

## **Bedarfe, Präferenzen und Akzeptanz bezüglich traditioneller und E-Mental-Health-Interventionen zum Umgang mit akademischer Prokrastination bei Fernstudierenden: Ergebnisse einer qualitativen Pilotstudie**

*Sonja Katharina Schumann, Lara Fritsche, Jessica Kemper,  
Marie Drüge & Jennifer Apolinário-Hagen*

### **Zusammenfassung**

E-Mental-Health Angebote bieten großes Potenzial für die Gesundheitsförderung im Fernstudium wie die Bewältigung von akademischer Prokrastination. Unklar ist jedoch die Einstellung Fernstudierender zu solchen Angeboten. Diese Pilotstudie hatte daher zum Ziel genauer zu untersuchen, (1) wie Fernstudierende Prokrastination erleben, (2) was sich Fernstudierende von einer Intervention zur Reduktion von Prokrastination wünschen und (3) ob sie ein E-Mental-Health-Angebot nutzen würden. Eine qualitative Erhebung mit halbstrukturierten Face-to-Face-Interviews mit vier Studentinnen der FernUniversität in Hagen wurde durchgeführt. Die qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung erfolgte mit MAXQDA. Die qualitative Inhaltsanalyse ergab drei Hauptkategorien (Gründe, Folgen und Interventionsansatzpunkte) mit 14 Subkategorien. Demnach stellt Prokrastination einen Belastungsfaktor mit einhergehendem Stress dar. Darüber hinaus war das Ausmaß von Prokrastination von persönlichen Merkmalen wie den Schwierigkeiten des selbstregulierten Lernens abhängig. Als Interventionsformat stellten sich E-Mental-Health-Angebote nur bedingt als passend dar. Vielmehr äußerten die Befragten einen hohen Bedarf an mehr persönlicher sozialer Interaktion, Aufklärung sowie Struktur und Kontrolle von außen. Prokrastination infolge von Mehrfachbelastungen sowie einer mangelnden Passung zwischen Lernpräferenzen und einem Fernstudium kann einen erheblichen Belastungsfaktor darstellen. Um der Diversität der Fernstudierendenschaft gerecht zu werden, bedarf es einer Herausarbeitung zielgruppenspezifischer Strategien in Hinblick auf E-Mental-Health-Angebote zum Umgang mit Prokrastination.

### **Schlüsselwörter**

Akademische Prokrastination, E-Mental-Health, Fernstudierende, Interviews, qualitative Inhaltsanalyse, Selbstregulation, soziale Interaktion, Persönlichkeitsmerkmale, Stress

### **Abstract**

E-mental-health services offer great potential for health promotion in distance learning like dealing with academic procrastination. Unclarified, however, are distance-learning students' attitudes towards these services. Hence, this pilot study aimed to investigate (1) how distance-learning students experience procrastination, (2) what they wish for in a procrastination reduction intervention and (3) whether they would use e-mental-health interventions. A qualitative study using semi-structured face-to-face interviews was conducted with four students from the University of Hagen. For the qualitative analysis with inductive categorization, MAXQDA was used. The qualitative analysis led to three main categories (reasons for and effects of procrastination, as well as starting points for interventions) and 14 sub-categories. Results showed that procrastination is experienced as a stressor and that it depends on personality factors, such as difficulties in self-regulated learning. E-mental health interventions were regarded as limitedly fitting. Instead, interviewees expressed a strong need for more social interaction, education regarding procrastination as well as external structure and control. Procrastination because of multiple burdens and the lacking match between one's preference to learn and distance studying can result in major stress. To address the diversity of distance-learning students, the development of target group specific strategies is necessary.

## Keywords

academic procrastination, e-mental-health, distance-learning students, interviews, qualitative content analysis, self-regulation, social interaction, personality traits, stress

## Autorinnen

- **Sonja Katharina Schumann**, M.Sc. Psych., Studentenrecruiterin, Absolventin der FernUniversität in Hagen, Fakultät für Psychologie, mit Masterthesis im Lehrgebiet Gesundheitspsychologie  
**Kontakt:** Email: prokrastinationimstudium (at) gmail.com
- **Lara Fritsche** Dr. M.Sc. Psych., FernUniversität in Hagen, Fakultät für Psychologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Habilitandin im Lehrgebiet Gesundheitspsychologie, Mitarbeit im GFs-Projekt
- **Jessica Kemper**, M.A., FernUniversität in Hagen, Fakultät für Psychologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Lehrgebiet Gesundheitspsychologie, Projektkoordination und Interventionsentwicklung im GFs-Projekt
- **Marie Drüge**, Dr. phil., Dipl.-Psych., psychol. Psychotherapeutin; Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Zürich im Psychologischen Institut in der Abteilung Klinische Psychologie mit Schwerpunkt der Psychotherapieforschung
- **Jennifer Apolinário-Hagen**, Dr. rer. medic. Dipl.-Psych., FernUniversität in Hagen, Fakultät für Psychologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Habilitandin im Lehrgebiet Gesundheitspsychologie, Studienleitung im GFs-Projekt  
**Kontakt:** E-Mail: jennifer.apolinario-hagen (at) fernuni-hagen.de

Die abwechselnd gewählte männliche bzw. weibliche Form steht jeweils pars pro toto, wechselt je nach Kontext und stellt keine Bewertung des jeweils anderen Geschlechts dar.

**Interessenkonflikte:** Die Autorinnen erklären keine Interessenkonflikte. Die Arbeit ist 2018 im Rahmen des Masterarbeitsprojekts von Sonja K. Schumann M.Sc. Psych. erstanden und ist zwar thematisch assoziiert mit dem „GFS“-Projekt am LG Gesundheitspsychologie der FernUniversität in Hagen (unter Leitung von Prof. Dr. Christel Salewski und Mitarbeit von Dr. Jennifer Apolinário-Hagen, Dr. Lara Fritsche und Jessica Kemper, M.A.), bei dem die Techniker Krankenkasse Projektpartnerin ist, aber finanziell, inhaltlich und personell unabhängig durchgeführt worden.

## 1. Einleitung

### 1.1 Akademische Prokrastination

Die meisten Studierenden kennen es: Das Ende des Semesters naht und die Prüfungen stehen an. Doch anstatt zielgerichtet die Prüfungsvorbereitungen zu beginnen, widmen sich einige Studierende allerlei anderen, zumeist nicht studienbezogenen Tätigkeiten, wie dem Aufräumen der Wohnung (Gruschel, Patrzek & Fries, 2013). Jedoch helfen diese dysfunktionalen Ausweichtätigkeiten nicht, sondern reduzieren vielmehr die Zeit für eine gründliche Prüfungsvorbereitung und können ein erhöhtes Stresslevel herbeiführen. Dieses Phänomen wird als „akademische Prokrastination“ bezeichnet (Tice & Baumeister, 1997).

Akademische Prokrastination beinhaltet unnötiges, nichtstrategisches habituelles Aufschieben von Aufgaben und Tätigkeiten im Hochschulkontext, das langfristig zu erhöhten Belastungen und gesundheitlichen Beschwerden führen kann (Steel,

2007; Steel & Klingsieck, 2016). Entscheidend ist, dass die betroffene Person unnötig aufschiebt, da sie im Grunde die Aufgaben erledigen möchte (Seo, 2008; Wolters, 2003). Es liegt also im Sinne der Intentions-Verhaltens-Lücke eine Handlungsabsicht vor, aber die Handlung wird nicht ausgeführt (Patrzek, Grunschel, König & Fries, 2014).

Bei der akademischen Prokrastination handelt sich um ein weit verbreitetes Problem unter Studierenden aller Fachrichtungen. In der Literatur finden sich Angaben, dass zwischen 40% und 70% der Studierenden stark prokrastinieren. Demnach schieben ca. 50% der Studierenden so kontinuierlich und regelmäßig auf, dass dies mit schwerwiegenden gesundheitlichen Folgen wie Ängsten einhergehen kann (Klingsieck, Grund, Schmid & Fries, 2013; Lukas & Berking, 2018; Zacks & Hen, 2018). Die Gründe und somit auch die Folgen sowie Strategien in Bezug auf akademische Prokrastination können vielseitig sein, weshalb eine genaue Exploration der Gründe einen ersten Schritt zum Verständnis der Problematik darstellt (Patrzek et al., 2014).

## **1.2 Gründe für und Folgen von akademischer Prokrastination**

In der Literatur werden Gründe für Prokrastination in internale und externale Faktoren unterschieden. Zu den internalen Faktoren zählen studienbezogene Kompetenzen, wie ein Mangel an Zeitmanagement, Lerntechniken und Selbstregulation, die mit geringer Selbstmotivation und hoher Ablenkbarkeit einhergehen kann (Grunschel et al., 2013; Patrzek et al., 2014), Persönlichkeitsfaktoren wie ein geringes Selbstwertgefühl, Perfektionismus oder Angst sowie prokrastinationsfördernde Überzeugungen (z.B. Zeitdruck als Motor für Leistungen). Zu den externalen Faktoren zählen zum Beispiel die Aversität der Aufgabe, universitäre Rahmenbedingungen und persönliche Arbeitsbedingungen (z.B. hohes Lernpensum) (Grunschel et al., 2013).

Die bisherige Forschung zur akademischen Prokrastination hat sich überwiegend mit traditionellen Studierenden von Präsenzuniversitäten beschäftigt. Allerdings gibt es erste empirische Hinweise dafür, dass nicht-traditionelle Studierende, die sich z.B. hinsichtlich Alter, Beruf und familiärer Situation von traditionellen Studierenden unterscheiden, aufgrund zusätzlicher Anforderungen stärker von Prokrastination betroffen sein können (z.B. Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017). Im Vergleich zu Studierenden im Präsenzstudium könnten traditionelle wie auch nicht-traditionelle Fernstudierende noch stärker gefährdet sein, da sie ihre Lernabläufe überwiegend selbständig gestalten müssen (Klingsieck, Fries, Horz & Hofer, 2012). Darüber hinaus besteht für Fernstudierende ein erhöhtes Risiko für Mehrfachbelastungen bedingt durch die notwendige Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Familie und Studium (Apolinário-Hagen, Groenewold et al., 2018; Klingsieck et al., 2012; Stürmer et al., 2018). Eine Umfrage im Rahmen des Projekts „Die Gesundheit Fernstudierender stärken (GFs)“ zeigte, dass die Mehrheit der befragten 5.721 Fernstudierenden an der einzigen deutschen staatlichen Fernuniversität zwischen 25 und 39 Jahren (60,4%) alt waren und das Studium in Teilzeit (72,9%), neben der Berufstätigkeit (81,4% Frauen, 86,6% Männer) und weiteren privaten Verpflichtungen (83,3% Frauen, 75,1% Männer) absolvierten (Apolinário-Hagen, Groenewold et al., 2018). Akademische

Prokrastination bei Fernstudierenden wurde jedoch bisher wenig untersucht (Klingsieck et al., 2012).

Zu den Konsequenzen von akademischer Prokrastination zählen negative Auswirkungen auf das emotionale und psychische Wohlbefinden (z.B. Depression und Angst) und die vergleichsweise schlechteren studienbezogenen Leistungen (Goroshit, 2018; Klingsieck, 2013; Patrzek et al., 2014). Eine häufige negative Folge von Prokrastination ist Stress, insbesondere aufgrund des Empfindens von zunehmendem Zeitmangel bzw. Zeitdrucks (Tice & Baumeister, 1997). Aktuell zeigt die Studie zur „Gesundheit Studierender in Deutschland“, dass ca. ein Viertel der Studierenden ein hohes Stresserleben berichten (Grützmaker, Gusy, Lesener, Sudheimer & Willige, 2018). Dies passt zu den Ergebnissen der GFs-Befragungsstudie (Apolinário-Hagen, Groenewold et al., 2018): Etwa ein Drittel der befragten 5721 Fernstudierenden fühlten sich durch Stress in ihren Studienleistungen (sehr) stark beeinträchtigt, insbesondere durch Zeitmangel bzw. Zeitdruck (63,7%).

### **1.3 Interventionen zum Umgang mit akademischer Prokrastination**

Die meisten prokrastinierenden Studierenden haben den Wunsch, das problematische Aufschiebeverhalten zu reduzieren (Patrzek et al., 2014; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). So zählt Prokrastination laut Patrzek, Grunschel und Fries (2012) zu einem der häufigsten Probleme, für die Studierende eine psychologische Beratungsstelle ihrer Hochschule aufsuchten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Apolinário-Hagen und Groenewold et al. (2018) zum hohen Interesse von Fernstudierenden an Gesundheitskursen zum Umgang mit Prokrastination (49.4% der Befragten). Jedoch ist die Forschungsliteratur zu Interventionen trotz der hohen Prävalenz von akademischer Prokrastination unter Studierenden noch überschaubar (Zacks & Hen, 2018).

Im Allgemeinen orientieren sich Interventionen zum Thema Prokrastination an der Behebung der Ursachen des Aufschiebeverhaltens (Klingsieck et al., 2013). Allerdings erfordern die vielfältigen Gründe hinter dem Aufschiebeverhalten von Studierenden unterschiedliche Interventionsstrategien (Grunschel et al., 2013; Klingsieck et al., 2013). Da es aufgrund dessen kein Standardverfahren zur Behandlung von akademischer Prokrastination gibt (Lukas & Berking, 2018; Zacks & Hen, 2018), sollten sich die Interventionen an den Bedürfnissen der betroffenen Studierenden orientieren (Grunschel et al., 2013; Patrzek et al., 2014).

Grunschel et al. (2013) verweisen auf die Wichtigkeit des Erlernens von Zeitmanagementfähigkeiten zur Verbesserung der Selbstorganisation, der Aneignung von kognitiven Strukturierungstechniken, des Setzens realistischer Ziele, die Schaffung einer geeigneten Arbeitsatmosphäre sowie Selbstdisziplin und Entspannungstechniken. Alternativ könnten Interventionen die Selbstwirksamkeit von Studierenden fördern (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Seo, 2008; Wolters, 2003) oder Kompetenzen zur realistischen Zeitplanung (Wolters, 2003).

Auch für die Art und Weise der Interventionsdurchführung gibt es verschiedene Möglichkeiten. Denkbar sind neben Ratgebern auch Workshops und individuelles Coaching durch psychologische Beratungsstellen an Hochschulen. Als weitere

Möglichkeit sehen Grunschel et al. (2013) Peer-to-peer-Support. Dabei sollen Studierende aus höheren Semestern für Fragen der jüngeren Studierenden zur Verfügung stehen (Grunschel et al., 2013). In einer Metaanalyse von Rozental, Bennett et al. (2018) mit 21 psychologischen Interventionen zur Reduktion von Prokrastination bei unterschiedlichen Populationen (z.B. Studenten) und mit unterschiedlichen Formaten (z.B. Gruppenkurse, internetbasierte Programme) beruhten vier Interventionen auf den Prinzipien der Verhaltenstherapie.

Unabhängig von der Art der gewählten Intervention sieht Brown (1992) die größte Herausforderung darin, die Studierenden dazu zu bringen, die in der Intervention erlernten Techniken tatsächlich anzuwenden. Neben allgemeinen Barrieren für die effiziente Nutzung von Interventionsangeboten zur Reduktion von Prokrastinationsverhalten ergeben sich an der FernUniversität in Hagen zusätzliche Herausforderungen wie die hohe Studierendenzahl mit 75.277 nicht-beurlaubten Studierenden im WS 2018/19 (FernUniversität in Hagen, 2018c) oder den virtuellen Kontext als Hauptvermittlungsart der Inhalte. Vor diesem Hintergrund erscheint der Einsatz digitaler bzw. elektronischer Angebote im Bereich der psychischen Gesundheit, sogenannte E-Mental-Health-Angebote (Riper et al., 2010), vielversprechend.

#### **1.4 Digitale Interventionen zum Umgang mit Prokrastination**

Gerade für Fernstudierende bieten sich E-Mental-Health-Angebote für studienbezogene Interventionen an. So gaben in der GFs-Studie 69% der Befragten eine Bereitschaft zur zukünftigen Nutzung von digitalen Web- bzw. appbasierten Gesundheitsangeboten durch die FernUniversität in Hagen an (Apolinário-Hagen, Groenewold et al., 2018). Die größten Vorteile von digitalen Zugangswegen für Gesundheitsinterventionen bestehen darin, dass eine sehr große Anzahl an Rat- oder Hilfesuchenden zeitlich und örtlich flexibel sowie kosteneffektiv erreichbar ist (Albrecht, 2016; Donker et al., 2013). Insbesondere appbasierte Angebote erscheinen erfolgsversprechend, da heutzutage ein Großteil der Bevölkerung ein Smartphone besitzt und den Umgang mit Apps gewohnt ist. Diese sind darauf ausgerichtet, dass sie einfach zu bedienen sind, um den Nutzer in seinem Alltag zu unterstützen (Lukas & Berking, 2018).

Bei Studierenden konnten digitale Gesundheitsangebote als wirksame und gut akzeptierte Interventionen für z.B. Stress bestätigt werden (Davies, Morriss & Glazebrook, 2014; Harrer et al., 2018; Löcherer & Apolinário-Hagen, 2017).

Erste positive Befunde liegen z.B. im Bereich digitaler Interventionen im Sinne von internetbasierten Verhaltenstherapien (engl. iCBT) zur Reduktion von Prokrastination aus Schweden vor (z.B. Rozental, Forsell, Svensson, Andersson & Carlbring, 2017; Rozental, Forsström et al., 2018). Auch in Bezug auf M-Health-Interventionen gibt es erste positive Ergebnisse. In einer Pilotstudie aus Deutschland konnten Lukas und Berking (2018) zeigen, dass die von ihnen entwickelte Smartphone-App „MT-PRO“ allgemeine und akademische Prokrastination signifikant und längerfristig reduzieren konnte. Dabei wurden neben psychoedukativen Elementen vor allem die Prinzipien von „cognitive bias modification“, Gamification und operanter Konditionierung angewendet. Die App fordert Nutzer auf spielerische Art dazu auf, Stimuli zu Ausweichtätigkeiten

wegzuschieben und stattdessen alternative Stimuli, wie Aussagen oder Bilder zu studiumsfördernden Aktivitäten, auszuwählen. Damit sollen die Nutzer systematisch lernen, dysfunktionale Reize besser zu vermeiden und leichter funktionale Aktivitäten wahrzunehmen (Lukas & Berking, 2018). In Deutschland wird aktuell eine 5-wöchige digitale Intervention speziell für Studierende (StudiCare Prokrastination) erprobt (Küchler, Albus, Ebert & Baumeister, 2019). Offen bleibt, wie Fernstudierende solche digitalen Interventionen beurteilen und ob die besondere Situation von Fernstudierenden eine Zuschneidung der Inhalte auf diese Zielgruppe erforderlich macht.

## **1.5 Fragestellung der Studie**

Sollen Fernstudierende durch eine Intervention bei der Reduktion akademischer Prokrastination unterstützt werden, müssen die besonderen Gegebenheiten eines Fernstudiums berücksichtigt werden (Klingsieck et al., 2012; Klingsieck et al., 2013). Bisher ist zu Prokrastination im Fernstudium wenig bekannt, sodass diese Studie hier mit einem qualitativen Forschungsansatz anknüpfen möchte.

Daraus ergeben sich die folgenden drei Fragestellungen:

- (1) Wie erleben Fernstudierende Prokrastination? (Gründe und Folgen)
- (2) Wie wünschen sich Fernstudierende eine Intervention zu Prokrastination? (Bedarf und Präferenzen)
- (3) Würden Fernstudierende ein E-Mental-Health-Angebot zu Prokrastination nutzen? (Akzeptanz)

Die Forschungsfragen 2 und 3 bieten Ansatzpunkte für Interventionen, sodass der Schwerpunkt dieses Artikels aufgrund der praktischen Relevanz auf diesen Forschungsfragen liegt. Dabei sollen aufgrund des virtuellen Settings der FernUniversität in Hagen und der hohen Studierendenzahl mit weltweiter Verteilung insbesondere der Bedarf für sowie die Akzeptanz und Präferenzen in Bezug auf E-Mental-Health-Angebote betrachtet werden.

## **2. Methode**

In dieser Studie wurden halbstrukturierte, problemzentrierte Interviews nach Witzel (1985) durchgeführt und über die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Da sich diese Studie zum Ziel gesetzt hat, subjektiv erlebtes Prokrastinationsverhalten im Kontext des Fernstudiums besser zu verstehen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie dem langfristig negativ erlebten Aufschiebeverhalten entgegengewirkt werden kann, ist ein qualitativer Forschungsansatz in diesem Fall gerechtfertigt und sinnvoll. Um geeignete Teilnehmende für die Interviews zu ermitteln, wurde vorab eine quantitative Fragebogenstudie durchgeführt. Diese hatte zum Ziel, Daten zum Aufschiebeverhalten der Fernstudierenden zu erheben. Diese Daten wurden anschließend als Vergleichsbasis für die Auswahl der Interviewteilnehmenden in dieser qualitativen Studie genutzt.

## **2.1 Quantitative Vorstudie zur qualitativen Studie**

Ziel der Vorstudie war es, einen ersten Überblick über das Ausmaß des Aufschiebeverhaltens von Fernstudierenden im Alter von mindestens 18 Jahren an der FernUniversität in Hagen zu erhalten und einen Referenzwert für die Auswahl von Interviewpartnern zu ermitteln. Für die quantitative Vorstudie wurde eine anonymisierte Online-Umfrage via Unipark (QuestBack, Köln) über einen Zeitraum von vier Wochen vom 27.10. bis 24.11.2017 bereitgestellt. Der Link zur Uniparkumfrage wurde potentiellen Teilnehmenden über soziale Netzwerke (z.B. Facebook), Moodle-Foren sowie das virtuelle Labor der FernUniversität Hagen und private Kontakte der Erstautorin verbreitet. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte ca. 15 Minuten. Psychologie-Studierende konnten 0,25 Versuchspersonenstunden für die Teilnahme erhalten.

### **2.1.1 Instrumente und Auswertung**

Für die Messung der Prokrastination und zur Identifikation von geeigneten Teilnehmenden für die qualitative Studie wurde der Fragebogen zu den Diagnosekriterien von Prokrastination (DKP) von Höcker, Engberding und Rist (2017) genutzt mit einer Skalierung von „gar nicht“ (1) bis „sehr stark“ (5). Für Frage C6 (körperliche und psychische Beschwerden) wurde jeder anzukreuzenden Möglichkeit der Wert 1 zugewiesen und anschließend die Summe gebildet. Der individuelle Prokrastinationswert (Summenscore) konnte Werte zwischen 7 und 41 Punkten annehmen. Dabei gilt: je höher die erreichte Punktzahl, desto größer das Ausmaß an Prokrastination.

Laut Höcker et al. (2017) eignet sich dieser Fragebogen explizit für die Prüfung, ob das gezeigte Aufschiebeverhalten im Sinne pathologischen Aufschiebens über ein normales Maß hinausgeht. Dem Fragebogen liegen die von Höcker et al. (2017) entwickelten vorläufigen Diagnosekriterien von Prokrastination zugrunde. Der Fragebogen umfasst insgesamt acht Fragen und deckt die beiden notwendigen Kriterien ab: das Ausmaß des Aufschiebens trotz verfügbarer Zeit und der Beeinträchtigung der persönlichen Zielerreichung. Darüber hinaus werden sechs hinreichende Kriterien abgefragt, z.B. das Ausmaß, in dem Aufgaben nur unter hohem Zeitdruck fertig gestellt wurden.

### **2.1.2 Ergebnisse der quantitativen Vorstudie**

Insgesamt nahmen 396 Personen an der quantitativen Fragebogenstudie teil. Davon mussten 56 Personen ausgeschlossen werden, weil sie die Umfrage nicht vollständig ausgefüllt hatten ( $n = 27$ ), zum Zeitpunkt der Umfrage nicht als Fernstudierende immatrikuliert waren ( $n = 24$ ) oder als Ausreißer (besonders unwahrscheinliche Fälle nach Berechnung der Mahalanobis - Distanz) identifiziert wurden ( $n = 5$ ). Die finale Stichprobe umfasste somit  $N = 340$  Personen. Davon waren 277 (81,5%) Frauen. Die Teilnehmenden waren zwischen 18 und 62 Jahren alt ( $M = 33,56$  Jahre,  $SD = 10,02$ ). Bezüglich des Familienstandes zeigte sich ein relativ gleichverteiltes Bild für ledig (38,2%, 130 Personen), verheiratet (31,8%, 108 Personen) und in einer Beziehung lebend (29,7%, 101 Personen), während eine Person verwitwet war (0,3%). Fast drei Viertel der Befragten (73,2%, 249 Personen) gaben an, keine Kinder zu haben, um die sie sich täglich kümmern

müssen. Die Mehrheit der Befragten befand sich zum Zeitpunkt der Umfrage in einem Bachelorstudium (83,5%, 284 Personen). Der Großteil der Befragten gab zudem an, neben dem Studium in Vollzeit (28,2%, 96 Personen) bzw. Teilzeit (46,2%, 157 Personen) berufstätig zu sein.

Die Auswertung des Prokrastinationsausmaßes ergab, dass die Teilnehmenden im Mittel einen Prokrastinationswert von 19,61 (SD = 6,63, Range: 7 - 40) aufwiesen. Ein Viertel der Befragten zeigte einen Prokrastinationswert von  $\geq 24$  Punkten. Dieser Wert wurde als Referenz für die Auswahl der Interviewteilnehmenden der qualitativen Hauptstudie genutzt.

## **2.2 Qualitative Hauptstudie**

### **2.2.1 Stichprobenrekrutierung**

Für die Fallauswahl wurde das Verfahren der bewussten Stichprobenziehung angewendet, bei dem die Teilnehmenden nach vorab definierten Kriterien ausgewählt werden (Hussy, Echterhoff & Schreier, 2013). Für die Teilnahme an dieser Studie war vorausgesetzt, dass die Interviewteilnehmenden eingeschriebene Studierende (Mindestalter 18 Jahre) an der FernUniversität in Hagen waren, im Raum Hannover (Wohnort der Erstautorin) lebten und starke Prokrastinationsprobleme angaben.

Für die Rekrutierung der Interviewteilnehmenden wurde ein erneuter Aufruf in sozialen Netzwerken und Moodle-Foren der FernUniversität in Hagen geschaltet. Zusätzlich wurde versucht, durch eine proaktive Kontaktaufnahme mit potentiellen Teilnehmenden geeignete Kandidatinnen und Kandidaten für die Interviews ausfindig zu machen. Darüber hinaus wurde ein Aushang im Regionalzentrum Hannover der FernUniversität getätigt, um Studierende anderer Fächer zu erreichen.

Allen Interessenten wurde im ersten Schritt der DKP-Fragebogen per E-Mail zugeschickt mit der Bitte, den Fragebogen ausgefüllt zurückzuschicken. Im nächsten Schritt wurden die Fragebögen ausgewertet und mit den Werten der Vorstudienstichprobe verglichen. Nur Personen mit einem Prokrastinationswert  $\geq 24$  wurden in die engere Auswahl genommen.

### **2.2.2 Interviewleitfaden und Durchführung der Interviews**

In dieser Studie wurden halbstrukturierte, qualitative Interviews genutzt. Dabei wurde sich insbesondere an dem Ablauf des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985) orientiert. Diese Interviewform zeichnet sich dadurch aus, dass theoretisches Vorwissen über ein Problem (hier: Prokrastination als Belastungsfaktor im Fernstudium) deduktiv mittels eines Interviewleitfadens in das Gespräch eingebunden werden kann (Lamnek & Krell, 2016; Witzel, 1985).

Der Interviewleitfaden (Schumann, 2018) unterteilt sich in vier Bereiche und beinhaltet neben (a) einleitenden, allgemeinen Fragen zur Person (z.B. „Zum Einstieg wäre es schön, wenn du mir erst einmal ein bisschen von dir erzählst. Woher du kommst, wie alt du bist?“) auch (b) Fragen zum Stresserleben (z.B. „Wie



äußert sich Stress bei dir?“), zum (c) Aufschiebeverhalten (z.B. „Was bzw. welche Aufgaben schiebst du in der Regel auf?“) sowie zu (d) Wünschen zu Prokrastinationsinterventionen (z.B. „Wie stellst du dir eine Intervention zur Vermeidung von Prokrastination vor, die explizit auf Fernstudierende ausgerichtet ist?“).

Die vier Einzelinterviews fanden im November und Dezember 2017 im privaten Umfeld der Erstautorin statt und dauerten jeweils zwischen 30 und 45 Minuten. Der Datenschutz wurde durch Anonymisierung der Tonaufzeichnungen und Transkripte zu jedem Zeitpunkt gewährt. Alle Teilnehmenden stimmten der Aufzeichnung der Interviews sowie deren Transkription vorab schriftlich zu. Die Einwilligung zur Datennutzung wurde vor den Interviews und am Ende aller Interviews erneut von den Teilnehmenden mündlich eingeholt. Für die Teilnahme wurden, je nach Zeitaufwand, 0,5 bis zu 0,75 Versuchspersonenstunden vergeben.

### **2.2.3 Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der Interviews**

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurde für die Interpretation der Leitfadeninterviews herangezogen, da sich ein solches Vorgehen bei der Analyse von Alltagswissen anbietet (Lamnek & Krell, 2016). Durch die Nutzung eines vorab definierten Ablaufmodells (auch Prozessmodell genannt) wird eine bessere Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit erreicht (Mayring, 2015). Eine ausführliche Beschreibung des in dieser Studie entwickelten und zu Grunde gelegten Ablaufmodells findet sich in Schumann (2018).

In dieser Studie wurde das Prinzip der induktiven Kategorienbildung genutzt. Dadurch werden Verzerrungen aufgrund von Vorannahmen vermieden und es bleibt bei „einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials“ (Mayring, 2015, S. 86). Die Aufbereitung der Daten für die Analyse erfolgte mittels Transkription. Hierfür wurde die Software MAXQDA (VERBI, Berlin) genutzt.

Für die Transkription wurden Transkriptionsregeln angewendet, die sich an den Regeln von Kuckartz (2010, S. 44) orientieren. Zur besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, Stottern oder Verzögerungslaute (z.B. „ähm“) zu verschriftlichen. Beides wurde jedoch im Transkript mit aufgenommen, wenn es besonders auffällig erschien.

Darüber hinaus wurde das Transkript kommentiert. Für die Kommentierung wurde das von Kallmeyer und Schütze (1976, zitiert nach Mayring, 2016, S. 92) vorgeschlagene Notationssystem in Auszügen übernommen. Für Details zur Transkription sowie für einen Einblick in die vollständigen Transkripte sei an dieser Stelle auf die Masterarbeit von Schumann (2018) verwiesen. In diesem Artikel werden nur ausgewählte Inhalte mit besonderem Augenmerk auf Ansatzpunkte für Interventionen näher betrachtet.

### **3. Ergebnisse**

#### **3.1 Beschreibung der Stichprobe**

Die finale Fallauswahl bestand aus vier Studentinnen des Bachelorstudienganges Psychologie der FernUniversität in Hagen. Das Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen lag bei 35 Jahren ( $M = 35,25$ ,  $SD = 8,26$ ).

Drei der vier Teilnehmerinnen waren verheiratet und hatten mindestens ein Kind zu versorgen. Alle Teilnehmerinnen hatten neben dem Studium (und Familie) noch weitere Verpflichtungen wie Arbeit, Ausbildung oder Ehrenamt. Drei der vier Teilnehmerinnen haben die Regelstudienzeit überschritten, während eine ihr Studium gerade erst begonnen hat.

Zusammenfassend ist zu beachten, dass der Prokrastinationswert der Fallauswahl durchschnittlich bei  $M = 24,75$  ( $SD = 2,21$ ) lag.

#### **3.2 Hauptergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse**

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung ergab sich ein Kategoriensystem bestehend aus drei Hauptkategorien mit 14 Subkategorien (Tabelle 1, s. Anhang).

##### **3.2.1 Gründe für und Folgen von Prokrastination im Fernstudium**

Die Inhaltsanalyse ergab zwei Hauptkategorien, die das Erleben von akademischer Prokrastination (Forschungsfrage 1) zusammenfassend beschreiben. Dies sind die Hauptkategorien A (Gründe für Prokrastination) und B (Folgen von Prokrastination).

In Bezug auf die Gründe für Prokrastination stellten die Teilnehmerinnen unter anderem die mit einem Fernstudium einhergehenden Gegebenheiten eines Fernstudiums (Subkategorie 1) als einen Risikofaktor heraus, der leicht zu Prokrastination verleiten kann. So führe beispielsweise die Tatsache, dass „man sich selbst organisieren muss“ dazu, dass man „schnell den Überblick“ verliere „wie viel Zeit“ man noch habe und dass dies dazu „verleitet“ aufzuschieben (B4, Absatz 88). Gleichzeitig gab eine Teilnehmerin an, dass auftretendes Prokrastinationsverhalten (und dessen Ausmaß) ihrer Meinung nach im Persönlichkeitstyp verankert sei. So gäbe es Personen, denen selbstorganisiertes Lernen leicht falle, aber ebenso jene, für die es schwer sei, sich „alleine [vor den] Computer zu setzen und [sich] selbst zu motivieren“ (B2, Absatz 92). Darüber hinaus wurden die hohe Mehrfachbelastung aus Job, Familie und Studium (Subkategorie 2, z.B. „einfach zu viele Dinge gleichzeitig machen“ (B3, Absatz 12)) sowie die oftmals zu Hause fehlende Lernatmosphäre (Subkategorie 3, z.B. „man ist ja zu Hause und zu Hause ist einfach nicht der Ort, wo man arbeitet“ (B3, Absatz 60)) als Ursachen für Prokrastination identifiziert. Als weitere Gründe wurden fehlende Fähigkeiten bzw. fehlendes Wissen (Subkategorie 4, z.B. „Ich komme natürlich dadurch mit dem Studium ... nicht so richtig vorwärts, weil meine Englischkenntnisse sind unglaublich schlecht.“ (B3, Absatz 14)), Perfektionismus (Subkategorie 5, z.B. „weil man nichts falsch machen will“ (B3, Absatz 78)) und

die Lebenseinstellung im Sinne von Glaubenssätzen (Subkategorie 6, z.B. „es hat noch geklappt“ (B1, Absatz 49)) genannt.

Hinsichtlich der Folgen von Prokrastination ergab die Auswertung, dass sich die Teilnehmerinnen durch das Aufschiebeverhalten in eine Situation zusätzlichen Zeitdrucks befördern, was sich letztlich in Stresserleben äußert (Subkategorie 7). Eine Teilnehmerin sagte, dass Aufschieben bei ihr „in Hektik“ ende, „im wirren Hin- und Herlaufen“ (B1, Absatz 40) womit sie versuche, dann die Aufgaben dennoch in der Kürze der Zeit fertig zu stellen. Ebenfalls wurde Stagnation (Subkategorie 8) als Folge von Prokrastination genannt. Eine Teilnehmerin beschrieb dies wortwörtlich als Feststecken:

Und durch diese Aufschieberei ... bin ich auch in diesen anderen Modulen nicht fertig geworden. Also, bin ich auch nicht weitergekommen. Also momentan stecke ich fest. (B2, Absatz 16)

Überdies sprachen die Teilnehmerinnen über vermehrte Selbstzweifel und ein schlechtes Gewissen aufgrund des habituellen Aufschiebens (Subkategorie 9, z.B. „[ich] habe ein total schlechtes Gewissen“ (B3, Absatz 48)). Als weitere Folge von Prokrastination wurden emotionale Auswirkungen berichtet (Subkategorie 10). Bei einer Teilnehmerin waren es beispielsweise Ärger und Frustration in Reaktion auf die eigene Inkompetenz, die vorhandene Lernzeit effektiv zu nutzen:

Ich ärgere mich tierisch über mich. Vor allem die Zeit ... wo ich dann wirklich Zeit habe, dass ich dann so unkonzentriert und schlapp und müde bin, dass ich mich [nicht] dransetze und [nicht] wirklich die Zeit nutze. Das ärgert mich maßlos. (B2, Absatz 72)

Die Gründe und Folgen von Prokrastination weisen insgesamt auf einen Bedarf bei den interviewten Studentinnen an Maßnahmen zum Umgang mit Prokrastination hin.

### **3.2.2 Präferenzen für Strategien und Interventionen zu Prokrastination im Fernstudium**

In Bezug auf die Präferenzen und die Akzeptanz von Interventionen zu Prokrastination konnten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse in der Hauptkategorie C (Interventionen) vier Subkategorien herausgearbeitet werden. Entsprechend der Forschungsfragen 2 und 3 geht es um die von den Teilnehmerinnen geäußerten Vorschläge und Ideen, wie Fernstudierende dabei unterstützt werden können, weniger bzw. nicht mehr aufzuschieben und ob hierfür E-Mental-Health-Angebote geeignet wären.

Die erarbeiteten Kategorien sollen nun anhand von Beispielen aus den Interviewtranskripten erörtert werden.

### **3.2.2.1 Soziale Interaktion: Mehr Möglichkeiten für Kontakt und Austausch beim Lernen**

Auf die Frage, welche Art Intervention das Aufschiebeverhalten von Fernstudierenden reduzieren bzw. vermeiden könnte (Forschungsfrage 2), wünschten sich alle Interviewteilnehmerinnen, dass die FernUniversität mehr Möglichkeiten zur direkten sozialen Interaktion (Subkategorie 11) mit Mitstudierenden sowie Lehrpersonen anbietet. Beispielsweise berichtete eine Teilnehmerin von der Idee, wie sie der regelmäßige Austausch mit einer Lernpartnerin bzw. einem Lernpartner, der ebenfalls Probleme mit Prokrastination hat, motivieren könnte:

Manchmal reicht ja nur so ein Anstupfen „wie weit, hast du schon was gemacht heute“. Und dann denkt man sich, eigentlich hätte ich 10 Minuten Zeit gehabt. Und vielleicht hätte ich die nutzen sollen und vielleicht mache ich das dann in den nächsten Tagen, bevor der sagt „hast du heute was gemacht?“ (B1, Absatz 109)

Eine andere Teilnehmerin verwies diesbezüglich auf die Schwierigkeiten, die sie bisher gehabt habe, jene Lernpartnerinnen und Lernpartner ausfindig zu machen. Sie wünsche sich deshalb ein einfacheres System mit dem man sich seine „Arbeitsgruppen [nicht] selber suchen muss“ (B2, Absatz 108).

Wichtig war allen, dass sie sich nicht mehr allein fühlten, sondern durch den Kontakt mit anderen sehen könnten, dass sie nicht allein mit den Herausforderungen des Fernstudiums sind. So sagte eine Teilnehmerin, es sei wichtig, „dass man auch mit mehr Leuten in Kontakt kommt“ (B4, Absatz 112). Für diesen Kontakt ist die Mehrheit der Befragten bereit, zum Beispiel an einer Präsenzveranstaltung teilzunehmen, wo die Studieninhalte „nochmal in ... einer Gruppe“ besprochen werden können (B3, Absatz 78).

Alternativ zu Präsenzveranstaltungen sah eine Teilnehmerin die Möglichkeit, über mehr Online-Interaktionen das Gefühl der sozialen Isolation zu vermindern und gleichzeitig dem Prokrastinieren im Fernstudium entgegenzuwirken. So könne zum Beispiel „einmal im Monat [ein virtueller] Präsenztermin“ die Möglichkeit für einen Austausch zwischen Kommilitonen und Lehrenden geben (B4, Absatz 112).

### **3.2.2.2 Struktur und Kontrolle von außen: Mehr Hilfe bei der Organisation des Lernens**

Um dem Problem des eigenständigen Erarbeitens aller Inhalte und der daraus resultierenden Belastung zu begegnen, schlugen die Befragten vor, mehr Kontrolle von außen einzuführen (Subkategorie 12). Dies könne zum einen durch regelmäßige Termine und Abgabefristen erreicht werden. Zum Beispiel: „[Dass] man irgendwie eine Aufgabe kriegt, die bis dahin halt fertig sein soll.“ (B4, Absatz 112) Andererseits könnte dies vor allem durch das schrittweise Freischalten von Materialien gelingen (Anmerkung: zum Zeitpunkt der Interviews wurde dies an der FernUniversität in Hagen in einigen Modulen gerade neu eingeführt.). Die Befragten äußerten, dass die großen Mengen an Material, die ihnen vorgesetzt werden würden, oftmals nicht zu bewältigen erschienen. Wenn Materialien

hingegen nur schrittweise zur Verfügung gestellt werden würden, wären diese besser zu bewältigen. Gleichzeitig würde es den Studierenden so leichter fallen einzuschätzen, wo sie sich gerade im Lernstoff befinden sollten (z.B. „Also, eine vorgegebene Struktur und eine vorgegebene Organisation hilft glaube ich grundsätzlich.“ (B1, Absatz 99)) Gleichzeitig sei dieses schrittweise Freischalten von Materialien „motivierender, als [ein] Batzen“, bei dem man sich dann „überlegen [muss] wie [man] den jetzt strukturieren soll, und wie [man] den jetzt abarbeitet.“ (B3, Absatz 40)

### **3.2.2.3 Aufklärung: Mehr Informationen zum Thema Prokrastination**

Letztlich sahen die Befragten einen erhöhten Bedarf an Aufklärung zum Thema Prokrastination im Fernstudium (Subkategorie 13). Zwar sei Prokrastination im ersten Modul des Bachelorstudienganges („Einführung in die Psychologie, ihre Methoden und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“) thematisiert worden, allerdings wünschten sich die Befragten, dass dieses Angebot ausgeweitet werden würde – zum Beispiel durch Präsenzveranstaltungen wie Workshops oder weitergehende Informationen und Übungen:

Wir hatten das Thema [Prokrastination] auch im Modul 1 .... Was man da machen kann, was das überhaupt ist und so. [...] Auch über die Ablenkungsmöglichkeiten wurde da auch gesprochen. Also das fand ich auch sehr gut.“ (B3, Absatz 62). Und „ich finde das sollte wirklich auch [...] stärker mit eingebunden werden ... gerade ... in dem ersten Modul.“ (B3, Absatz 72)

Eine andere Teilnehmerin wünschte sich hingegen persönliche Einführungskurse in Regionalzentren, in denen Inhalte zu Aufschieben und Lern- bzw. Arbeitstechniken von einer Lehrperson erklärt werden:

Eventuell ein Grundkurs, nicht per EDV, sondern wirklich von Mensch zu Mensch, wo man sich trifft in den Regionalzentren, wo man, ja, alles miteinander bespricht und durchspricht. Wo man mal an, an die Patschpfote genommen wird und gezeigt wird, wie das funktioniert. Das man sich nicht da schon anfangen muss, sich selber mit [allem] zu beschäftigen. Also ich brauche es so ein bisschen vorgekauter. (B2, Absatz 106)

### **3.2.2.4 Darbietungsform: Präferenz für Workshops anstatt E-Mental-Health-Angebote**

Bezüglich der Darbietungsformen einer Intervention (Subkategorie 14) fiel auf, dass keine der Interviewteilnehmerinnen Interesse an dem Medium App oder Buch (bzw. E-Book) gezeigt hatte. Auf die Frage, ob Fernstudierende ein E-Mental-Health-Angebot zu Prokrastination nutzen würden (Forschungsfrage 3), antworteten die Teilnehmerinnen wie folgt: „Das Medium App ist noch nicht mein Medium.“ (B2, Absatz 114) oder: „Also, wenn ich eine neue App habe, ich nutze die dann irgendwie so drei, vier Wochen und ja, dann war es das.“ (B4, Absatz 120) Auch eine Intervention zu Prokrastination, die mittels eines Buches oder E-Books die Inhalte vermittelt, weckte bei den Interviewteilnehmerinnen wenig Interesse. Teilnehmerin B4 sagte beispielsweise: „Aber ich glaube ein Buch würde ich ... nicht lesen.“ (B4, Absatz 118). Auch Teilnehmerin B3 sah keinen Vorteil in

der Darbietungsform eines Buches: „Und da wäre es nur ein weiteres Buch.“ (B3, Absatz 84)

Stattdessen wurden als mögliche Darbietungsformen sowohl Workshops und Präsenzveranstaltungen als auch Online-Kurse als geeignet angesehen: „Ich find die Freiheit vom Moodle-Kurs ganz gut.“ (B1, Absatz 111); „Ein Online-Kurs fände ich auch gut.“ (B3, Absatz 76); „Also ich fänd ... mehr Präsenzveranstaltungen wichtig, oder Workshops.“ (B2, Abschnitt 106)

Zusammenfassend zeigte sich bezüglich möglicher Interventionen zur Reduktion von Prokrastination ein Wunsch nach mehr persönlichen, sozialen Interaktionen, Struktur von außen sowie Aufklärung zum Thema Prokrastination. Die Teilnehmerinnen zeigten dabei kaum Interesse an digitalen oder printbasierten Interventionsangeboten.

#### **4. Diskussion**

Ziel der in diesem Artikel vorgestellten Studie war es, zu untersuchen, (1) wie Fernstudierende Prokrastination erleben, (2) was sich Fernstudierende von einer Intervention zur Reduktion von Prokrastination wünschen und (3) ob sie ein E-Mental-Health-Angebot nutzen würden.

##### **4.1 Hauptergebnisse der qualitativen Studie und ihre Einordnung**

Zusammenfassend stellt sich als wichtigste Erkenntnis aus dieser Studie heraus, dass die Fernstudierenden einen deutlich höheren Bedarf für soziale Interaktion und Begleitung im Studienablauf haben als bisher von der FernUniversität im Lehrkonzept berücksichtigt. In diesem Zusammenhang könnte eine mangelnde Passung zwischen Lerntyp bzw. persönlichkeitsbezogenen Merkmalen und den Gegebenheiten des Fernstudiums eine mögliche Ursache für Prokrastination darstellen.

###### **4.1.1 Gründe für und Folgen von Prokrastination im Fernstudium**

Die Interviews ergaben verschiedene internale wie auch externale Gründe für das Aufschiebeverhalten der befragten Fernstudierenden. Zum Beispiel wurden die aus der Literatur bekannten, besonderen Herausforderungen eines Fernstudiums (z.B. Selbstorganisationsanforderungen, Mehrfachbelastungen und „studieren allein zu Hause“) von den Teilnehmerinnen aufgegriffen (Klingsieck et al., 2012; Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel & Delaval, 2011). Eine Teilnehmerin (B2) verwendete den Begriff *Lerntyp* und thematisierte somit mangelnde Selbstregulation, die in der Literatur konsistent als eine der Hauptgründe für Prokrastination benannt wird (z.B. Patrzek et al., 2014; Rist, Engberding, Patzelt & Beißner, 2006). Ihrer Meinung nach sei vom Lerntyp einer Person abhängig, ob diese erfolgreich (d.h. ohne übermäßiges Aufschiebeverhalten) ein Fernstudium absolvieren könne (vgl. B2, Absatz 92, 106). An dieser Stelle ist daher zu überlegen, ob es tatsächlich einen Lerntyp gibt, der besonders gut für den Fernstudienkontext geeignet ist. Fraglich ist, ob sich diese Studierenden vor Aufnahme des Fernstudiums über die Gegebenheiten bzw. Schwierigkeiten im Klaren waren. Folglich wäre zu überlegen, ob die FernUniversität neben den positiven Aspekten ebenfalls verstärkt über die

Herausforderungen eines Fernstudiums informieren sollte. So könnten die sehr hohen Abbruchquoten (92%; Stürmer et al., 2018) im Studiengang Bachelor of Science Psychologie an der FernUniversität in Hagen einen Hinweis darauf darstellen, dass vielen Studierenden das Konzept des Fernstudiums nicht liegen könnte.

Hinsichtlich der Folgen von Prokrastination stach vor allem hervor, dass sich die Befragten durch das Aufschieben stressreichen Situationen aussetzen. Dies steht im Einklang mit der Literatur, die darauf verweist, dass prokrastinierende Studierende zum Ende eines Semesters mehr Stress erlebten als jene, die nicht prokrastinieren (Tice & Baumeister, 1997). Weiterhin konnten in dieser Studie Zusammenhänge zwischen schlechtem Gewissen und Selbstzweifel infolge von Prokrastination (Subkategorie 9) und negative Effekte auf das emotionale Wohlbefinden (Subkategorie 10) aufgezeigt werden. Allerdings konnte kein Hinweis auf vermehrte Ängste oder Depression gefunden werden, die u.a. von Klingsieck et al. (2013) und Lukas und Berking (2018) als Folge von Prokrastination benannt wurden.

#### **4.1.2 Präferenzen für Interventionen zum Umgang mit Prokrastination im Fernstudium**

Aus den Ergebnissen zu möglichen Präferenzen geht hervor, dass die befragten Fernstudentinnen vor allem Bedarf für Interventionen sehen, die mehr Möglichkeiten zur persönlichen sozialen Interaktion bieten. Darüber hinaus wurde der Wunsch nach mehr äußerer Struktur und Kontrolle sowie mehr Aufklärung zum Thema Prokrastination geäußert.

##### **4.1.2.1 Soziale Interaktion**

In der Kategorie soziale Interaktion (Subkategorie 11) brachten die Befragten ihren Wunsch nach mehr persönlichen Kontakten zu Mitstudierenden und den Universitätsmitarbeitenden zum Ausdruck.

Dies entspricht den Erkenntnissen von Klingsieck et al. (2013), wonach Studierende in Gruppen weniger oder gar nicht aufschieben. Laut Rist et al. (2006) stellt „die soziale Verpflichtung gegenüber der Gruppe“ (S. 76) einen wesentlichen Erfolgsfaktor im Rahmen von Interventionen zu Prokrastination dar.

Darüber hinaus zeigte sich in der Studie von Gonschior (2015), dass Studierende der FernUniversität in Hagen sich ein größeres Angebot von Präsenzveranstaltungen wünschen. Beides trage zum Studienerfolg und der Studienzufriedenheit bei (Gonschior, 2015). Angesichts der hohen Anzahl an Studierenden, die weltweit verteilt sind (FernUniversität in Hagen, 2018c), stellt dies ein gewisses Dilemma dar.

Von den Befragten gab es hierzu diverse Vorschläge, die von Study-Buddy-Programmen (d.h. die Studierenden unterstützen sich gegenseitig paarweise bei der Bewältigung und Organisation des Studiums) bis hin zu Workshops und Arbeitsgruppen in den Regionalzentren reichten. Der Bedarf an Austausch mit anderen Studierenden sollte berücksichtigt werden, um der sozialen Isolation im

Fernstudium entfliehen zu können (z.B. B4, Absatz 112). Seit dem Wintersemester 2018/2019 bietet die FernUniversität eine *Lerngruppen-App* an, die es Fernstudierenden erleichtern soll, Studierende in ihrem regionalen Umfeld zu finden (FernUniversität in Hagen, 2018a). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die GFs-Studie ergab, dass tatsächlich nur 15% der Befragten jemals irgendein unterstützendes Angebot der FernUniversität (z.B. Workshops, Seminare oder Study-Buddy-Programme) in Anspruch genommen haben (Apolinário-Hagen, Groenewold et al., 2018). Es bleibt abzuwarten, ob neu eingeführte Angebote wie eine Lerngruppen-App die Inanspruchnahme von Hilfsangeboten erhöhen werden.

Die Interviewteilnehmerinnen sahen jedoch auch Online-Kurse durchaus als eine Option für mehr Interaktion mit Kommilitonen an. Eine weitere Lösung könnten Blended-Learning-Kurse darstellen, bei denen virtuelles Lernen mit Präsenzphasen kombiniert wird.

#### **4.1.2.2 Externale Struktur und Kontrolle**

In Zusammenhang mit der Kategorie Struktur von außen (Subkategorie 12) deuteten die Studierenden auf Probleme im selbstorganisierten Lernen hin. Offensichtlich fehlt ihnen ein ausreichendes Maß an Selbstregulation und Selbstdisziplin, welches sie davon abhält, den Ablenkungen und Verpflichtungen des Alltages auszuweichen und den Lernstoff in angemessener Zeit zu bewältigen. Eventuell ist dies darin begründet, dass sie nur Fremdsteuerung (z.B. im Beruf) kennen. Eine Möglichkeit läge in der Einführung bzw. Ausweitung von regelmäßigen Leistungskontrollen (z.B. B4, Absatz 112). Durch diese könnte besser sichergestellt werden, dass alle Studierenden bis zu einem gewissen Zeitpunkt ein bestimmtes Pensum des Lernstoffs bearbeitet hätten. Dies würde für kontinuierlicheren Fortschritt sorgen und gleichzeitig das Prokrastinationsrisiko reduzieren. Allerdings könnte eine enger gefasste Struktur und Kontrolle bei motivierten, gut organisierten und berufstätigen Studierenden zu mehr Stress führen, da sich diese der Flexibilität des Fernstudiums wegen für ein Fernstudium entschieden hatten.

#### **4.1.2.3 Aufklärung**

Im Einklang mit der Literatur (z.B. Grunschel et al., 2013) wurde von den Befragten ebenfalls der Wunsch nach mehr Aufklärung (Subkategorie 13) zum Thema Prokrastination und Arbeitstechniken geäußert, z.B. zum Zeitmanagement und Strukturierungstechniken. Tatsächlich gibt es an der FernUniversität diverse digitale und Präsenzangebote zu Zeitmanagement, Arbeitstechniken und Prokrastination (FernUniversität in Hagen, 2018b; Stürmer et al., 2018), die jedoch nur von wenigen Studierenden in Anspruch genommen werden (Apolinário-Hagen et al., 2018). Nur eine der vier Teilnehmerinnen erwähnte die im Regionalzentrum angebotenen Workshops während des Interviews (vgl. B3, Absatz 82). Möglicherweise reicht das Angebot in Bezug auf die Handlungsfelder und Häufigkeiten der Workshops bisher nicht aus, um die Bedürfnisse der Fernstudierenden abzudecken. Hier könnte die FernUniversität eine Befragung der Studierenden durchführen, wie das bisherige Angebot besser an deren Erwartungen angepasst werden könnte. Andererseits könnte es sein, dass diese



Angebote des Regionalzentrums den Studierenden schlichtweg nicht bekannt sind oder die Termine zu selten oder zu kurzfristig bekanntgegeben werden. Dem könnte mit umfangreicherer, frühzeitigerer Information begegnet werden. Als weitere Möglichkeit könnte eine Webseite mit Informationen zur Selbsthilfe bereitgestellt werden, die laut einer Online-Studie mit Fernstudierenden (Wildauer & Apolinário-Hagen, 2018) ein sehr gut akzeptiertes E-Mental-Health-Angebot darstellt.

#### **4.1.2.4 Darbietungsform**

In Bezug auf die Darbietungsform (Subkategorie 14) zeigte sich im Verlauf der vier Interviews, dass keine der Befragten ein Interesse an der Nutzung einer App berichtete. Dies steht im Gegensatz zur GFs-Studie, die ergab, dass sich mehr als zwei Drittel der befragten 5.721 Fernstudierenden für Web- bzw. appbasierte Interventionen (z.B. zum Thema Prokrastination) interessierten (Apolinário-Hagen, Groenewold et al., 2018),

Hinsichtlich der Bereitstellung von E-Mental-Health-Angeboten könnte dies bedeuten, dass diejenigen Fernstudierenden, denen das Konzept Fernstudium nicht liegt, ebenfalls Schwierigkeiten mit der effektiven Teilnahme an E-Mental-Health-Selbsthilfeangeboten haben könnten. Demzufolge ist fraglich, ob E-Mental-Health-Interventionen diese Subgruppe mit Prokrastinationsverhalten überhaupt erreichen bzw. helfen könnten oder ob andere Maßnahmen für diese Gruppe besser geeignet wären (z.B. individuelles Coaching).

Im Gegensatz zu dieser Studie hat die quantitative Online-Studie von Wildauer und Apolinário-Hagen (2018) eine relativ hohe Akzeptanz von E-Mental-Health-Angeboten im Falle von Stress und psychischen Problemen bei 260 Fernstudierenden ergeben. Die vorliegende qualitative Studie mit vier Studentinnen scheint insofern nur den kleineren Anteil der nicht an virtuellen Angeboten interessierten Fernstudierenden abgedeckt zu haben, weshalb sich keine generellen Aussagen zur Sinnhaftigkeit der Einführung von E-Mental-Health- oder M-Health-Angeboten an der FernUniversität aus dieser Studie ableiten lassen. Zudem ist das Face-to-Face-Einzelinterview womöglich eine Option für Studierende, die ohnehin persönlichen Kontakt präferieren.

Außerdem bleibt offen, was die Teilnehmerinnen unter E-Mental-Health-Angeboten und Apps verstanden haben bzw. welche Erfahrungen sie damit gesammelt haben. Es existieren auch digitale Angebote, bei denen soziale Interaktion durch professionelle Begleitung oder Peer-Support ermöglicht wird (Baumeister, Reichler, Munzinger & Lin, 2014; Ebert et al., 2018). Zudem zeichnen sich wissenschaftlich fundierte iCBT-Angebote durch psychoedukative Elemente und Strukturierung von außen (z.B. Freischalten von Lektionen) aus (Berger, 2015). Dies könnte den Wünschen der Interviewpartnerinnen entsprechen. Insofern könnten mehr Informationen über evidenzbasierte digitale Programme zu einer höheren Akzeptanz beitragen (Apolinário-Hagen, Fritsche, Bierhals & Salewski, 2018; Casey, Joy & Clough, 2013; Ebert et al., 2015).

Allerdings sei als mögliche Einschränkung für die Bereitstellung von Web- und appbasierten Angeboten zum Umgang mit akademischer Prokrastination

angemerkt, dass problematisches Smartphone-Nutzungsverhalten sich negativ auf die psychische Gesundheit auswirken (Billieux, 2012) und Prokrastination als Trait mit problematischer Internetnutzung, gerade bei jüngeren Menschen, verbunden sein können (Reinecke et al., 2018). Ob sich jedoch z.B. Health-Apps akademische Prokrastination nicht nur verbessern helfen, sondern bei manchen Studierenden sogar zu mehr Ablenkung und Aufschiebeverhalten beitragen, erfordert weitere Forschung.

Letztlich gilt es, die Diversität unter den Fernstudierenden zu berücksichtigen, weshalb keine Standardlösung für die meisten Studierenden mit Prokrastination angemessen erscheint. Stattdessen sollten unterschiedliche Strategien, Formate und Zugangswege für unterschiedliche Subgruppen entwickelt, getestet und bereitgestellt werden.

### **4.3 Einschränkungen**

Die größte Limitation dieser Studie betrifft die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Aufgrund der geringen Größe sowie der Homogenität der Stichprobe sind die Ergebnisse nur sehr bedingt auf die Gesamtheit aller Fernstudierenden übertragbar. Bei einer solch homogenen Gruppe hätte eine Fokusgruppendifkussion eine alternative Vorgehensweise darstellen können. Auch sollten Teilnehmende mit unterschiedlichen Präferenzen und Hintergründen (z.B. Geschlecht, Studienfächer und Lebenssituation) für zukünftige Studien gewonnen werden. Dennoch kann diese Pilotstudie Anregungen für weitere Forschung mit unterschiedlichen Subgruppen bzw. heterogeneren Teilnehmergruppen geben.

Bezüglich der angewendeten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sind auch einige Schwächen anzumerken. Die verwendete phänomenologische Sichtweise im Prozess der induktiven Kategorienbildung führt dazu, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, die Aussagen zu interpretieren. Im weiteren Verlauf bieten sich Studien mit Mixed-Methods-Design oder die Arbeit mit Fokusgruppen bzw. Online-Fokusgruppen an, um die hier herausgearbeiteten Befunde weiter vertiefen und empirisch absichern zu können.

### **4.4 Fazit und Ausblick**

Diese Pilotstudie ist eine der wenigen Studien, die einen Einblick in die tatsächliche Erlebniswelt von Fernstudierenden im Umgang mit Prokrastination ermöglichen. Gleichzeitig konnten Erkenntnisse gewonnen werden, beispielsweise hinsichtlich der Gründe und Folgen von Prokrastination, die aus einer quantitativen Fragebogenstudie nur schwer hätten abgeleitet werden können (z.B. die Passung von Lerntyp mit den Gegebenheiten des Fernstudiums).

Zukünftige Studien sollten die Bedarfe und Bedürfnisse von prokrastinierenden Fernstudierenden nicht nur insgesamt, sondern auch individuell erfassen, um diese bei der Bereitstellung von Interventionen besser berücksichtigen zu können. Hierbei sollte darauf geachtet werden, heterogenere Gruppen und eine deutlich höhere Anzahl von Studierenden zu befragen, als dies in dieser Pilotstudie der Fall war. Dies sollte dazu beitragen, dass unterschiedliche zielgruppenspezifische Strategien für die Prävention bzw. Reduktion von akademischer Prokrastination,

die die Heterogenität der Fernstudierenden an der FernUniversität in Hagen berücksichtigen, entwickelt und umgesetzt werden können. Hierbei sollten zukünftige Studien stärker herausarbeiten, was die Teilnehmenden unter E-Mental-Health- Angeboten und Apps tatsächlich verstehen.

## Literatur

- Albrecht, U.-V. (Hrsg.). (2016). *Chancen und Risiken von Gesundheits-Apps (CHARISMHA)*. Zugriff am 24.02.2019. Verfügbar unter [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3\\_Downloads/A/App-Studie/CHARISMHA\\_gesamt\\_V.01.3-20160424.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/A/App-Studie/CHARISMHA_gesamt_V.01.3-20160424.pdf)
- Apolinário-Hagen, J., Fritsche, L., Bierhals, C. & Salewski, C. (2018). Improving attitudes toward e-mental health services in the general population via psychoeducational information material: A randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 12, 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.12.002>
- Apolinário-Hagen, J., Groenewold, S. D., Fritsche, L., Kemper, J., Krings, L. & Salewski, C. (2018). Die Gesundheit Fernstudierender stärken. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 13(2), 151–158. <https://doi.org/10.1007/s11553-017-0620-3>
- Baumeister, H., Reichler, L., Munzinger, M. & Lin, J. (2014). The impact of guidance on Internet-based mental health interventions — A systematic review. *Internet interventions*, 1(4), 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.08.003>
- Berger, T. (2015). *Internetbasierte Interventionen bei psychischen Störungen* (Fortschritte der Psychotherapie, Band 57). Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter <http://elibrary.hogrefe.de/9783840926297>
- Billieux J. (2012). Problematic Mobile Phone Use: A literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Review*, 8(4), 299–307. doi: 10.2174/157340012803520522
- Brown, R. T. (1992). Helping students confront and deal with stress and procrastination. *Journal of College Student Psychotherapy*, 6(2), 87–102. [https://doi.org/10.1300/J035v06n02\\_09](https://doi.org/10.1300/J035v06n02_09)
- Casey, L. M., Joy, A. & Clough, B. A. (2013). The impact of information on attitudes toward e-mental health services. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(8), 593–598. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0515>
- Davies, E. B., Morriss, R. & Glazebrook, C. (2014). Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 16(5), e130. <https://doi.org/10.2196/jmir.3142>

- Donker, T., Petrie, K., Proudfoot, J., Clarke, J., Birch, M.-R. & Christensen, H. (2013). Smartphones for smarter delivery of mental health programs: a systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 15(11), e247. <https://doi.org/10.2196/jmir.2791>
- Ebert, D. D., Berking, M., Cuijpers, P., Lehr, D., Pörtner, M. & Baumeister, H. (2015). Increasing the acceptance of internet-based mental health interventions in primary care patients with depressive symptoms. A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 176, 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.056>
- Ebert, D. D., van Daele, T., Nordgreen, T., Karekla, M., Compare, A., Zarbo, C. et al. (2018). Internet- and Mobile-Based Psychological Interventions: Applications, Efficacy, and Potential for Improving Mental Health. *European Psychologist*, 23(2), 167–187. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000318>
- FernUniversität in Hagen. (2018a). *Lerngruppen-App*. Zugriff am 02.03.2019. Verfügbar unter <https://www.fernuni-hagen.de/studium/fernstudieren/lerngruppen-app.shtml>
- FernUniversität in Hagen. (2018b). *Regionalzentrum Hannover. Übersicht aller Veranstaltungen*. Zugriff am 04.05.2018. Verfügbar unter <https://www.fernuni-hagen.de/stz/hannover/veranstaltungen/>
- FernUniversität in Hagen. (2018c). *Studierendenstatistik Wintersemester 2018/19. Studierendenstatistik nach Semesterzuordnung*. Zugriff am 24.02.2019. Verfügbar unter <http://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/semesterzuordnung/studstat/ws-18-19/index.shtml>
- Garzón-Umerenkova, A. & Gil-Flores, J. (2017). Academic procrastination in non-traditional college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510–532. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16134>
- Gonschior, B. (2015). *Lernverhalten und Studienerfolgsprädiktion bei Fernstudierenden. Eine explorative empirische Untersuchung mit Studierenden des Studiengangs B.Sc. Psychologie der FernUniversität in Hagen*. Dissertation. FernUniversität in Hagen, Hagen. Zugriff am 03.05.2018. Verfügbar unter [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir\\_mods\\_00000488](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000488)
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Grunschel, C., Patrzek, J. & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination. An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>

- Grützmacher, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse*. Zugriff am 23.02.2019. Verfügbar unter <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/bwb-2017/inhaltselemente/faktenblaetter/Gesamtbericht-Gesundheit-Studierender-in-Deutschland-2017.pdf>
- Harrer, M., Adam, S. H., Fleischmann, R. J., Baumeister, H., Auerbach, R., Bruffaerts, R. et al. (2018). Effectiveness of an Internet- and App-Based Intervention for College Students With Elevated Stress: Randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), e136. <https://doi.org/10.2196/jmir.9293>
- Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2017). *Prokrastination. Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens* (2., aktualisierte und ergänzte Auflage 2017). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Hussy, W., Echterhoff, G. & Schreier, M. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Mit 23 Tabellen (Springer-Lehrbuch, 2., überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer. Zugriff am 26.01.2018.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C. & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723165>
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S. & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: a qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4). <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0060>
- Küchler, A.-M., Albus, P., Ebert, D. D. & Baumeister, H. (2019). Effectiveness of an internet-based intervention for procrastination in college students (StudiCare Procrastination): Study protocol of a randomized controlled trial. *Internet interventions*, 17, 100245. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100245>
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualis. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). mit Online-Material. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Zugriff am 26.01.2018.
- Löcherer, R. & Apolinário-Hagen, J. (2017). Wirksamkeit und Akzeptanz von webbasierten Selbsthilfeprogrammen zur Förderung psychischer Gesundheit und zur Stressbewältigung im Studium: Ein Scoping-Review der aktuellen Forschungsliteratur. *e-beratungsjournal.net Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 13(1), 30–74. Zugriff am 17.03.2019. Verfügbar unter [https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe\\_0117/Loecherer\\_Apolinario-Hagen.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0117/Loecherer_Apolinario-Hagen.pdf)
- Lukas, C. A. & Berking, M. (2018). Reducing procrastination using a smartphone-based treatment program: A randomized controlled pilot study. *Internet Interventions*, 12, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.07.002>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (Beltz Studium, 6. Aufl.). Weinheim: Beltz, J.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.025>
- Patrzek, J., Grunschel, C. & Fries, S. (2012). Academic procrastination. The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185–201. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9150-z>
- Patrzek, J., Grunschel, C., König, N. & Fries, S. (2014). Fragebogen zu Gründen akademischer Prokrastination. Konstruktion und erste Validierung. *Diagnostica*, 61(4), 184–196. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000121>
- Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M. E., Schemer, C., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2018). The Relationship Between Trait Procrastination, Internet Use, and Psychological Functioning: Results From a Community Sample of German Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, 913. doi:10.3389/fpsyg.2018.00913
- Riper, H., Andersson, G., Christensen, H., Cuijpers, P., Lange, A. & Eysenbach, G. (2010). Theme Issue on E-Mental Health: A Growing Field in Internet Research. *Journal of Medical Internet Research*, 12(5). <https://doi.org/10.2196/jmir.1713>

- Rist, F., Engberding, M., Patzelt, J. & Beißner, J. (2006). "Aber morgen fange ich richtig an!" - Prokrastination als verbreitete Arbeitsstörung. *Personalführung*, 6, 64–78. Zugriff am 12.05.2018. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/prokrastinationsambulanz/artikel\\_prokrastination\\_morgen\\_fange\\_ich\\_an-1.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/prokrastinationsambulanz/artikel_prokrastination_morgen_fange_ich_an-1.pdf)
- Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G. et al. (2018). Targeting Procrastination Using Psychological Treatments: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01588>
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G. & Carlbring, P. (2017). Overcoming procrastination: one-year follow-up and predictors of change in a randomized controlled trial of Internet-based cognitive behavior therapy. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(3), 177–195. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1236287>
- Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A. et al. (2018). Treating Procrastination Using Cognitive Behavior Therapy: A Pragmatic Randomized Controlled Trial Comparing Treatment Delivered via the Internet or in Groups. *Behavior Therapy*, 49(2), 180–197. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.08.002>
- Schumann, S. K. (2018). *Die Rolle von Prokrastination als Belastungsfaktor im Fernstudium - Eine qualitative Analyse*. Master of Science. FernUniversität in Hagen, Hagen.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 753–764. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.753>
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Stürmer, S., Christ, O., Jonkmann, K., Josephs, I., Gaschler, R., Andreas Glöckner et al. (2018). 10 Jahre universitäres Fernstudium in Psychologie an der FernUniversität in Hagen. *Psychologische Rundschau*, 69(2), 104–108. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000400>

- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Wildauer, M. & Apolinário-Hagen, J. (2018). Untersuchung der Wirksamkeit von psychoedukativem Informationsmaterial zur Förderung der Akzeptanz von Gesundheits-Apps und E-Mental-Health-Angeboten zur Stressbewältigung im Fernstudium. *e-beratungsjournal.net Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 14(2), 38–58. Zugriff am 17.03.2019. Verfügbar unter [https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2018/07/wildauer\\_apolinario-hagen.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2018/07/wildauer_apolinario-hagen.pdf)
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz. Zugriff am 30.07.2017. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Zacks, S. & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117–130.  
<https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>



## Anhang

### Kategoriensystem der Hauptstudie

Hauptkategorie	Subkategorie	Beispiel
A: Gründe für Prokrastination	1. Gegebenheiten des Fernstudiums (Flexibilität, soziale Isolation, Selbstorganisation und Passung mit Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Lerntyp))	<ul style="list-style-type: none"> <li>Viele [Fernstudierende] kommen wahrscheinlich auch super gut klar, alleine sich dazu [zu] motivieren und ihre Pläne zu machen. .... [aber] mich alleine [vor den] Computer zu setzen und mich selber zu motivieren ... ist [sehr schwer für mich]. (B2, Absatz 92 &amp; 106)</li> </ul>
	2. Mehrfachbelastung (Studium, Job, Familie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Weil ich habe nur eine gewisse Kapazität und mehr als 20 Stunden, also neben 20 Stunden arbeiten, geht halt nicht, deswegen dauert es so lange. (B4, Absatz 102)</li> </ul>
	3. Fehlende Lernatmosphäre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich sitze eigentlich da und, und beschäftige mich ... mit dem Studium, es klopft an der Tür, das Telefon klingelt (B1, Absatz 36).</li> </ul>
	4. Fehlende Fähigkeiten (bzw. Wissen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wiederum in der Uni, was schiebe ich auf, ich schiebe eigentlich witzigerweise alles was mit ..., was ich nicht richtig verstehe, weil es mir keiner richtig erklärt. Was ich mir selber beibringen muss. (B2, Absatz 58)</li> </ul>
	5. Perfektionismus	<ul style="list-style-type: none"> <li>Weil oftmals schiebt man ja auch auf, um zum Beispiel, weil man nichts falsch machen will. Oder weil man nicht weiß, wie man anfangen soll oder so." (B3, Absatz 78)</li> </ul>
	6. Lebenseinstellung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es hat noch geklappt. Das ist eigentlich auch grundsätzlich das Ding „es hat noch geklappt“ ist immer so das, was bei mir läuft.“ (B1, Absatz 49)</li> </ul>
B: Folgen von Prokrastination	7. Stress und Zeitmangel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Den Zeitdruck den ich dann wirklich, also die meisten Aufgaben sind ja, auch im Studium, sind ja zu bewältigen, auch in der Zeitspanne die da zur Verfügung gestellt [wird]. Wenn man allerdings erst später anfängt, hat man natürlich einen höheren Zeitdruck. (B1, Absatz 81)</li> </ul>
	8. Stagnation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich finde, wenn man bei der FernUni nichts macht, dann trippelt man auf der Stelle. Also es geht halt einfach nicht weiter.“ (B4, Absatz 90)</li> </ul>

	9. Schlechtes Gewissen und Selbstzweifel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also eigentlich habe ich ein total schlechtes Gewissen. [Und] manchmal [reicht es dann] soweit, dass ich denke ich breche das alles ab. Also ich höre jetzt komplett auf, ich schmeiß das jetzt alles hin, weil ich dann denke, wenn ich immer das so vor mir herschiebe, dann wird das halt auch nichts. So auf lange Sicht. (B3, Absatz 48)</li> </ul>
	10. Emotionale Auswirkungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Als würde etwas in mir zugeschnürt sein, also, dass ich weiß, dass das da ist und ich weiß auch wie ich die Schnüre lösen könnte, dass ich mich wieder freier und entspannter fühle. ... wie so ein kleines Paket was zugeschnürt wird in mir drin und was, was irgendwo so, so einen Klumpen bildet. (B1, Absatz 71)</li> </ul>
C: Interventionen	11. Soziale Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dieses, ... stumpfe Lesen, das schiebe ich sehr gerne auf. Ich habe vorher das empirische Praktikum gemacht, ... und das war viel interaktiver und da ging das alles leicht von der Hand und da habe ich tatsächlich auch abends um 22:00 Uhr gegessen und Studien gelesen und es war plötzlich alles kein Problem mehr. Und dann war jetzt wieder das neue Semester, hat angefangen und ich habe die Studienbriefe bekommen und es geht einfach nicht. (B4, Absatz 50)</li> </ul>
	12. Struktur von außen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit diesem bröckchenweise Freischalten, dass ... man nicht diesen Berg vor sich sieht, das [hat ja auch] eine abschreckende Wirkung ... eigentlich, wenn man sagt "du liest dieses Buch in diesem Kurs dieses Semester". (B1, Absatz 99)</li> </ul>
	13. Aufklärung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was man da machen kann, was das überhaupt ist (B3, Absatz 62)</li> </ul>
	14. Darbietungsform	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn ich jetzt noch Bücher nebenbei lese, oder Apps oder so ist das ja noch einfach wieder so Zusatzmaterial." (B3, Absatz 84)</li> </ul>

Tabelle 1