte Freiheit wiederherzustellen (Höcker et al., 2017, S.105). Das Prinzip der Arbeitszeitrestriktion in Verbindung mit Reaktanz und Selbstbestimmung wurde bereits im Hypothesenteil erläutert. Da die Hypothese, dass es einen Zusammenhang zwischen *Selbstbestimmung* und Prokrastination gibt, falsifiziert wurde, scheint die Arbeitszeitrestriktion unter dem Aspekt der Selbstbestimmung weniger zu dem Effekt der Intervention C beigetragen zu haben. Betrachtet man die Arbeitszeitrestriktion aber unter dem Aspekt des Zeitmanagements und der Motivationssteigerung erscheint diese Intervention wirkungsvoll. Während die Arbeitszeitrestriktion mit veränderten Arbeitszeitfenstern fortgeführt wird, werden Selbstbelohnungen in die Intervention ergänzt (Höcker et al., 2017, S. 120). Diese dienen der Motivation. In der darauffolgenden Sitzung werden die Arbeitsplatzgestaltung und der Umgang mit Störungen besprochen (Höcker et al., 2017, S. 125). Der Umgang mit ungünstigen Rahmenbedingungen, also Störungen am Arbeitsplatz, ist Teil des Konstruktes *Studienorganisation*; diese scheint in keinem Zusammenhang mit Prokrastination zu stehen. Zuletzt findet eine Abschlussitzung statt, in der ein Rückblick mit Evaluation stattfindet.

Das kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlungskonzept für Prokrastination von der Prokrastinationsambulanz der Universität Münster, wurde in seiner Wirksamkeit empirisch überprüft und ergab einen signifikanten Einfluss auf die selbstberichtete Prokrastinationsneigung (Höcker et al., 2017, S.42f). Unter Einbezug der Ergebnisse dieser Arbeit kann das Behandlungskonzept nicht abschließend auf seine Wirkung hin überprüft oder bewertet werden. Jedoch unterstützen die Ergebnisse dieser Arbeit größtenteils die Auswahl der Behandlungsmodule. In Anbetracht der Ergebnisse scheint es sinnvoll, dass dieses Behandlungskonzept seinen Schwerpunkt auf die *Lernaktivität* legt und weitere Variablen miteinbezieht.

Welche anwendungsrelevanten Implikationen lassen sich dadurch für das Online-Studium ableiten? Um Prokrastination im Online-Studium vorzubeugen, ist für Studierende zu empfehlen, sich Lernmethoden anzueignen, welche sicherlich von Studierenden zu Studierenden unterschiedlich

sind. Dozierende und Hochschulen beziehungsweise Universitäten könnten Studierende unterstützen, indem sie Workshops mit Methodenkoffern anbieten. Des Weiteren wird Studierenden empfohlen sich zu Beginn eines Semesters oder auch einer Prüfungsphase einen zeitlich strukturierten Lernplan zu erstellen. Dieser sollte Arbeitseinheiten mit Zeitangaben beinhalten, welche realistisch an die eigene Belastbarkeit und die Menge an Lernstoff angepasst ist. An diesen Lernplan könnte ein Münsteraner Arbeitstagebuch angefügt werden. Die tägliche Reflexion fördert die Selbsteinschätzung und damit auch realistischere Pläne zu erstellen. Konzepten, welche ihr Hauptaugenmerk auf Teamarbeit oder den Umgang mit Leistungsdruck legen, wird empfohlen den Fokus auf die *Lernaktivität* legen.

7.5 Beantwortung der Forschungsfrage

Abschließend wird die Forschungsfrage „Welche Faktoren im Online-Studium beeinflussen Prokrastination?“ in den Fokus genommen. Die vorliegende Arbeit konnte *Lernaktivität* als einen Einflussfaktor von Prokrastination ausmachen. Des Weiteren scheint die Fähigkeit sinnvoll zu Lernen, also effiziente Lernmethoden und die Umsetzung dieser, relevant zu sein. Zusätzlich spielt eine sinnvolle Struktur bei *Lernaktivitäten*, wie Zeitplanung oder ein Lernplan, eine entscheidende Rolle. In einem Online-Studium nimmt die Relevanz sich eine eigene Struktur aufbauen zu können zu, da eine Tagesstruktur oftmals fehlt. Die Fähigkeit die Menge an Lernstoff realistisch einzuschätzen und diese aktiv zu bewältigen, beeinflusst Prokrastination negativ. Studierende, welche ihre Fähigkeiten und ihre eigene Belastbarkeit einschätzen können, scheinen weniger zu Prokrastinieren als solche, die das nicht können. Die Einschätzung der eigenen Belastbarkeit ist besonders im Online-Studium wichtig, da die Trennung von Arbeits- und Freizeit schwierig ist. Die *Studienorganisation*, also mit dem Lehrangebot zurechtzukommen, einen Stundenplan zu erstellen, Informationsangebote zu finden und die Fähigkeit mit ungünstigen Rahmenbedingungen umzugehen, scheint in keinem Zusammenhang mit Prokrastination im Studium zu stehen. Ferner haben Kontakte zu Mitstudierenden, das soziale Klima im Studiengang, die Organisation von Teamarbeit und die Zusammenarbeit im Team sowie Kooperationen keinen entscheidenden Einfluss auf Prokrastination. Zudem scheint der Umgang mit Prüfungsergebnissen und dem Leistungsdruck im Online-Studium sowie mit den Online-Prüfungsbedingungen zurechtzukommen auch keine messbaren Auswirkungen auf Prokrastination zu haben. Auch das Gefühl von Selbst- oder Fremdbestimmung im Online-Studium scheint keinen signifikanten Einfluss auf Prokrastination zu haben. Die Untersuchung der Forschungsfrage konnte bedingt Einflussfaktoren im Online-Studium auf Prokrastination benennen

und mehrere Faktoren ausschließen. Aus diesem Grund könnten weitere Untersuchungen zusätzliche Erkenntnisse zu dieser Forschungsfrage liefern.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

8. Fazit und Ausblick

Prokrastination ist und bleibt weiterhin ein umfassendes Forschungsgebiet. Es gibt zahlreiche Einflussfaktoren, welche nicht durch einzelne Konstrukte erklärt werden können. Welches Zusammenspiel von Konstrukten Prokrastination beeinflusst, ist wahrscheinlich abhängig von der Persönlichkeit des Individuums. Dennoch zeigen empirische Untersuchungen, unter anderem die vorliegende Arbeit, dass es bestimmte Konstrukte gibt, welche allgemein mit Prokrastination zusammenhängen. Prokrastination im Online-Studium während der Corona-Pandemie bietet der Forschung ein neues weitestgehend unerforschtes Feld. Die Forschungsfrage, welche Faktoren im Online-Studium Prokrastination beeinflussen, konnte nur teilweise beantwortet werden. Diese Arbeit stellt einen ersten Ansatz dar, um die Forschungsfrage zu beantworten. Es bedarf noch weiterer Forschung, um zusätzliche Einflussfaktoren zu erforschen.

Ein weiterer interessanter Ansatz zur Klärung der Forschungsfrage wäre die Untersuchung, ob Open-Book-Klausuren mit Hilfsmitteln die Selbstbehinderung bei Versagensängsten und damit auch Prokrastination negativ beeinflussen. Zudem könnte überprüft werden, ob unzureichende technische Kenntnisse und Probleme mit der digitalen Lernumgebung zu der Vermeidung von schlechten Gefühlen und Aufgabenaversivität sowie infolgedessen zu Prokrastination führen könnte. Zusätzlich könnte untersucht werden, welchen Einfluss die Arbeitsplatzgestaltung Zuhause in Verbindung mit Ablenkbarkeit auf Prokrastination im Online-Studium haben könnte. Ein weiterer Einflussfaktor von Prokrastination im Online-Studium könnten die Online-Medien sein. Es könnte überprüft werden, inwieweit diese zum Prokrastinieren genutzt werden und ob die Arbeit am Computer schneller zu Prokrastination mit Online-Medien verleitet als in einer Präsenzveranstaltung.

Abschließend lässt sich feststellen, dass eine hohe *Lernaktivität* besonders im Online-Studium, aber wahrscheinlich auch im Präsenzstudium Prokrastination verringert. Die Pandemie hat viele Veränderungen in der Gesellschaft bewirkt und teilweise Innovationen erzwungen, welche möglicherweise viel mehr Zeit zur Umsetzung in Anspruch genommen hätten, wenn diese im Zuge einer stetigen Digitalisierung geschehen wären.

Es ist deswegen davon auszugehen, dass die Problemstellung des Prokrastinierens in Bezug auf das Online-Studium jedoch auch für die Zeit nach der Corona Pandemie sehr relevant bleiben wird. Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung ist absehbar, dass das Arbeiten über digitale Plattformen und die damit verbundene Kommunikation weiterhin zunehmen und ein souveräner Umgang mit zeitlich flexiblen Arbeitszeiten kontinuierlich wichtiger werden wird. Da insbesondere diese Arbeitsweise, welche keine starken externen Strukturen vorgibt, zur Prokrastination einlädt, ist eine personalisierte Strategie im Umgang mit Prokrastination zunehmend relevanter. Aus diesem Grund

ist Prokrastination in Verbindung mit dem digitalen Lernen ein relevantes Thema für die Soziale Arbeit. Die Soziale Arbeit sollte versuchen diese Forschungslücke zu schließen und die Ergebnisse beispielsweise über Handlungsstrategien in die Praxis zu übertragen. Fachkräfte können Studierende bei der Prävention gegen Prokrastination mit ihren Erkenntnissen in Form von Workshops, Arbeitsgemeinschaften, Schulungen oder einer Prokrastinationsambulanz an Hochschulen und Universitäten unterstützen. Aus diesem Grund ist das Thema Prokrastination im Online-Studium relevanter denn je. Prokrastination ist trotz vieler Forschung nicht vollständig erklärbar. Daher sollte weiter zu allen Aspekten dieses Themas geforscht werden.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

9. Literaturverzeichnis

- Allan K. Blunt, Timothy A. Pychyl. (2000). Task aversiveness and procrastination. a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and individual differences*, 28(1), 153–167. Verfügbar unter:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999000914>
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M. & Zimmer, G. M. (2015). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (4. Auflage, erweiterte Ausgabe). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
 Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6004194bw>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Hrsg.). (2021). *Bildung und Forschung in Zahlen 2021*. Verfügbar unter:
https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31689_Bildung_und_Forschung_in_Zahlen_2021.pdf;jsessionid=F5DD8228D2CE683959ADC9BDC58C13F9.live721?__blob=publicationFile&v=4
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The journal of social psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264> Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Dettmers, J. & Clauß, E. (2018). Arbeitsgestaltungskompetenzen für flexible und selbstgestaltete Arbeitsbedingungen. In M. Janneck & A. Hoppe (Hrsg.), *Gestaltungskompetenzen für gesundes Arbeiten (Kompetenzmanagement in Organisationen*, S. 13–25). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-54950-6_2
- Dickenberger, D. (Wirtz, M. A., Hrsg.). (2019). Reaktanz, Reaktanztheorie. Reaktanztheorie im Dorsch *Lexikon der Psychologie*, Hogrefe Verlag. Verfügbar unter:
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/reaktanz-reaktanztheorie>

Elvers, G. C., Polzella, D. J. & Graetz, K. (2003). Procrastination in Online Courses: Performance and Attitudinal Differences. *Teaching of Psychology*, 30 (2), 159–162. Verfügbar unter:

https://journals-sagepub-com.ezp.hs-duesseldorf.de/doi/pdf/10.1207/s15328023top3002_13

Engberding, M., Höcker, A., Nieroba, S. & Rist, F. (2011). Arbeitszeitrestriktion als Methode der Behandlung von Prokrastination. *Verhaltenstherapie*, 21(4), 255–261. Verfügbar unter:

<https://doi.org/10.1159/000333392>

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391–406. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/per.413>

Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & MacCown, W. G. (Hrsg.). (1995). Procrastination and task avoidance. Theory, research, and treatment (The Plenum series in social/clinical psychology). New York: Plenum Press. Verfügbar unter: <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0818/94048365-d.html>

Naumann, H. (2021). *Open-Book-Klausuren*, Universität Potsdam, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/lehre-und-medien/online-lehre-2020/digitales-pruefen/open-book-klausuren>

Fürst, R. (Hrsg.). (2020). *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland*. Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda (AKAD University Edition, 1. Auflage 2020).

Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3>

Fydrich, T. (2009). Arbeitsstörungen und Prokrastination. *Psychotherapeut*, 54(5), 318–325.

Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s00278-009-0696-0>

Goroshit, M. & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology*, 2021(40), 1–9. Verfügbar unter:

<https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3>

- Griesehop, H. R. & Bauer, E. (Hrsg.). (2017). *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* (1. Auflage 2017). Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5>
- Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2020). Digitale Kompetenzen in der Hochschulstrategie – Quo vadis? Ergebnisse einer bundesweiten Schwerpunktstudie zur Digitalisierung an Hochschulen. In R. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftssagenda* (AKAD University Edition, 1. Auflage 2020, S. 443–456). Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-30525-3_18
- Hen, M. & Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 2020(39), 556–563. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12144-017-9777-3.pdf>
- Hirsch-Weber, A. & Scherer, S. (Hrsg.). (2016). *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung* [1. Aufl.]. Wiesbaden: Springer Spektrum. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-12211-9>
- Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2013). *Prokrastination. Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens (Therapeutische Praxis)*. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Boston, Mass., Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm, Florenz: Hogrefe.
- Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2017). *Heute fange ich wirklich an! Prokrastination und Aufschieben überwinden - ein Ratgeber* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Hong, J.-C., Lee, Y.-F. & Ye, J.-H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174(110673), 1–8. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Janneck, M. & Hoppe, A. (Hrsg.). (2018). *Gestaltungskompetenzen für gesundes Arbeiten (Kompetenzmanagement in Organisationen)*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54950-6>

- Jänsch, V. K. & Bosse, E. (2018). *Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS)*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.6102/zis263>
- Klingsieck, K. B. & Golombek, C. (2016). Prokrastination beim Schreiben von Texten im Studium. In A. Hirsch-Weber & S. Scherer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung* [1. Aufl.], S. 195–205). Wiesbaden: Springer Spektrum. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-12211-9_11
- Klingsieck, K. B. & Fries, S. (2018). *Eine Kurzskala der General Procrastination Scale (GPS-K)*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.6102/zis255>
- Klingsieck, K. B. (2013 (2)). Procrastination in Different Life-Domains: Is Procrastination Domain Specific? *Current psychology*, 32(2), 175–185. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12144-013-9171-8>
- Klingsieck, K. B. (2013). *Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait*. *European psychologist : official organ of the European Federation of Psychologists' Associations (EFPA)*, 18(1), 24–34. Verfügbar unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1027/1016-9040/a000138>
- Lay, C. H. & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 648–662. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/209836122_Trait_procrastination_time_management_and_academic_behavior
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F. & Monacis, L. (2020). Examining Procrastination among University Students through the Lens of the Self-Regulated Learning Model. *Behavioral Sciences* (Basel, Switzerland), 10(12), 1–10. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Martinčeková, L. & Enright, R. D. (2020). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current psychology*, 39(2), 428–437. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9926-3>

- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, *56*(1), 243–252.
Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.025>
- Nebel, E. (2017). Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen. In H. R. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* (1. Auflage 2017, S. 55–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter:
https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-658-15797-5_3
- Nordby, K., Klingsieck, K. B. & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education*, *20*(3), 491–512. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9386-x>
- Pelikan, E. R., Korlat, S., Reiter, J., Holzer, J., Mayerhofer, M., Schober, B. et al. (2021). Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination—a multi-country study. *PloS One*, *16*(10), 1–23.
Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *24*, 393–418. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Reinecke, L., Meier, A., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O. et al. (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 & Society*, *20*(3), 862–880. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1461444816675437>
- Rustemeyer, R. & Callies, C. (2014). *Aufschieben, Verzögern, Vermeiden. Einführung in die Prokrastination*. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Verfügbar unter:
<http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1638950>

- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. MacCown (Hrsg.), *Procrastination and task avoidance. Theory, research, and treatment* (The Plenum series in social/clinical psychology, S. 71–96). New York: Plenum Press. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4
- Schouwenburg, H. C. & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation. effects of trait procrastination. *Personality and individual differences*, 30(2), 229–240. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00034-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00034-9)
- Schouwenburg, H. C. & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-five factors of personality. *Personality and individual differences : an internat. journal of research into the structure and development of personality, and the causation of individual differences*, 18(4), 481–490. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00176-S](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00176-S)
- Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020). *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester*. Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5771/9783828876484>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences : an internat. journal of research into the structure and development of personality, and the causation of individual differences*, 30(1), 95–106. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)
- Steel, P. & Ferrari, J. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from A Global Sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51–58. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/per.1851>

- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T. & Brothen, T. (2018). Examining Procrastination Across Multiple Goal Stages: A Longitudinal Study of Temporal Motivation Theory. *Frontiers in Psychology*, 9, 327. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>
- Su, J. & Waugh, M. L. (2018). Online Student Persistence or Attrition: Observations Related to Expectations, Preferences, and Outcomes. *Journal of Interactive Online Learning*, 16(1), 63–79. Verfügbar unter: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/16.1.4.pdf>
- Suhadianto, Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F. & Eva, N. (2021). Stop Academic Procrastination During Covid 19: Academic Procrastination Reduces Subjective Well-Being. *International Conference of Psychology, KSS (KnE Social Sciences)*, Volume 2020, 312–325. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>
- Thomas, A. E. & Müller, F. H. (2016). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica*, 62(2), 74–84. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000137>
- Toth, C. T. *Massive Open Online Courses im Kontext von Persönlichkeit und Prokrastination* (1. Auflage 2020). Wiesbaden. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26296-9>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences : an internat. journal of research into the structure and development of personality, and the causation of individual differences*, 35(6), 1401–1418. Verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Van Eerde, W. & Venus, M. (2018). A Daily Diary Study on Sleep Quality and Procrastination at Work: The Moderating Role of Trait Self-Control. *Frontiers in Psychology*, 9. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02029>
- Webb, R. E. & Rosenbaum, P. J. (2019). The Varieties of Procrastination: with Different Existential Positions Different Reasons for it. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 53(3), 525–540. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9467-1>

- Zanjani, S. H. A., Milne, G. R. & Miller, E. G. (2016). Procrastinators' online experience and purchase behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(5), 568–585. Verfügbar unter: <https://link-springer-com.ezp.hs-duesseldorf.de/content/pdf/10.1007/s11747-015-0458-1.pdf>
- Zhao, J., Meng, G., Sun, Y., Xu, Y., Geng, J. & Han, L. (2019). The relationship between self-control and procrastination based on the self-regulation theory perspective: the moderated mediation model. *Current psychology*, 40(10), 5076–5086. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00442-3>
- Zuber, S., Cauvin, S., Haas, M., Daviet, A.-S., Da Silva Coelho, C. & Kliegel, M. (2020). Do self-reports of procrastination predict actual behavior? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 29(4), 1–6. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/mpr.1843>

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

10. Anhang

Abbildung 1

Fragebogen

Fragebogen zum Lernverhalten im Online-Studium während der Pandemie

Liebe Studierende,

diese Studie findet im Rahmen meiner Bachelor- Thesis an der Hochschule Düsseldorf statt. Sie untersucht, wie Studierende mit dem Online-Studium/Distanzstudium während der Pandemie umgegangen sind und ob diese Situation einen Einfluss auf ihr Lernverhalten hatte.

Der Fragebogen richtet sich an **Studierende** aller Altersgruppen. Für die Studie sind Ihre persönlichen Erfahrungen wichtig, deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Da keine personenbezogenen Daten erhoben werden, ist nach Abschluss der Datenerhebung keine Zuordnung mehr zwischen den Daten im Datensatz und Ihrer Person möglich, deshalb ist der Datensatz **anonym**. Aus diesem Grund ist nach Abschluss der Erhebung auch keine gezielte Löschung Ihres persönlichen Datensatzes möglich. Die Ergebnisse und Daten dieser Studie können ohne weitere schriftliche Einwilligung öffentlich verfügbar gemacht, zur Nachnutzung verwendet und als wissenschaftliche Publikation veröffentlicht werden. Dies geschieht in anonymisierter Form, sodass die Daten keiner spezifischen Person zugeordnet werden können. Ihre Daten werden vertraulich behandelt und dienen rein wissenschaftlichen Zwecken. Die Teilnahme ist freiwillig und Sie können die Umfrage jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert etwa **fünfzehn Minuten**. Da dieses Semester gerade erst begonnen hat, erinnern Sie sich bitte an das vergangene Studienjahr und füllen Sie die Fragen bitte mit Hinblick darauf aus.

Als kleines Dankeschön wird ein Amazon Gutschein über 25€ unter allen Teilnehmenden, welche die Umfrage abschließen, verlost.

Bitte wenden Sie sich bei Rückfragen an:

Umfrage_Lernverhalten@protonmail.com

Vielen Dank, dass Sie an unserer Studie teilnehmen!

Mit freundlichen Grüßen

Natalie Henn

- Hiermit versichere ich, dass ich die oben beschriebenen Teilnehmerinformationen gelesen und verstanden habe. Ich bin mit den genannten Teilnahmebedingungen einverstanden.

Fragebogen zum Lernverhalten im Online-Studium während der Pandemie

1. In welchem Hochschulsemester studieren Sie?

2. Haben Sie Erfahrungen mit einem Online-Studium/Distanzstudium?

- Ja
 Nein

->Wenn „Nein“:

3. Haben Sie Erfahrungen mit Online- Unterricht/Distanzunterricht in der Schule sammeln können?

- Ja -> Wenn „Ja“: Dann beantworten Sie bitte die folgenden Fragen mit Hinblick auf Ihren Online-Unterricht in der Schule.
 Nein -> Wenn „Nein“: Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

4. Haben Sie Erfahrungen mit dem Präsenzstudium?

- Ja
 Nein

5. Studieren Sie im Bachelor, Master oder Promotionsstudium?

- Bachelor
 Master
 Promotionsstudium

6. In welchem Fachbereich studieren Sie?

- Kunst, Kulturwissenschaften
 Geisteswissenschaften
 Sport
 Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
 Mathematik, Naturwissenschaften
 Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften
 Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin
 Ingenieurwissenschaften

7. Wie alt sind Sie?

8. Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugeordnet?

- Männlich
 Weiblich
 Divers

9. Wie sehr haben Sie sich persönlich in Ihrem Online-Studium selbstbestimmt beziehungsweise fremdbestimmt gefühlt?

| Sehr selbstbestimmt | Eher selbstbestimmt | Teils- teils | Eher fremdbestimmt | Sehr fremdbestimmt |
|---------------------|---------------------|--------------|--------------------|--------------------|
| | | | | |

10. Bitte entscheiden Sie für jede Aussage, wie typisch oder untypisch das geschilderte Verhalten für Sie ist.

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

Schätzen Sie ein, wie leicht bzw. schwer es Ihnen im vergangenen Studienjahr gefallen ist, mit den folgenden Anforderungen im Online-Studium/Distanzstudium umzugehen.

1 = sehr schwer, 2 = eher schwer, 3 = teils-teils, 4 = eher leicht, 5 = sehr leicht,

6 = trifft auf mich/meinen Studiengang nicht zu

| | Sehr schwer | Eher schwer | Teils- teils | Eher leicht | Sehr leicht | Trifft auf mich/meinen Studiengang nicht zu |
|--|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|---|
| 11. mit dem sozialen Klima im Studiengang zurechtzukommen (z.B. Konkurrenz aushalten) | | | | | | |
| 12. mit dem vorhandenen Online-Lehrangebot zurechtzukommen (z.B. ungünstige Termine, eingeschränkte Themenwahl, Auswahl der Lehr- und Lernplattform) | | | | | | |
| 13. mit Prüfungsergebnissen | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| umzugehen (z.B. schlechte Noten) | | | | | | |
| 14. zu erkennen, wie man sinnvoll lernt (z.B. die richtige Methode wählen) | | | | | | |
| 15. sich die Wissenschaftssprache anzueignen (z.B. für Klausuren und Hausarbeiten) | | | | | | |
| 16. einen eigenen Stundenplan zu erstellen (z.B. interessengeleitet Veranstaltungen wählen, Studienplan bei der Auswahl berücksichtigen) | | | | | | |
| 17. mit Leistungsdruck umzugehen (z.B. mit Prüfungsstress, Versagensängsten oder eigenen Ansprüchen zurechtkommen) | | | | | | |
| 18. Studieninhalte mit Berufsvorstellungen zu verbinden (z.B. Berufsperspektiven entwickeln, berufliche Relevanz der Inhalte erkennen) | | | | | | |
| 19. Lernaktivitäten zeitlich sinnvoll zu strukturieren (z.B. Zeitpunkt und Dauer des Lernens, Tagesstruktur) | | | | | | |
| 20. Teamarbeit online zu organisieren (z.B. Lerngruppen finden, Zeitpunkt für gemeinsame Teamarbeit ausmachen) | | | | | | |
| 21. passende Informations- und Beratungsangebote zu finden (z.B. Ansprechpersonen finden) | | | | | | |
| 22. eigene Interessen zu erkennen und die Studiengangswahl zu überprüfen (z.B. die Frage, ob der Studiengang zu einem passt) | | | | | | |
| 23. die Menge an Lernstoff zu bewältigen (z.B. semesterbegleitende Aufgaben oder Lektüren) | | | | | | |
| 24. sich auf die wissenschaftlichen Herangehensweisen einzustellen (z.B. unterschiedlicher Umgang mit Inhalten in Schule und Uni) | | | | | | |
| 25. mit Prüfungsbedingungen zurechtkommen (z.B. Online-Prüfungsformen, Benotungspraxis, | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Prüfungsdichte) | | | | | | |
| 26. Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen (z.B. Anwendungsbeispiele finden) | | | | | | |
| 27. Kontakte zu Mitstudierenden zu knüpfen (z.B. für Online-Lerngruppen, Freizeit) | | | | | | |
| 28. eigene Belastbarkeit einzuschätzen (z.B. Lernumfang, Erholungsbedarf, Abgrenzung von Lernzeit und Freizeit) | | | | | | |
| 29. mit ungünstigen Rahmenbedingungen umzugehen (z.B. Zugangsbeschränkungen, Ausstattung, Online-Lernplattform, schlechte Internetverbindung) | | | | | | |
| 30. wissenschaftliche Arbeitsweisen zu erlernen (z.B. wissenschaftliche Texte bearbeiten, eine Fragestellung entwickeln) | | | | | | |
| 31. im Team online zusammen zu arbeiten (z.B. gemeinsam Aufgaben bearbeiten, Referate vorbereiten) | | | | | | |

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Tabelle 1

Kolmogorov-Smirnov Test der selbstberichteten Prokrastinationsneigung

| | | procra_score_avg |
|--------------------------|----------------|------------------|
| N | | 112 |
| Normal Parameters | Mean | 2.56 |
| | Std. Deviation | .67 |
| Most Extreme Differences | Absolute | .10 |
| | Positive | .07 |
| | Negative | -.10 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | 1.10 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | .159 |

Tabelle 2

Kolmogorov-Smirnov Test der Konstrukte Lernaktivität (LA), Studienorganisation (SO), Kontakt und Kooperation (KK), Leistungsdruck und Misserfolg (LD)

| | | LA_mean | SO_mean | KK_mean | LD_mean |
|--------------------------|----------------|---------|---------|---------|---------|
| N | | 108 | 93 | 91 | 102 |
| Normal Parameters | Mean | 3.06 | 3.33 | 3.03 | 3.33 |
| | Std. Deviation | .96 | .87 | .88 | .93 |
| Most Extreme Differences | Absolute | .09 | .11 | .11 | .11 |
| | Positive | .09 | .09 | .08 | .09 |
| | Negative | -.08 | -.11 | -.11 | -.11 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | .92 | 1.07 | 1.07 | 1.09 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | .368 | .193 | .185 | .169 |

Tabelle 3

Kolmogorov-Smirnov Test der Selbstbestimmung

| | | Wie sehr haben Sie sich persönlich in Ihrem Online-Studium selbstbestimmt beziehungsweise fremdbestimmt gefühlt? | |
|--------------------------|----------------|--|------|
| N | | | 112 |
| Normal Parameters | Mean | | 2.31 |
| | Std. Deviation | | 1.00 |
| Most Extreme Differences | Absolute | | .20 |
| | Positive | | .20 |
| | Negative | | -.17 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | | 2.14 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | | .000 |

Tabelle 4

Schiefe der Konstrukte Lernaktivität (LA), Studienorganisation (SO), Kontakt und Kooperation (KK), Leistungsdruck und Misserfolg (LD) und selbstberichteter Prokrastinationsneigung (procra_score_avg)

| | | LA_mean | SO_mean | LD_mean | KK_mean | procra_score_avg |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|------------------|
| N | Valid | 108 | 93 | 102 | 91 | 112 |
| | Missing | 4 | 19 | 10 | 21 | 0 |
| Skewness | | .14 | -.15 | -.20 | -.03 | -.16 |
| S.E. Skew | | .23 | .25 | .24 | .25 | .23 |

Tabelle 5*Schiefe der Selbstbestimmung*

| | | Wie sehr haben Sie sich persönlich in Ihrem Online-Studium selbstbestimmt beziehungsweise fremdbestimmt gefühlt? |
|---|-----------|--|
| N | Valid | 112 |
| | Missing | 0 |
| | Mean | 2.31 |
| | S.E. Mean | .09 |
| | Median | 2.00 |
| | Std Dev | 1.00 |
| | Variance | 1.01 |
| | Skewness | .37 |
| | S.E. Skew | .23 |
| | Minimum | Sehr selbstbestimmt |
| | Maximum | Sehr fremdbestimmt |

Tabelle 6*Häufigkeiten des Konstruktes Lernaktivität*

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00 | 1 | .9% | .9% |
| | 1.25 | 3 | 2.7% | 3.7% |
| | 1.50 | 4 | 3.6% | 7.4% |
| | 1.75 | 2 | 1.8% | 9.3% |
| | 2.00 | 7 | 6.3% | 15.7% |
| | 2.25 | 14 | 12.5% | 28.7% |
| | 2.50 | 7 | 6.3% | 35.2% |
| | 2.75 | 5 | 4.5% | 39.8% |
| | 3.00 | 16 | 14.3% | 54.6% |
| | 3.25 | 9 | 8.0% | 63.0% |
| | 3.50 | 12 | 10.7% | 74.1% |
| | 3.75 | 6 | 5.4% | 79.6% |
| | 4.00 | 5 | 4.5% | 84.3% |
| | 4.25 | 6 | 5.4% | 89.8% |
| | 4.50 | 4 | 3.6% | 93.5% |
| | 4.75 | 1 | .9% | 94.4% |
| | 5.00 | 6 | 5.4% | 100.0% |
| Missing | . | 4 | 3.6% | |
| Total | | 112 | 100.0% | |

Tabelle 7*Häufigkeiten des Konstruktes Studienorganisation*

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00 | 1 | .9% | 1.1% | 1.1% |
| | 1.50 | 3 | 2.7% | 3.2% | 4.3% |
| | 1.75 | 3 | 2.7% | 3.2% | 7.5% |
| | 2.00 | 1 | .9% | 1.1% | 8.6% |
| | 2.25 | 3 | 2.7% | 3.2% | 11.8% |
| | 2.50 | 5 | 4.5% | 5.4% | 17.2% |
| | 2.75 | 10 | 8.9% | 10.8% | 28.0% |
| | 3.00 | 7 | 6.3% | 7.5% | 35.5% |
| | 3.25 | 18 | 16.1% | 19.4% | 54.8% |
| | 3.50 | 9 | 8.0% | 9.7% | 64.5% |
| | 3.75 | 12 | 10.7% | 12.9% | 77.4% |
| | 4.00 | 8 | 7.1% | 8.6% | 86.0% |
| | 4.25 | 1 | .9% | 1.1% | 87.1% |
| | 4.50 | 4 | 3.6% | 4.3% | 91.4% |
| | 4.75 | 2 | 1.8% | 2.2% | 93.5% |
| 5.00 | 6 | 5.4% | 6.5% | 100.0% | |
| Missing | . | 19 | 17.0% | | |
| Total | | 112 | 100.0% | | |

Tabelle 8*Häufigkeiten des Konstruktes Leistungsdruck und Misserfolg*

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent | |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|--|
| Valid | 1.00 | 1 | .9% | 1.0% | 1.0% | |
| | 1.33 | 1 | .9% | 1.0% | 2.0% | |
| | 1.67 | 7 | 6.3% | 6.9% | 8.8% | |
| | 2.00 | 3 | 2.7% | 2.9% | 11.8% | |
| | 2.33 | 7 | 6.3% | 6.9% | 18.6% | |
| | 2.67 | 7 | 6.3% | 6.9% | 25.5% | |
| | 3.00 | 20 | 17.9% | 19.6% | 45.1% | |
| | 3.33 | 12 | 10.7% | 11.8% | 56.9% | |
| | 3.67 | 13 | 11.6% | 12.7% | 69.6% | |
| | 4.00 | 9 | 8.0% | 8.8% | 78.4% | |
| | 4.33 | 12 | 10.7% | 11.8% | 90.2% | |
| | 4.67 | 4 | 3.6% | 3.9% | 94.1% | |
| | 5.00 | 6 | 5.4% | 5.9% | 100.0% | |
| | Missing | . | 10 | 8.9% | | |
| | Total | | 112 | 100.0% | | |

Tabelle 9*Häufigkeiten des Konstruktes Kontakt und Kooperation*

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.25 | 2 | 1.8% | 2.2% | 2.2% |
| | 1.50 | 3 | 2.7% | 3.3% | 5.5% |
| | 1.75 | 5 | 4.5% | 5.5% | 11.0% |
| | 2.00 | 8 | 7.1% | 8.8% | 19.8% |
| | 2.25 | 5 | 4.5% | 5.5% | 25.3% |
| | 2.50 | 8 | 7.1% | 8.8% | 34.1% |
| | 2.75 | 3 | 2.7% | 3.3% | 37.4% |
| | 3.00 | 13 | 11.6% | 14.3% | 51.6% |
| | 3.25 | 11 | 9.8% | 12.1% | 63.7% |
| | 3.50 | 10 | 8.9% | 11.0% | 74.7% |
| | 3.75 | 8 | 7.1% | 8.8% | 83.5% |
| | 4.00 | 7 | 6.3% | 7.7% | 91.2% |
| | 4.25 | 2 | 1.8% | 2.2% | 93.4% |
| | 4.50 | 2 | 1.8% | 2.2% | 95.6% |
| | 4.75 | 3 | 2.7% | 3.3% | 98.9% |
| | 5.00 | 1 | .9% | 1.1% | 100.0% |
| Missing | . | 21 | 18.8% | | |
| Total | | 112 | 100.0% | | |

Tabelle 10*Häufigkeiten der Selbstbestimmung*

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sehr selbstbestimmt | 27 | 24.1% | 24.1% | 24.1% |
| | Eher selbstbestimmt | 38 | 33.9% | 33.9% | 58.0% |
| | Teils- teils | 34 | 30.4% | 30.4% | 88.4% |
| | Eher fremdbestimmt | 11 | 9.8% | 9.8% | 98.2% |
| | Sehr fremdbestimmt | 2 | 1.8% | 1.8% | 100.0% |
| Total | | 112 | 100.0% | | |

Tabelle 11*Häufigkeiten der selbstberichteten Prokrastinationsneigung*

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1.00 | 2 | 1.8% | 1.8% | 1.8% |
| 1.11 | 1 | .9% | .9% | 2.7% |
| 1.22 | 1 | .9% | .9% | 3.6% |
| 1.44 | 3 | 2.7% | 2.7% | 6.3% |
| 1.56 | 3 | 2.7% | 2.7% | 8.9% |
| 1.67 | 2 | 1.8% | 1.8% | 10.7% |
| 1.78 | 6 | 5.4% | 5.4% | 16.1% |
| 1.89 | 4 | 3.6% | 3.6% | 19.6% |
| 2.00 | 4 | 3.6% | 3.6% | 23.2% |
| 2.11 | 6 | 5.4% | 5.4% | 28.6% |
| 2.22 | 6 | 5.4% | 5.4% | 33.9% |
| 2.33 | 11 | 9.8% | 9.8% | 43.8% |
| 2.44 | 2 | 1.8% | 1.8% | 45.5% |
| 2.56 | 6 | 5.4% | 5.4% | 50.9% |
| 2.67 | 4 | 3.6% | 3.6% | 54.5% |
| 2.78 | 4 | 3.6% | 3.6% | 58.0% |
| 2.89 | 10 | 8.9% | 8.9% | 67.0% |
| 3.00 | 10 | 8.9% | 8.9% | 75.9% |
| 3.11 | 6 | 5.4% | 5.4% | 81.3% |
| 3.22 | 7 | 6.3% | 6.3% | 87.5% |
| 3.33 | 3 | 2.7% | 2.7% | 90.2% |
| 3.44 | 1 | .9% | .9% | 91.1% |
| 3.56 | 4 | 3.6% | 3.6% | 94.6% |
| 3.67 | 2 | 1.8% | 1.8% | 96.4% |
| 3.78 | 2 | 1.8% | 1.8% | 98.2% |
| 4.00 | 2 | 1.8% | 1.8% | 100.0% |
| Total | 112 | 100.0% | | |

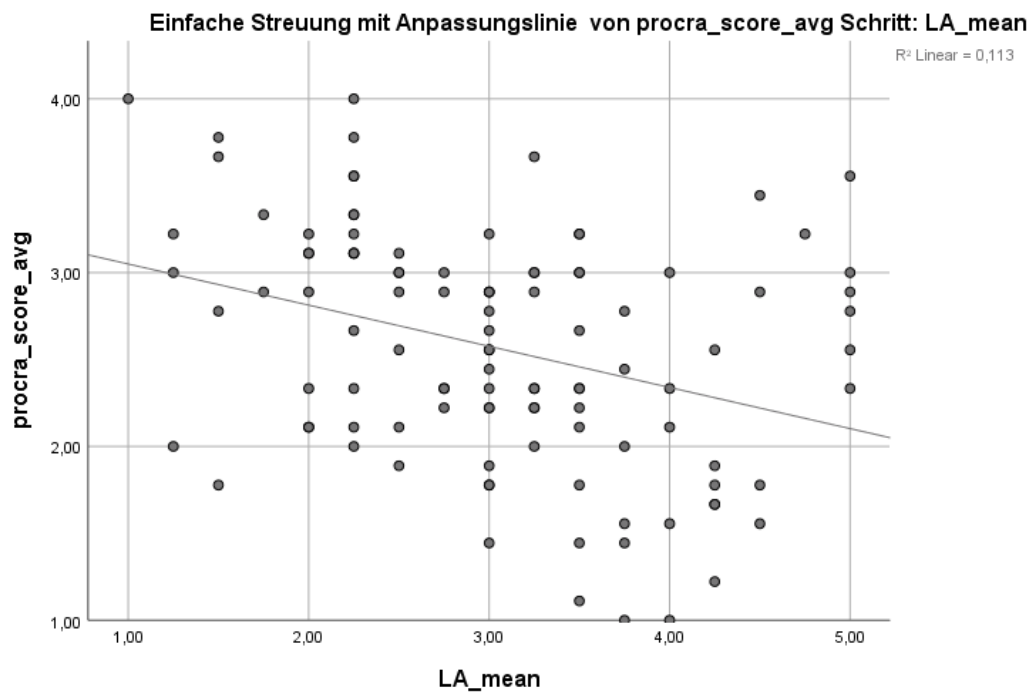
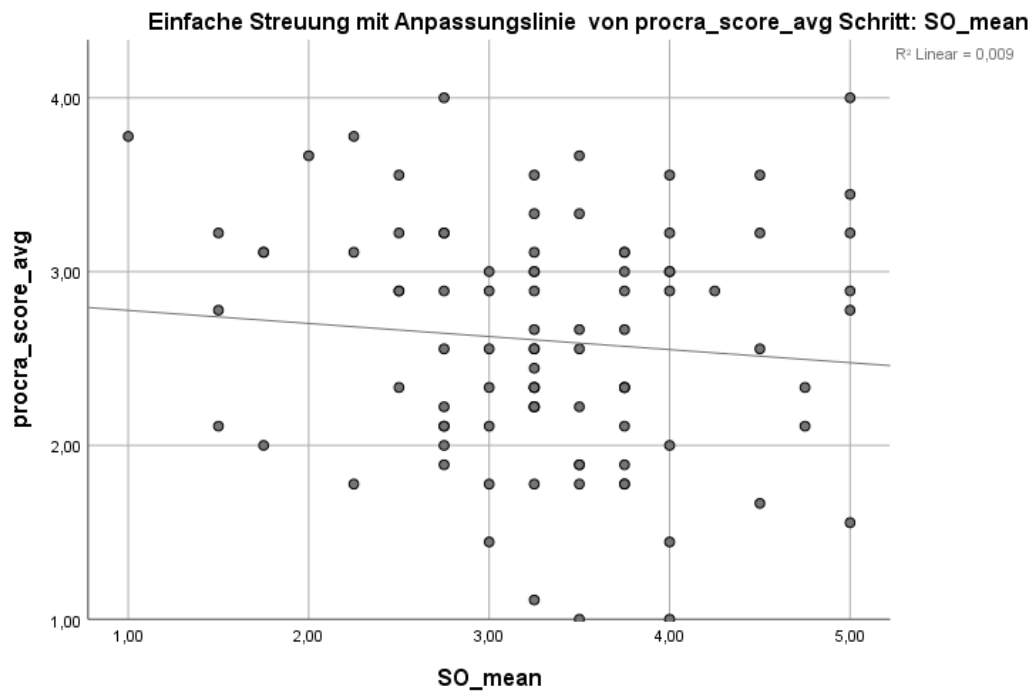
Abbildung 2*Streudiagramm Lernaktivität (LA)***Abbildung 3***Streudiagramm Studienorganisation (SO)*

Abbildung 4

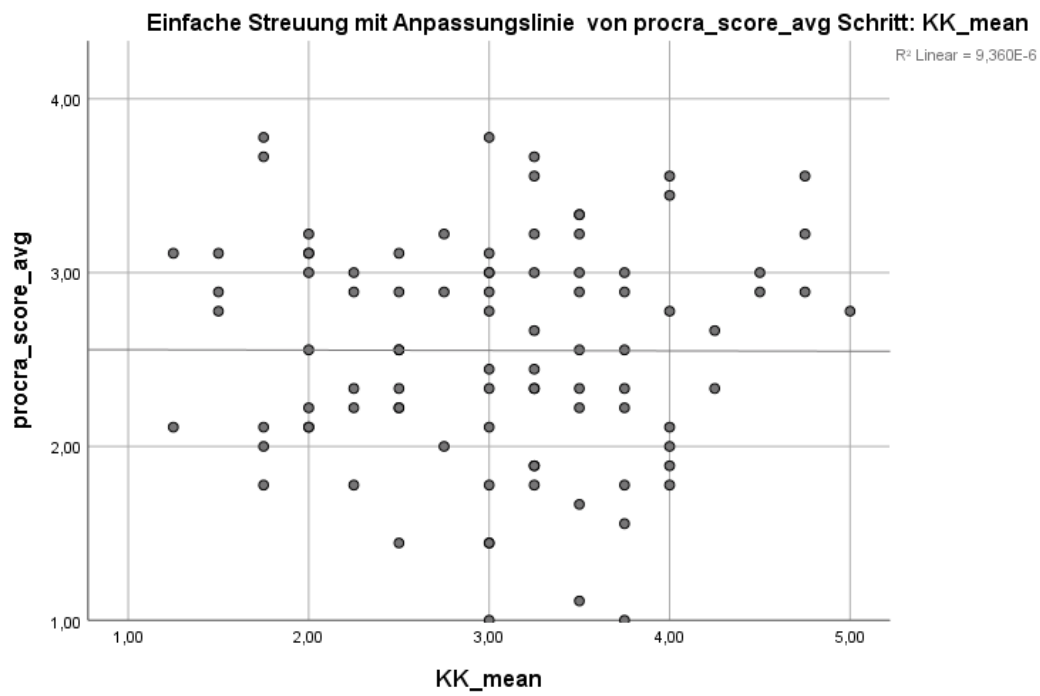
Streudiagramm Kontakt und Kooperation (KK)

Abbildung 5

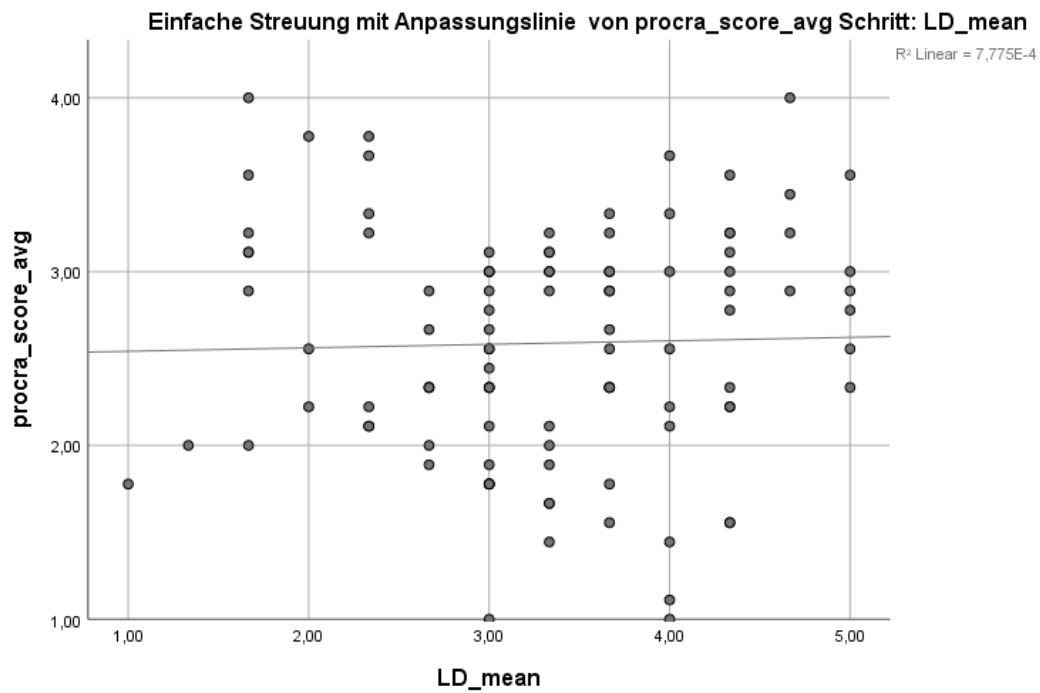
Streudiagramm Leistungsdruck und Misserfolg (LD)

Abbildung 6

Streudiagramm Selbstbestimmung

Einfache Streuung mit Anpassungslinie von procra_score_avg Schritt: Wie sehr haben Sie sich persönlich in Ihrem Online-Studium selbstbestimmt beziehungsweise fremdbestimmt gefühlt?

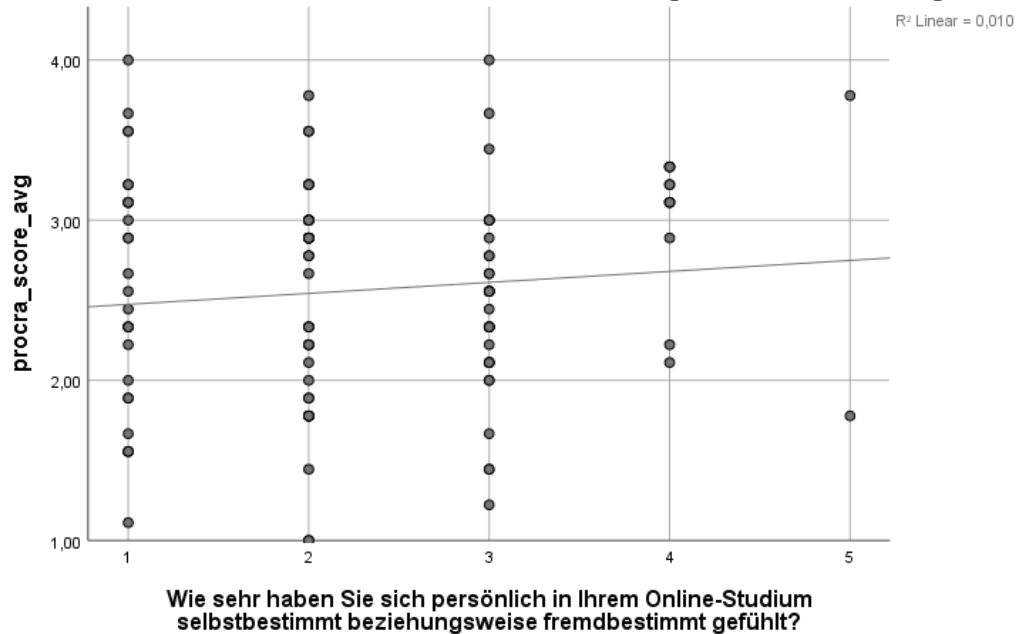


Tabelle 12

Pearson Korrelation Lernaktivität (LA)

| | | procra_score_avg | LA_mean |
|------------------|---------------------|------------------|---------|
| procra_score_avg | Pearson Correlation | 1.000 | -.336 |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 112 | 108 |
| LA_mean | Pearson Correlation | -.336 | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 108 | 108 |

Tabelle 13

Pearson Korrelation Studienorganisation (SO)

| | | procra_score_avg | SO_mean |
|------------------|---------------------|------------------|---------|
| procra_score_avg | Pearson Correlation | 1.000 | -.096 |
| | Sig. (2-tailed) | | .361 |
| | N | 112 | 93 |
| SO_mean | Pearson Correlation | -.096 | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .361 | |
| | N | 93 | 93 |

Tabelle 14*Pearson Korrelation Kontakt und Kooperation (KK)*

| | | procra_score_avg | KK_mean |
|------------------|---------------------|------------------|---------|
| procra_score_avg | Pearson Correlation | 1.000 | -.003 |
| | Sig. (2-tailed) | | .977 |
| | N | 112 | 91 |
| KK_mean | Pearson Correlation | -.003 | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .977 | |
| | N | 91 | 91 |

Tabelle 15*Pearson Korrelation Leistungsdruck und Misserfolg (LD)*

| | | procra_score_avg | LD_mean |
|------------------|---------------------|------------------|---------|
| procra_score_avg | Pearson Correlation | 1.000 | .028 |
| | Sig. (2-tailed) | | .781 |
| | N | 112 | 102 |
| LD_mean | Pearson Correlation | .028 | 1.000 |
| | Sig. (2-tailed) | .781 | |
| | N | 102 | 102 |

Tabelle 16*Spearman Korrelation Selbstbestimmung*

| | | | Selbstbestimmung | procra_score_avg |
|--------------|------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| Spearman-Rho | Selbstbestimmung | Korrelationskoeffizient | 1,000 | ,082 |
| | | Sig. (1-seitig) | . | ,196 |
| | | N | 112 | 112 |
| | procra_score_avg | Korrelationskoeffizient | ,082 | 1,000 |
| | | Sig. (1-seitig) | ,196 | . |
| | | N | 112 | 112 |

11. Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema: „*Welche Faktoren im Onlinestudium beeinflussen Prokrastination? Eine quantitative Onlinebefragung von Studierenden*“ selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich 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.

Düsseldorf, 07.12.2021

Natalie Henn

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF