



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und  
Studienerfolg im Masterstudium -  
Der Einfluss von Prokrastination und emotionalen  
Faktoren“**

verfasst von / submitted by

Laura Schenkenberger, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Master of Science (MSc)**

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree  
programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree  
programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt haben. Ein großer Dank geht an Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober für die Betreuung meiner Arbeit. Ohne sie wäre die Bearbeitung dieses interessanten Themas nicht realisierbar gewesen. Durch ihre konstruktiven Anmerkungen und ihre hilfreichen Vorschläge konnte ich neue Ideen entwickeln und meine Masterarbeit weiter verfeinern.

Vor allem möchte ich mich bei Frau Mag. Lisa Bardach, MSc. bedanken, die sich viel Zeit für mich und meine Masterarbeit nahm und mir stets konstruktives Feedback sowie wertvolle Verbesserungsvorschläge gab. Durch ihr fachliches Wissen sowie ihre anregenden Ideen konnte ich viel lernen. Des Weiteren stand sie mir stets bei Fragen zur Seite und hatte immer ein offenes Ohr für meine Anliegen, wofür ich ihr sehr dankbar bin.

Ein herzlicher Dank gilt außerdem meiner Familie für die Ermöglichung dieses Studiums sowie für ihre tolle Unterstützung durch das ganze Studium hinweg. Ich danke ihnen insbesondere für die motivierenden Worte sowie dafür, dass sie immer an mich geglaubt haben. Insbesondere möchte ich mich auch bei Johanna Seidl für die vielen erheiternden Stunden, in denen wir gemeinsam an unseren Arbeiten geschrieben haben, bedanken. Ihre positive und motivierende Einstellung sowie der fachliche Austausch lieferten mir stets neue Anregungen. Ein außerordentlicher Dank geht auch an Laura Stoiber für ihre positiven und motivierenden Worte und für die kontinuierliche Unterstützung dabei, meine Ziele im Studium zu erreichen.



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Theoretischer Hintergrund.....	9
2.1 Studienverzögerungen, Studienabbrüche und Studienerfolg im Masterstudium ...	9
2.2 Prokrastination .....	9
2.3 Emotionale Faktoren.....	12
2.3.1 Zukunftsbezogene Sorgen.....	13
2.3.2 Emotionale Erschöpfung.....	15
3. Ziele dieser Studie.....	17
4. Fragestellungen und Hypothesen.....	18
5. Methode .....	20
5.1 Design und Stichprobe.....	20
5.2 Messinstrumente.....	22
5.2.1 Soziodemografie.....	22
5.2.2 Prokrastination.....	22
5.2.3 Zukunftsbezogene Sorgen.....	23
5.2.4 Emotionale Erschöpfung.....	23
5.2.5 Studienabbruchsinentionen. ....	24
5.2.6 Studienverzögerungen.....	24
5.2.7 Studienerfolg.....	24
5.3. Statistische Analysen.....	25
5.4 Ergebnisse .....	26
5.4.1 Explorative Faktorenanalysen.....	26
5.4.2 Deskriptive Statistik.....	27
5.4.3 Ergebnisse zu Fragestellung 1. ....	29
5.4.4 Ergebnisse zu Fragestellung 2. ....	30
5.4.5 Ergebnisse zu Fragestellung 3. ....	31

6. Diskussion.....	35
7. Ausblick.....	42
8. Literaturverzeichnis .....	45
9. Abbildungsverzeichnis.....	55
10. Tabellenverzeichnis.....	56
11. Appendix .....	57
11.1 Appendix I: Zusammenfassung.....	57
11.2 Appendix II: Abstract.....	59
11.3 Appendix III: Fragebogen.....	60

## 1. Einleitung

Studienverzögerungen, Studienabbrüche sowie geringer Studienerfolg stellen hochschulpolitisch relevante Thematiken dar, die unter anderem deshalb vermehrt in den Fokus (bildungs-)psychologischer Forschung rücken. Diese Phänomene werden von betroffenen Studierenden als belastend erlebt und wirken sich negativ auf den Selbstwert der betroffenen Personen aus (Larsen, Sommersel, & Larsen, 2013; Mitterauer, 2016b). Dies ist einer der Gründe, warum diese Themen verstärkt erforscht werden sollten. Unter Studienverzögerung wird jede Art der Verzögerung des Studiums über die Mindeststudiendauer hinaus verstanden. Eine Ausnahme stellen hierbei Studienzeitunterbrechungen dar. Unter Studienabbruch wird der Abbruch eines Studiums an einer Universität verstanden, ohne einen akademischen Grad zu erhalten. Dies bedeutet das Verlassen der Universität ohne Fortführung desselben Studienfachs an einer anderen Universität. Daher zählt hierzu auch nicht der Abbruch eines Studiums bei gleichzeitiger Fortführung oder Wiederaufnahme eines Studiums an derselben Universität (Heublein, 2014; Thaler & Unger, 2014). Unter Studienerfolg kann die Studienleistung anhand bestimmter Leistungskriterien, wie beispielsweise der Noten im Studium, verstanden werden.

Die Relevanz dieses Themas zeigt sich dadurch, dass Studienverzögerungen, Studienabbrüche sowie geringer Studienerfolg mit negativen Konsequenzen sowohl für Hochschulen als auch für die betroffenen Studierenden einhergehen (Heublein & Wolter, 2011; Unger, Wroblewski, Latcheva, Zaussinger, Hofmann, & Musik, 2009). Für Hochschulen werden insbesondere Studienabbrüche und Studienverzögerungen mit negativen Konsequenzen in Verbindung gebracht (Heublein & Wolter, 2011; Sarcletti & Müller, 2011). Mit Studienverzögerungen sowie Studienabbrüchen wird ein nicht effizienter Einsatz der ohnehin schon knappen Ressourcen verbunden. Studienabbrüche erzeugen außerdem hohe Kosten für die Universität (Sarcletti & Müller, 2011). Des Weiteren bedeuten Studienabbrüche eine Verstärkung von bereits vorhandenem Fachkräftemangel, welcher ein Problem für viele Arbeitgeber/innen darstellt (Heublein & Wolter, 2011). Auf individueller Ebene geht ein Abbruch für Studienabbrecher/innen oftmals mit belastenden Gefühlen wie Selbstzweifeln, fehlender Zugehörigkeit und Wertlosigkeit einher (Larsen et al., 2013). Studienabbrüche sowie Studienverzögerungen sind zusätzlich für Studierende mit hohen finanziellen Kosten verbunden (Sarcletti & Müller, 2011). Mit einem geringen

Studienerfolg geht zusätzlich oft fehlendes Fachwissen einher, was sowohl für spätere Arbeitgeber/innen als auch für Studierende problematisch sein kann (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer, & Besuch, 2010).

Strukturelle Gründe, die einen Einfluss auf Studienverzögerungen, Studienabbrüche und geringen Studienerfolg haben, wie zum Beispiel ein Angebotsdefizit von Lehrveranstaltungen oder eine mangelhafte Struktur des Studiums, wurden bereits untersucht (Heublein et al., 2010; Mitterauer 2016b; Unger et al., 2009). Es wird allerdings davon ausgegangen, dass zusätzlich auch individuelle Gründe von Bedeutung sind. Studien zufolge sind unter den am häufigsten genannten Gründen für Studienverzögerungen, Studienabbrüche und geringen Studienerfolg fehlende Informationen über das Studium, Überforderung, schlechte Prüfungsleistungen, gesundheitliche oder finanzielle Probleme und der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung (Heublein et al., 2010). Des Weiteren zählen nicht erfüllte Erwartungen an das Studium, Erwerbstätigkeit neben dem Studium (Unger et al., 2009) sowie konkurrierende Interessen außerhalb des Studiums und familiäre Verpflichtungen zu den wichtigsten Einflussfaktoren (Mitterauer, 2016b). Außerdem wurden motivationale Faktoren als Einflussfaktoren identifiziert (Heublein et al., 2010; Rump, Esdar, & Wild, 2017), wohingegen andere individuelle Aspekte, wie beispielsweise emotionale Faktoren oder Prokrastination, in bisheriger Forschung weniger beforscht wurden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, den Einfluss von akademischer Prokrastination und den emotionalen Faktoren zukunftsbezogene Sorgen sowie emotionale Erschöpfung auf Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg in einer Stichprobe aus österreichischen Masterstudierenden näher zu beleuchten. Da Studienabbrecher/innen schwierig zu rekrutieren sind, liegt der Fokus in dieser Studie auf Studienabbruchsintentionen bei Studierenden. In der Literatur wird diskutiert, dass Studienverzögerungen, Studienabbrüche und Studienerfolg multikausal bedingt sind (Azure, 2011; Balkis, Duru, & Bulus, 2013; Heublein et al., 2010; Mitterauer, 2016b). Aus diesem Grund steht in dieser Arbeit insbesondere das Zusammenspiel der verschiedenen Einflussfaktoren im Fokus. Dies ist wichtig, um Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und geringen Studienerfolg in Österreich besser zu verstehen und verringern zu können, um somit die negativen Konsequenzen für Universitäten und Studierende zu minimieren.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Studienverzögerungen, Studienabbrüche und Studienerfolg im Masterstudium**

Die Studienabschlussbefragungen der Jahre 2013 bis 2015 in Österreich zeigen, dass es vor allem im Masterstudium, welches auf vier Semester angesetzt ist, zu Studienverzögerungen kommt. Nur 39% der Studierenden schaffen es, ihr Masterstudium in drei bis fünf Semestern abzuschließen, wobei die Mindeststudienzeit auf vier Semester angesetzt ist. Weitere 39% der Studierenden benötigen sechs bis sieben Semester und 22% sogar acht oder mehr Semester zum Abschluss ihres Masterstudiums (Mitterauer, 2016b). Des Weiteren sind 24% der Studierenden von österreichischen Universitäten inaktiv in ihrem Studium und 16% absolvieren weniger als 16 ECTS Punkte (European Credit Transfer System) pro Semester, wobei 30 ECTS Punkte pro Semester vorgesehen sind, um ein Studium in Mindeststudienzeit abzuschließen. Diese Inaktivität, sowie das Absolvieren von zu wenigen Lehrveranstaltungen und Prüfungen pro Semester, führt in vielen Fällen wiederum zu Studienverzögerungen (Thaler & Unger, 2014).

Laut einer Statistik brechen außerdem circa 20% der österreichischen Studierenden ihr Masterstudium ab (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [BWF], 2015). Bei Universitäten mit Aufnahmequoten zeigen sich niedrigere Werte von Studienabbrüchen (Thaler & Unger, 2014). Zu Studienerfolg sind keine aussagekräftigen aktuellen Daten für Österreich vorhanden.

Wichtig ist es zu erfassen, weshalb es in Masterstudiengängen vermehrt zu Studienverzögerungen, Studienabbrüchen und geringem Studienerfolg kommt, um hier ansetzen zu können und negative Konsequenzen zu vermeiden. Zum aktuellen Zeitpunkt ist noch nicht eindeutig klar, welche Mechanismen hinter Studienverzögerungen, Studienabbrüchen und geringem Studienerfolg stehen (Heublein et al., 2010).

### **2.2 Prokrastination**

Ein Konstrukt, das in der Literatur bereits mit Studienverzögerungen, Studienabbrüchen und Studienerfolg in Zusammenhang gebracht wurde, ist

akademische Prokrastination (Balkis et al., 2013). Der Begriff Prokrastination kommt vom lateinischen Wort „procrastinare“, welches „vertagen“ bedeutet. Im akademischen Kontext wird von akademischer Prokrastination gesprochen. Hierbei wird der Beginn oder die Fertigstellung von akademischen Aufgaben immer wieder verschoben. Akademische Prokrastination wird demnach als ein intentionales und freiwilliges Verschieben von akademischen Aufgaben, obwohl sie erledigt werden müssen, beschrieben. In vielen Fällen geht akademische Prokrastination mit Schuldgefühlen einher (Schraw, Watkins, & Olafson, 2007). Im Folgenden wird der Begriff Prokrastination mit akademischer Prokrastination gleichgesetzt, da die vorliegende Arbeit sich ausschließlich mit akademischer Prokrastination beschäftigt.

Prokrastination kann entweder ein relativ stabiles Verhaltensmuster (Trait) oder ein momentaner Gefühlszustand (State), der aufgabenspezifisch ist und sich situationsbedingt verändert, sein (Schouwenburg, 1995). Es wird außerdem zwischen maladaptiver und adaptiver Prokrastination unterschieden, wobei die ursprüngliche Form von Prokrastination ein maladaptives Verhalten darstellt (Corkin, Yu, & Lindt, 2011; Sirois & Kitner, 2015). Die maladaptive Form der Prokrastination wird als passive Prokrastination beschrieben. Bei passiver Prokrastination werden zu erledigende Aufgaben verschoben. Dies geht mit unangenehmen Gefühlen und einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung einher (Chu & Choi, 2005). Die adaptive Form der Prokrastination ist die aktive Prokrastination. Bei der aktiven Prokrastination werden gut durchdachte Entscheidungen darüber getroffen, welche Aufgaben zuerst erledigt werden müssen und welche Aufgaben aufgeschoben werden können. Hierbei werden Prioritäten gesetzt, was wiederum positive Auswirkungen hat. Aktiv Prokrastinierende haben demnach keine negativen Gefühle beim Aufschieben von Aufgaben und erfahren meist keine negativen Auswirkungen auf ihre akademischen Leistungen (Chu & Choi, 2005). In dieser Arbeit liegt der Fokus auf Prokrastination als Trait, da diese Form der Prokrastination in bisheriger Forschung von größerer Bedeutung für Studienverzögerungen, Studienabbrüche und Studienerfolg war (Ferrari, 2004). Des Weiteren wird Prokrastination als passives Verhaltensmuster untersucht, da diese Form der Prokrastination von betroffenen Studierenden als belastend erlebt wird und mögliche Konsequenzen genauer untersucht werden müssen (Chu & Choi, 2005).

Studien zufolge kann sich Prokrastination dauerhaft negativ auf den Studienfortschritt, positiv auf die Studienabbruchintentionen sowie negativ auf den Studienerfolg auswirken (Corkin et al., 2011; Hussain & Sultan, 2010). Personen, die häufig prokrastinieren, erreichen demnach durchschnittlich schlechtere Noten und brauchen länger, um das Studium abzuschließen (Balkis et al., 2013). Außerdem erleben Personen, die prokrastinieren, mehr Stress und haben häufiger Angstgefühle (Ferrari, Callaghan, & Newbegin, 2005). Personen, die starke Ausprägungen von Prokrastination zeigen, berichten weiterhin oft von einer geringen Motivation sowie wenig Freude bei der Ausübung der Tätigkeiten, die zu erledigen wären (Lee, 2005).

Schätzungen zufolge prokrastinieren circa 80% aller Studierenden, wobei knapp 35% regelmäßig und auf eine problematische Weise von Prokrastination betroffen sind. Das bedeutet, dass die betroffenen Studierenden regelmäßig Fristen nicht einhalten können und beispielsweise Aufgaben zu spät oder gar nicht abgegeben (Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000). Prokrastinierendes Verhalten steigt im Laufe des Studiums immer weiter an (Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001; Semb, Glick, & Spencer, 1979). Die Aufgabe, die im Studium am häufigsten zu Prokrastination führt, ist das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten (Klassen et al., 2010). Einer Studie zufolge gab die Hälfte aller Studierenden an, während dem Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit zu prokrastinieren (Solomon & Rothblum, 1984). Bei anderen akademischen Aufgaben, wie dem Lesen von Artikeln, Lernen für Prüfungen und Tests oder administrativen Tätigkeiten, wurde weniger häufig von Prokrastination berichtet (Solomon & Rothblum, 1984).

Die Entwicklung von Prokrastination ist noch nicht genau erforscht. Es wird diskutiert, dass Prokrastination durch ein unzureichendes Nutzen der eigenen kognitiven Strategien entsteht. Kognitive Lernstrategien wie Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien werden demnach von prokrastinierenden Personen in geringerem Ausmaß genutzt (Howell & Watson, 2007). Prokrastination steht außerdem in Zusammenhang mit Desorganisation und schlechtem Zeitmanagement. Dies führt oft zu einer sich verstärkenden Dynamik, da die verschiedenen Faktoren sich gegenseitig beeinflussen (Howell & Watson, 2007; Hussain & Sultan, 2010). Es wird allerdings angenommen, dass nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, behaviorale und motivationale Einflüsse bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Prokrastination eine Rolle spielen. Während

motivationale und behaviorale Faktoren bereits intensiver untersucht wurden, fehlt bei den emotionalen Faktoren noch das Wissen, wie diese mit Prokrastination interagieren (Dunn, 2014; Solomon & Rothblum, 1984). Es wird vermutet, dass negative und deaktivierende Emotionen vermehrt zu Prokrastination führen (Dotterer & Lowe, 2011; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Im Folgenden wird der Fokus deshalb auf negative emotionale Faktoren gelegt.

### **2.3 Emotionale Faktoren**

Emotionen spielen im Studium in vielerlei Hinsicht eine Rolle, da sie sich auf den Studienerfolg sowie andere studienrelevante Outcomes auswirken können (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Pekrun et al., 2011). Emotionen lassen sich laut Weiner (2007) nach Aktivierung und Valenz kategorisieren. Sie können also entweder aktivierend oder deaktivierend sein und eine positive oder negative Valenz haben. Studien zeigen, dass Emotionen mit positiver Valenz zu positiveren Verhaltensweisen und daher zu besseren akademischen Leistungen führen. Andererseits begünstigen Emotionen mit negativer Valenz maladaptive Verhaltensweisen, die in Folge zu schlechteren akademischen Leistungen führen (Pekrun et al., 2011).

In bisheriger Forschung zeigten insbesondere Ängste und Stress signifikante Zusammenhänge mit akademischer Prokrastination (Ocal, 2016; Pekrun et al., 2011; Solomon & Rothblum, 1984). Ängste und ähnliche negative Emotionen hängen außerdem mit Studienverzögerungen, Studienabbrüchen und geringem Studienerfolg zusammen (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014). Andere verwandte Konstrukte, wie zukunftsbezogene Sorgen oder emotionale Erschöpfung, wurden in diesem Zusammenhang im Masterstudium noch nicht umfassend erforscht. Studien zeigen aber, dass Emotionen akademische Leistung indirekt vorhersagen können. Es wird daher angenommen, dass vor allem das Zusammenspiel von emotionalen Faktoren mit anderen Einflussfaktoren, wie akademischer Prokrastination, einen Einfluss auf Studienverzögerungen, Studienabbrüche und Studienerfolg hat (Mega et al., 2014; Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012).

### **2.3.1 Zukunftsbezogene Sorgen.**

Im Zusammenhang mit Prokrastination wurden bereits verschiedenste Arten der Angst sowie ähnliche Emotionen untersucht (Azure, 2011; Macher, Paechter, Papousek, & Ruggeri, 2012). Ein Konstrukt, das nahe mit Angst verwandt ist, sind Sorgen. Diese werden durch eine Dominanz von negativ bewerteten Gedanken ausgelöst. Beim Erleben von Sorgen kommt es zu einer kognitiven Vermeidung von einer negativ bewerteten Situation und die Emotionen können dadurch nicht richtig verarbeitet werden. Sorgen gehen oftmals mit Angstgefühlen und depressiven Gedanken einher und inkludieren sowohl kognitive als auch affektive, physiologische und interpersonelle Faktoren. Sorgen können außerdem als Bewältigungsstrategie angesehen werden. Sie können dazu genutzt werden, sich präventiv auf ein negatives Ereignis vorzubereiten oder die erwarteten negativen Konsequenzen noch abwehren zu können (Borkovec, Ray, & Stöber, 1998).

Zum Zusammenhang zwischen Sorgen und Prokrastination gibt es noch nicht viel Forschung. In der vorhandenen Literatur werden Sorgen aber als eng verwandt mit Prokrastination gesehen (Ferne & Spada, 2008; Stöber & Joormann, 2001). In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf eine spezifische Art von Sorgen gelegt, nämlich die zukunftsbezogenen Sorgen, die sich auf das Ende des Studiums beziehen. In einer Studie von Bolanowski (2005) mit Studierenden, die sich in der letzten Phase ihres Studiums befanden, wurde herausgefunden, dass viele Studierende sich Sorgen über das Ende des Studiums und über den Übergang vom Studium in das weitere (Berufs-)Leben machten. Verschiedene Einflussfaktoren schienen diese Sorgen zu verstärken. Darunter fiel beispielsweise die Angst, keinen Job zu finden oder den Job zu verlieren. Andere Gründe waren Ängste vor finanziellen Schwierigkeiten oder die Angst, zu wenig Freizeit sowie keine Zeit für Familie zu haben. Des Weiteren wurden Stress und mangelhaft ausgeprägte Bewältigungsstrategien als wichtige Kernaspekte dieser spezifischen zukunftsbezogenen Sorgen genannt (Bolanowski, 2005). Zukunftsbezogene Sorgen lassen sich kurz zusammenfassen als negative Emotionen, die sich auf den Abschluss des Studiums beziehen.

Im Zusammenhang mit Prokrastination gibt es bereits vereinzelt Forschungsergebnisse zu allgemeinen Sorgen sowie insbesondere zu verschiedenen Formen von Ängsten. Bisherige Forschung konnte zeigen, dass

Ängste oftmals zu einem Vermeidungsverhalten führen (Dew, Galassi, & Galassi, 1984). Es besteht daher die Vermutung, dass zukunftsbezogene Sorgen mit Prokrastination zusammenhängen, da Prokrastination ebenfalls ein Vermeidungsverhalten darstellt. Die Sorgen über das Ende des Studiums könnten daher mit einem Aufschieben oder Vermeiden der akademischen Aufgaben einhergehen, um das Ende des Studiums hinauszuzögern. Diese zukunftsbezogenen Sorgen werden als State angesehen, da sie als veränderbar angenommen werden und nicht als stabile Charaktereigenschaft. Es wird daher erwartet, dass sie einen ähnlichen Zusammenhang mit Prokrastination zeigen, wie verschiedene Arten von Angst als State.

Studienergebnisse zeigen, dass sowohl Angst als Trait als auch Angst als State positiv mit Prokrastination zusammenhängen (Ferrari, 2004; Pacheco-Unguetti, Acosta, Callejas, & Lupiáñez, 2010; van Eerde, 2004). Insbesondere die Angst, in Leistungssituationen zu versagen, hängt stark mit akademischer Prokrastination zusammen (Azure, 2011). Auch spezifische Ängste, wie die Angst vor verschiedenen Studienfächern, stehen in einem positiven Zusammenhang mit akademischer Prokrastination (Macher et al., 2012). Weiterhin hängt Angst als stabile Charaktereigenschaft mit akademischer Prokrastination zusammen (Fernie & Spada, 2008; Haycock, McCarthy, & Skay, 1998; Walsh & Ugumba-Agwunobi, 2002).

Diverse Formen der Angst hängen laut bisherigen Forschungsergebnissen außerdem mit Studienverzögerungen, Studienabbrüchen und Studienerfolg zusammen. Spezifische Ängste in einem Studienfach führen zu schlechteren Leistungen in diesem Fach. Studierende, die Angst vor einem bestimmten Fach haben, erzielen demnach in Prüfungen dieses Faches weniger gute Noten (Onwuegbuzie, 2004). Möglicherweise führen daher zukunftsbezogene Sorgen, die sich auf das Ende des Studiums beziehen, zu einem allgemein geringeren Erfolg im Studium. Des Weiteren zeigen Studien, dass Angst vermehrt zu Schulabbruch führt (Van Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003). Außerdem führt die Unsicherheit, keinen Job zu bekommen oder schlechte Chancen am Arbeitsmarkt zu haben, oft zu Studienverzögerungen und Studienabbrüchen (Heublein et al., 2010). Es ist daher denkbar, dass zukunftsbezogene Sorgen, sowie die damit einhergehende Unsicherheit, Studienverzögerungen, Studienabbruchsimplosionen sowie geringen Studienerfolg begünstigen können.

### **2.3.2 Emotionale Erschöpfung.**

Emotionale Erschöpfung ist eine der wesentlichen Komponenten des Konstrukts Burnout (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Burnout beschreibt einen Zustand der mentalen und physischen Erschöpfung und ist eine Reaktion auf chronische interpersonelle und emotionale Stressoren (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Laut Maslach (1993) besteht Burnout aus drei verschiedenen Facetten: emotionaler Erschöpfung, Zynismus und Unwirksamkeit. Emotionale Erschöpfung wird als das zentrale Element von Burnout beschrieben und ist außerdem die am besten erkennbare Manifestation dieses Syndroms (Maslach et al., 2001). Sie bezieht sich insbesondere auf die Stresskomponente und tritt dann auf, wenn eine Person subjektiv das Gefühl hat, keine Bewältigungsstrategien gegen Stress mehr zur Verfügung zu haben (Maslach, 1993). Ursprünglich wurde der Begriff Burnout lediglich für Personen in sozialen Berufen und für Berufsgruppen mit intensivem Kund/innenkontakt verwendet (Maslach, 1982). In den darauffolgenden Jahren wurde der Begriff jedoch auf verschiedenste Berufsgruppen ausgeweitet (Maslach et al., 2001). Forschung konnte zeigen, dass auch Studierende von Burnout, sowie dessen einzelnen Facetten, betroffen sein können, da aus psychologischer Sicht auch das Studium als Arbeit gesehen werden kann (Balogun, Helgemoe, Pellegrini, & Hoerberlein, 1996; Capri, Ozkendir, Ozkurt, & Karakus, 2012).

Studien zeigten außerdem, dass viele Studierende von emotionaler Erschöpfung durch das Studium betroffen sind (Bask & Salmela-Aro, 2013; Gusy, Lohmann, & Drewes, 2010). Am Ende des Studiums wurden die höchsten Raten von emotionaler Erschöpfung gefunden (Bask & Salmela-Aro, 2013). Für Österreich sind hier keine Daten bekannt, jedoch liegen aus einer deutschen Studie Zahlen zu emotionaler Erschöpfung vor. In dieser Studie berichteten 41% der Studierende, die kurz vor dem Abschluss standen, von einer hohen emotionalen Erschöpfung durch das Studium. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist dieser Wert überdurchschnittlich hoch. Insbesondere enge Fristen sowie Zeitdruck und eine geringe Balance zwischen Studium und Privatleben konnten emotionale Erschöpfung vorhersagen (Gusy et al., 2010). In Österreich wurde bislang noch nicht viel Forschung zu emotionaler Erschöpfung bei Studierenden betrieben. Hier wäre daher eine genauere Betrachtung der Situation wichtig.

Im Zusammenhang mit Prokrastination wurde herausgefunden, dass emotionale Erschöpfung die Komponente von Burnout ist, die am höchsten mit Prokrastination zusammenzuhängen scheint. Studien zeigten, dass eine hohe emotionale Erschöpfung mit erhöhter Prokrastination einhergeht (Balkis, 2013; Ghadampour, Veiskarami, & Vejdandarast, 2017; Ocal, 2016). Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass von emotionaler Erschöpfung betroffene Personen nicht mehr genügend Energie haben, um ihre akademischen Aufgaben zu erledigen und daher beginnen, zu prokrastinieren. Des Weiteren wurde herausgefunden, dass emotionale Erschöpfung auch mit geringer Motivation einhergeht (Karatepe & Uludag, 2007). Dies könnte in Folge wiederum negative Auswirkungen auf die Studienverzögerungen, die Studienabbruchsintentionen sowie den Studienerfolg haben.

Emotionale Erschöpfung geht im beruflichen und akademischen Kontext mit negativen Auswirkungen einher. Sie gilt im Job als wichtiger Prädiktor für Kündigungen und Kündigungsabsichten. Des Weiteren führt sie zu geringeren Leistungen und einer niedrigeren Produktivität (Maslach et al., 2001). Im universitären Kontext gibt es inkonsistente Befunde, da sich in manchen Studien Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung und Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen sowie Studienerfolg zeigten und in anderen Studien keine signifikanten Ergebnisse gefunden wurden (Duru, Duru, & Balkis, 2014; Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010). Forschungsergebnisse legen aber nahe, dass emotionale Erschöpfung in negativer Beziehung zu akademischer Leistung steht (Schaufeli et al., 2002). Denkbar ist es daher, dass emotionale Erschöpfung positiv mit Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und geringem Studienerfolg zusammenhängt, wie vereinzelt Studien bereits zeigen konnten (Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013; Ocal, 2016).

### **3. Ziele dieser Studie**

Die vorliegende Arbeit soll individuelle Gründe für Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg näher untersuchen. Der Fokus liegt auf Masterstudierenden, da in Masterstudien an österreichischen Universitäten hohe Raten bezüglich Studienabbrüchen sowie Studienverzögerungen vorliegen (BMWF, 2015). Zusätzlich hat sich gezeigt, dass es zwischen Bachelor- und Diplomstudiengängen Unterschiede bei den Gründen für Studienverzögerungen, Studienabbrüche und geringen Studienerfolg gibt (Heublein et al., 2010). Daher müssen mögliche Einflussfaktoren für Masterstudierende separat analysiert werden. Ein Fokus dieser Arbeit liegt auf emotionalen Einflussfaktoren. Es wird vermutet, dass emotionale Faktoren mit Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg zusammenhängen. Insbesondere werden emotionale Faktoren beleuchtet, die bisher in diesem Zusammenhang erst wenig untersucht wurden. Dies sind die zukunftsbezogenen Sorgen sowie emotionale Erschöpfung. Diese Einflussfaktoren könnten aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse für Masterstudierende besonders relevant sein (Bolanowski, 2005; Gusy et al., 2010).

Des Weiteren fokussiert sich die Arbeit auf akademische Prokrastination, da diese für Betroffene sehr belastend sein kann. Hier sollen die Zusammenhänge zwischen Prokrastination und zukunftsbezogenen Sorgen sowie emotionaler Erschöpfung beleuchtet werden. Es wird außerdem vermutet, dass Prokrastination sich auf den Studienfortschritt, die Studienabbruchsintentionen sowie den Studienerfolg auswirkt (Chu & Choi, 2005). Es soll herausgefunden werden, ob die untersuchten emotionalen Faktoren verstärkt zu Prokrastination führen und ob dies wiederum negative Auswirkungen auf das Studium hat. Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit besteht darin, das Zusammenspiel der genannten Faktoren näher zu betrachten, um Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Mechanismen ziehen zu können. Dies ist einerseits wichtig, um neue Erkenntnisse generieren zu können und andererseits, um praktische Implikationen, wie Interventionen für betroffene Studierende, ableiten zu können.

#### 4. Fragestellungen und Hypothesen

Aus den beschriebenen theoretischen Überlegungen sowie Forschungsergebnissen aus bisherigen Studien ergeben sich die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen.

##### **Forschungsfrage 1: In welchem Zusammenhang stehen die emotionalen Faktoren zukunftsbezogene Sorgen und emotionale Erschöpfung mit Studienverzögerungen, Studienabbruchsimpentionen und Studienerfolg?**

Studien konnten zeigen, dass Ängste im Studium mit höheren Studienverzögerungen sowie einem geringeren Studienerfolg einhergehen (Cassady & Johnson, 2002; Onwuegbuzie, 2004). Des Weiteren begünstigen Ängste Schulabbruch (Van Ameringen et al., 2003). Aufgrund der Verwandtschaft zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Ängsten, wird erwartet, dass zukunftsbezogene Sorgen Studienverzögerungen, Studienabbruchsimpentionen und einen geringen Studienerfolg begünstigen. Emotionale Erschöpfung erwies sich in der Literatur als die Komponente von Burnout, die am stärksten mit Studienverzögerungen, Studienabbrüchen und Studienerfolg einhergeht (Grunschel et al., 2013; Ocal, 2016). Es wird daher angenommen, dass erhöhte emotionale Erschöpfung mit höheren Studienverzögerungen und Studienabbruchsimpentionen zusammenhängt, sowie mit einem geringeren Studienerfolg. Daraus lassen sich die folgenden Hypothesen ableiten:

**Hypothese 1.1:** Zukunftsbezogene Sorgen stehen in einem positiven Zusammenhang mit Studienverzögerungen.

**Hypothese 1.2:** Zukunftsbezogene Sorgen stehen in einem positiven Zusammenhang mit Studienabbruchsimpentionen.

**Hypothese 1.3:** Zukunftsbezogene Sorgen stehen in einem negativen Zusammenhang mit Studienerfolg.

**Hypothese 1.4:** Emotionale Erschöpfung steht in einem positiven Zusammenhang mit Studienverzögerungen.

**Hypothese 1.5:** Emotionale Erschöpfung steht in einem positiven Zusammenhang mit Studienabbruchsimpentionen.

**Hypothese 1.6:** Emotionale Erschöpfung steht in einem negativen Zusammenhang mit Studienerfolg.

## **Forschungsfrage 2: In welchem Zusammenhang stehen die emotionalen Faktoren zukunftsbezogene Sorgen und emotionale Erschöpfung mit akademischer Prokrastination?**

Es wird angenommen, dass zukunftsbezogene Sorgen Zusammenhänge derselben Richtung mit Prokrastination aufweisen wie allgemeine Sorgen (Fernie & Spada, 2008; Stöber & Joormann, 2001). Hier wird davon ausgegangen, dass starke zukunftsbezogene Sorgen mit erhöhter Prokrastination in Zusammenhang stehen, da die Vermutung besteht, dass diese Sorgen (ähnlich wie Ängste) ein Vermeidungsverhalten begünstigen (Dew et al., 1984). Des Weiteren wird angenommen, dass eine hohe emotionale Erschöpfung mit hoher Prokrastination einhergeht (Balkis, 2013; Ghadampour et al., 2017; Ocal, 2016). Dies könnte daraus resultieren, dass aufgrund der emotionalen Erschöpfung nicht mehr genügend Energie für studienrelevante Aufgaben zu Verfügung steht und dass diese deshalb aufgeschoben werden (Balkis, 2013; Karatepe & Uludag, 2007). Aus den eben genannten Ergebnissen und theoretischen Überlegungen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

**Hypothese 2.1:** Zukunftsbezogene Sorgen stehen in einem positiven Zusammenhang mit akademischer Prokrastination.

**Hypothese 2.2:** Emotionale Erschöpfung steht in einem positiven Zusammenhang mit akademischer Prokrastination.

## **Forschungsfrage 3: Wird der Einfluss der emotionalen Faktoren zukunftsbezogene Sorgen und emotionale Erschöpfung auf Studienverzögerungen, Studienabbruchsimpentionen sowie Studienerfolg von akademischer Prokrastination mediiert?**

In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass die Einflüsse der emotionalen Faktoren auf Studienverzögerungen, Studienabbruchsimpentionen und Studienerfolg von akademischer Prokrastination mediiert werden. So wird vermutet, dass zukunftsbezogene Sorgen Prokrastination vorhersagen und dass dies in weiterer Folge zu negativen akademischen Konsequenzen wie Studienverzögerungen, Studienabbruchsimpentionen sowie geringerem Studienerfolg führt. Erklärt werden kann dies dadurch, dass prokrastinierendes Verhalten der ausschlaggebende Faktor

ist, um beispielsweise Aufgaben aufzuschieben. Da Angst sowie Sorgen oft zu einem Vermeidungsverhalten führen (Dew et al., 1984), ist es denkbar, dass in diesem Fall die Sorgen über das Ende des Studiums zu einem Vermeidungsverhalten, also zu einem prokrastinierenden Verhalten führen, um das Ende des Studiums hinauszuzögern und sich somit nicht mit der Angst konfrontieren zu müssen. Bezüglich der emotionalen Erschöpfung wird vermutet, dass diese zu erhöhter Prokrastination führt, da die betroffenen Personen keine Energie und Motivation mehr haben, um ihre akademischen Aufgaben zu bewältigen (Balkis, 2013; Karatepe & Uludag, 2007). Prokrastination begünstigt dann in weiterer Folge die negativen studienrelevanten Konsequenzen (Day et al., 2000). Aus den eben genannten Forschungsergebnisse lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

**Hypothese 3.1:** Akademische Prokrastination mediiert den Zusammenhang zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienverzögerungen.

**Hypothese 3.2:** Akademische Prokrastination mediiert den Zusammenhang zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienabbruchsintentionen.

**Hypothese 3.3:** Akademische Prokrastination mediiert den Zusammenhang zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienerfolg.

**Hypothese 3.4:** Akademische Prokrastination mediiert den Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und Studienverzögerungen.

**Hypothese 3.5:** Akademische Prokrastination mediiert den Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und Studienabbruchsintentionen.

**Hypothese 3.6:** Akademische Prokrastination mediiert den Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und Studienerfolg.

## **5. Methode**

### ***5.1 Design und Stichprobe***

Bei der vorliegenden Studie handelte es sich um eine Querschnittsstudie. Die Stichprobe bestand aus Studierenden, die zum Zeitpunkt der Erhebung für ein Masterstudium an einer österreichischen Universität inskribiert waren. Studierende von Fachhochschulen wurden aufgrund von strukturellen Unterschieden zu Universitäten von der Erhebung ausgeschlossen. Die Teilnehmenden mussten

mindestens 18 Jahre alt sein, es gab jedoch keine Einschränkung beim Höchstalter. Die Erhebung erfolgte online mittels des Fragebogenprogramms SoSci Survey. Es wurden mehrere Skalen mit einer gesamten Bearbeitungsdauer von circa 15 Minuten vorgelegt. Die Teilnehmenden wurden darüber informiert, dass ihre Daten vertraulich und anonym behandelt und ausgewertet werden würden. Des Weiteren wurden sie darauf hingewiesen, dass es keine richtigen und falschen Antworten gäbe, sondern dass lediglich ihre persönliche Einschätzung relevant wäre.

Die Stichprobengröße wurde mit G\*Power (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009) für multiple Regressionsanalysen mit mittlerer Effektstärke berechnet. Demzufolge war eine Stichprobe von mindestens 146 Personen nötig, um die gewünschten Effekte zu zeigen. Die Stichprobe wurde im Zeitraum vom 6. November 2017 bis zum 31. Dezember 2017 rekrutiert. Für die Rekrutierung der Stichprobe wurde der Link zum Fragebogen in sozialen Netzwerken, auf Fragebogenplattformen sowie in Online-Magazinen geteilt.

Es wurden insgesamt 436 Masterstudierende von österreichischen Universitäten befragt. Neunundzwanzig Personen mussten aufgrund von widersprüchlichen soziodemografischen Angaben (z.B. Alter von 18 Jahren und Studiendauer von 100 Semestern) oder einer weit unterdurchschnittlichen und somit nicht möglichen Bearbeitungsdauer (z.B. Bearbeitung in zwei Minuten bei einer vorgesehenen Bearbeitungsdauer von 15 Minuten) nachträglich ausgeschlossen werden. Dadurch ergab sich eine Stichprobe von 407 Personen.

Die Stichprobe bestand aus 309 Frauen (76%) und 92 Männern (23%). Sechs Personen wollten sich keinem Geschlecht zuordnen (1%). Das Alter verteilte sich im Bereich von 21 bis 69 Jahren, wobei das durchschnittliche Alter 26.5 Jahre ( $SD = 5.66$ ) betrug. Zweiundsiebzig Prozent der Teilnehmenden gaben Österreich als ihre Nationalität an, 18% gaben Deutschland als Nationalität an und 10% gaben an, aus einem anderen Land als Österreich oder Deutschland zu kommen.

Das am häufigsten genannte Hauptstudienfach war (internationale) Betriebswirtschaft (13%). Weiter gaben zwölf Prozent der Studierenden an, Psychologie zu studieren, sechs Prozent Bildungswissenschaft und sechs Prozent Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Die übrigen 63% verteilten sich auf verschiedenste Studiengänge, die jeweils in kleinerem Ausmaß vertreten waren. Die befragten Studierenden befanden sich durchschnittlich im dritten Semester ihres

Masterstudiums ( $M = 3.3$ ,  $SD = 2.17$ ), wobei die meisten Teilnehmenden angaben, sich im ersten Semester zu befinden. Die Spannweite der aktuellen Semester reichte von einem bis zu 14 Semestern.

## **5.2 Messinstrumente**

Im Fragebogen kamen mehrere Skalen zum Einsatz. Zusätzlich wurden soziodemografische Daten erfragt. Die Items wurden innerhalb der Skalen randomisiert vorgegeben. Das Antwortformat der Skalen bestand aus einer 6-stufigen Likert-Skala („stimmt genau“, „stimmt“, „stimmt eher“, „stimmt eher nicht“, „stimmt nicht“, „stimmt gar nicht“). Das Antwortformat wurde im Nachhinein umgepolt, sodass ein hoher Wert für eine hohe Ausprägung stand. Die genaue Formulierung der Fragen zu den soziodemografischen Daten sowie die Items der Skalen können in Appendix III nachgelesen werden.

### **5.2.1 Soziodemografie.**

Als soziodemografische Daten wurden das Geschlecht, das Alter sowie die Nationalität erfragt. Es wurde außerdem erhoben, ob die Teilnehmenden zum Erhebungszeitpunkt ein Masterstudium an einer österreichischen Universität studierten. Weiter musste der Studiengang angegeben werden. Das aktuelle Semester in dem genannten Masterstudium wurde ebenfalls erhoben.

### **5.2.2 Prokrastination.**

Zur Erhebung von Prokrastination wurde der Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS) (Glöckner-Rist, Engberding, Höcker, & Rist, 2014) vorgegeben, welcher aus sieben Items bestand. Diese Skala erfasste, in welchem Ausmaß Studierende bei akademischen Aufgaben prokrastinierten, das heißt wie sehr sie bestimmte Aufgaben aufschoben. Die Skala erfasste Prokrastination als passives maladaptives sowie als stabiles Verhaltensmuster (Trait). Durch den Fragebogen wurde zusätzlich erfragt, inwiefern akademische Aufgaben zu spät begonnen wurden oder nicht in angemessener Zeit beendet wurden (Glöckner-Rist et al., 2014). Ein

Beispielitem lautete *„Ich schiebe den Beginn von Aufgaben bis zum letzten Moment hinaus.“*. Der Fragebogen zeigte eine exzellente Reliabilität von  $\alpha = .95$ .

### **5.2.3 Zukunftsbezogene Sorgen.**

Die zukunftsbezogenen Sorgen, die sich auf das Ende des Studiums bezogen, wurden mit einem selbstentwickelten Messinstrument erfasst. Der Fragebogen bestand aus fünf Items und orientierte sich am Worry Domains Questionnaire (Tallis, Davey, & Bond, 1994). Der Fragebogen erhob negative emotionale Zustände, die durch Gedanken an das Ende des Studiums ausgelöst wurden. Diese als Sorgen bezeichneten Zustände umfassten insbesondere Angst und Unsicherheit. Ein Beispielitem lautete *„Wenn ich an die Zeit nach meinem Studium denke, fühle ich mich verunsichert.“*. Das Item *„Wenn ich an die Zeit nach meinem Masterstudium denke, befürchte ich drauf zu kommen, dass das Studium „die beste Zeit meines Lebens“ war.“* wurde nachträglich aufgrund faktorenanalytischer Ergebnisse ausgeschlossen, da es nicht zu den übrigen Items der Skala passte (siehe 5.4.1 Explorative Faktorenanalysen). Der Fragebogen zeigte eine exzellente Reliabilität von  $\alpha = .92$

### **5.2.4 Emotionale Erschöpfung.**

Die emotionale Erschöpfung durch das Studium wurde mit der Kurzversion des Maslach-Burnout-Inventary for Students (MBI-SS KV) in deutscher Sprache (Woerfel, Gusy, Lohmann, & Kleiber, 2015) erfasst. Aus diesem Fragebogen wurde die Skala „Emotionale Erschöpfung“ vorgegeben, welche aus fünf Items bestand. Diese Skala maß, wie sehr sich Personen durch das Studium in Stress versetzt fühlten und wie erschöpft sie dadurch waren. Des Weiteren wurde erfasst, ob die Studierenden das Gefühl hatten, Stress emotional nicht bewältigen zu können (Maslach, 1993). Ein Beispielitem lautete *„Mein Studium ist wirklich eine Belastung für mich.“*. Der Fragebogen zeigte eine exzellente Reliabilität von  $\alpha = .92$ .

### **5.2.5 Studienabbruchsinentionen.**

Die Studienabbruchsinentionen wurden mit der Skala zu den Studienabbruchsinentionen (Dresel & Grassinger, 2013) erfragt. Die Skala wurde für die Erhebung adaptiert und bestand aus fünf Items. Es wurde das Ausmaß der Gedanken an einen möglichen Studienabbruch erhoben. Ein Beispielitem lautete „*Ich denke häufig darüber nach, mein Studium abzubrechen.*“. Das Item „*Ich bin mir sicher, dass ich mein Studium zu Ende bringen kann.*“ wurde nachträglich entfernt, da es inhaltlich nicht passend war und da die Faktorenanalyse ergab, dass es nicht ausreichend auf das erhobene Konstrukt lud (siehe 5.4.1 Explorative Faktorenanalysen). Die Skala zeigte eine gute Reliabilität von  $\alpha = .84$ .

### **5.2.6 Studienverzögerungen.**

Die Studienverzögerungen zum aktuellen Zeitpunkt der Befragung wurden anhand eines selbstkonstruierten Items erfasst. Dieses Item sollte die Anzahl der verzögerten Semester zum Zeitpunkt der Beantwortung des Fragebogens messen. Die Studierenden wurden befragt, inwiefern es in ihrem Masterstudium Verzögerungen des Studienfortschritts gab. Zur Auswahl standen elf Antwortmöglichkeiten, bei denen die Semester aufsteigend von „Ich bin genau im Plan oder besser, d.h. 0 Semester Verzögerung.“ bis „Verzögerung um mehr als 10 Semester.“ angegeben waren.

### **5.2.7 Studienerfolg.**

Der Studienerfolg wurde anhand des Durchschnitts der letzten drei Noten auf schriftliche Prüfungen im Masterstudium erfasst. Die Studierenden wurden gebeten, ihre Noten auf Prüfungen anzugeben, die nicht nur mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ gewertet wurden. Studienerfolg wurde anschließend umcodiert, sodass hohe Werte einem hohen Studienerfolg entsprachen.

### **5.3. Statistische Analysen**

Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm SPSS Statistics 24.0 (IBM Corp., 2015) sowie dem Process Makro für SPSS Statistics 24.0 (Hayes, 2018). Für die Fragestellungen 1 und 2 wurden Pearson Produkt-Moment-Korrelationen beziehungsweise Spearman-Korrelationen berechnet. Die Voraussetzungen für die Korrelationen wurden im Vorfeld überprüft. Das Skalenniveau der Variablen war bei den Produkt-Moment-Korrelationen metrisch und bei den Spearman-Korrelationen ordinalskaliert oder metrisch. Die Linearität des Zusammenhangs war gegeben. Außerdem wurden keine Ausreißer gefunden. Daher galten die Voraussetzungen als erfüllt.

Für die Fragestellung 3 wurde eine Mediationsanalyse berechnet. Bei der Berechnung der Mediationsanalyse wurden die Schritte nach Hayes (2013) berücksichtigt. Demnach muss der Prädiktor entgegen der Auffassung von Baron und Kenny (1986) nicht mit dem Outcome korrelieren. Dies bedeutet, dass ein signifikanter totaler Effekt keine Voraussetzung für eine Mediationsanalyse ist (Hayes, 2013). Eine (partielle) Mediation liegt dann vor, wenn der Prädiktor das Outcome unter Kontrolle des Mediators nicht oder schwächer vorhersagt (Baron & Kenny, 1986).

Die Voraussetzungen für die Mediationsanalyse wurden vor der Berechnung überprüft. Es war ein linearer Zusammenhang zwischen den Variablen gegeben. Weiter konnte von Unabhängigkeit der Beobachtungen ausgegangen werden. Die Homoskedastizität für die untersuchten Variablen wurde mittels Streudiagrammen überprüft und wurde als gegeben befunden. Die Multikollinearitätsstatistik zeigte für alle Variablen Werte kleiner als 10 für die VIF und Werte größer als .10 für die Toleranz. Dies bedeutet, dass die einzelnen Variablen nicht zu hoch untereinander korrelierten. Die Normalverteilung der Residuen für Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg wurden mittels Histogramm und P-P-Plot überprüft und wurde anhand der Grafiken als gegeben befunden.

Weiter wurden die Cook-Distanz, der Mahalanobis Abstand sowie der zentrierte Hebelwert berechnet. Die Cook-Distanz sollte einen Wert unter 1 aufweisen. Bei der Stichprobengröße von weniger als 500 Teilnehmenden sollte der Wert des Mahalanobis Abstands unter 15 liegen. Der Cutoff-Wert für den zentrierten Hebelwert lag bei .03. Für Studienverzögerungen zeigte sich bei der Cook-Distanz

ein maximaler Wert von .37, weshalb die Normalverteilung angenommen werden kann. Der Mahalanobis Abstand zeigte einen maximalen Wert von 13.29 und der zentrierte Hebelwert hatte einen maximalen Wert von .03. Daher wurde kein Wert als kritisch befunden und die Normalverteilung der Residuen konnte weiterhin angenommen werden. Für Studienabbruchstentionen ergab die Cook-Distanz einen maximalen Wert von .09. Der Mahalanobis Abstand hatte einen maximalen Wert von 13.29, was wiederum den Voraussetzungen entsprach. Der maximale Wert beim zentrierten Hebelwert lag bei .03 und wurde daher als passend befunden. Für Studienerfolg zeigte sich ein maximaler Wert von .04 bei der Cook-Distanz, ein maximaler Wert von 13.29 beim Mahalanobis Abstand und ein maximaler Wert von .03 beim zentrierten Hebelwert. Für alle Variablen wurde daher die Normalverteilung der Residuen angenommen.

Die fehlenden Werte betragen auf Itemebene zwischen null und zehn Prozent. Die fehlenden Werte unterlagen der Missing At Random (MAR) Annahme. Alle fehlenden Werte wurden mittels multipler Imputation (Enders, 2010) berechnet. Dafür wurden die fehlenden Werte 20 Mal mit der predictive mean matching Methode imputiert. Die Datensätze wurden separat analysiert und anschließend nach der Rubin-Regel zusammengefasst.

## **5.4 Ergebnisse**

### **5.4.1 Explorative Faktorenanalysen.**

Explorative Faktorenanalysen wurde zur Überprüfung der Faktorenstruktur der zukunftsbezogenen Sorgen sowie der Studienabbruchstentionen durchgeführt. Die Faktorenanalyse wurde für diese beiden Skalen durchgeführt, da die Skala zu den zukunftsbezogenen Sorgen für die Erhebung neu entwickelt wurde und die Skala zu den Studienabbruchstentionen für die Erhebung adaptiert wurde. Für beide Faktorenanalysen wurde Bartlett's Test für Sphärizität durchgeführt. Des Weiteren wurde der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert (KMO-Wert) zur Überprüfung der Eignung der Stichprobengröße herangezogen.

Die Skala zu den zukunftsbezogenen Sorgen bestand aus fünf Items. Die Struktur des Fragebogens wurde durch eine explorative Faktorenanalyse überprüft. Wie erwartet zeigte der Screeplot, dass eine Hauptkomponente extrahiert wurde.

Das Item „*Wenn ich an die Zeit nach meinem Studium denke, befürchte ich drauf zu kommen, dass das Studium „die beste Zeit meines Lebens“ war*“, wurde nachträglich ausgeschlossen, da es inhaltlich weniger valide war und deutlich geringer auf den extrahierten Faktor lud, als die übrigen Items (.59). Die restlichen Items luden zwischen .86 und .93 auf den Hauptfaktor. Die Passung der Stichprobengröße wurde mit einem KMO-Wert von .85 als „verdienstvoll“ eingestuft (Kaiser, 1974). Dies deutet auf eine passende Stichprobengröße hin. Weiterhin wurde Bartlett's Test für Sphärizität durchgeführt. Dieser erwies sich als signifikant,  $X^2(6, 407) = 1197.55, p < .001$ . Die vier Items erklärten 80% der Varianz in der extrahierten Hauptkomponente.

Die Skala zu den Studienabbruchsintentionen bestand ursprünglich aus fünf Items und ihre Struktur wurde wiederum anhand einer explorativen Faktorenanalyse überprüft. Die explorative Faktorenanalyse ergab, dass alle Items auf eine Hauptkomponente luden. Diese Komponente wurde auch im Screeplot ersichtlich. Das Item „*Ich bin mir sicher, dass ich mein Studium zu Ende bringen kann*.“ wurde nachträglich entfernt, da es geringer auf den Hauptfaktor lud als die übrigen Items (.65) und auch inhaltlich nicht passend zu den anderen Items der Skala war. Die restlichen Items luden zwischen .70 und .82 auf den Hauptfaktor. Der KMO-Wert lag bei .71, was als „ziemlich gut“ beschrieben werden kann (Kaiser, 1974). Dieser Wert lässt daher auf eine geeignete Stichprobengröße für die explorative Faktorenanalyse schließen. Bartlett's Test für Sphärizität wurde für die Überprüfung der Beziehungen zwischen den Items durchgeführt und zeigte sich als signifikant,  $X^2(6, 407) = 854.29, p < .001$ . Die Faktorenanalyse für die vier Items zeigte eine Varianzerklärung von 68% in der extrahierten Hauptkomponente.

#### **5.4.2 Deskriptive Statistik.**

Die unabhängigen und abhängigen Variablen wurden im ersten Schritt deskriptiv betrachtet. Um zu beschreiben, wie viel Prozent der Stichprobe überdurchschnittliche Ausprägungen von Prokrastination, zukunftsbezogenen Sorgen und emotionaler Erschöpfung angaben, wurden Werte höher als drei auf der Skala betrachtet. Zweiundfünfzig Prozent der Stichprobe berichteten demnach von überdurchschnittlich ausgeprägter akademischer Prokrastination. Einundsechzig Prozent gaben überdurchschnittlich ausgeprägte zukunftsbezogene Sorgen an. Zweiunddreißig Prozent der Befragten gaben an, sich durch ihr Studium

überdurchschnittlich emotional erschöpft zu fühlen. Weitere deskriptivstatistische Informationen über die unabhängigen Variablen Prokrastination, zukunftsbezogene Sorgen und emotionale Erschöpfung finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1

*Deskriptive Statistik zu Prokrastination, zukunftsbezogenen Sorgen und emotionaler Erschöpfung*

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Spannweite</i>
Prokrastination	407	3.54	1.30	1-6
Zukunftsbezogene Sorgen	407	3.65	1.37	1-6
Emotionale Erschöpfung	407	2.98	1.22	1-6

*Anmerkung.* Ein hoher Wert in einer Variable bedeutet eine hohe Ausprägung in dieser während ein niedriger Wert eine geringe Ausprägung bedeutet.

Bei Betrachtung der einzelnen Studienfächer fiel auf, dass der Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchschnittlich die geringste Ausprägung von zukunftsbezogenen Sorgen zeigte ( $M = 2.96$ ,  $SD = 1.38$ ), wohingegen in Psychologie ( $M = 4.16$ ,  $SD = 1.14$ ) und in Translationswissenschaft ( $M = 4.44$ ,  $SD = 1.12$ ) durchschnittlich die höchsten Ausprägungen angegeben wurden. Bei der emotionalen Erschöpfung wurden die durchschnittlich höchsten Ausprägungen bei Wirtschaftsrecht ( $M = 3.64$ ,  $SD = 1.24$ ), Translationswissenschaft ( $M = 3.51$ ,  $SD = 1.04$ ) und Betriebswirtschaft ( $M = 3.42$ ,  $SD = 1.42$ ) gefunden.

Die abhängigen Variablen wurden ebenfalls anhand ihrer Häufigkeiten deskriptiv betrachtet. Fast 74% der Studierenden berichteten von einem Studienerfolg bezogen auf die letzten drei Prüfungsleistungen, der sich von der Note 1,00 bis zur Note 2,00 erstreckte. Weitere 23% gaben eine Durchschnittsnote von 2,01 bis 3,00 auf die letzten drei Vorlesungsprüfungen an. Drei Prozent berichteten von einer Note von 3,01 bis 4,00 und weniger als ein Prozent gab an, eine schlechtere Durchschnittsnote auf die letzten drei Prüfungen erhalten zu haben. Siebenundvierzig Prozent führten an, bezogen auf ihre Semesteranzahl genau im Studienplan oder besser zu sein, während 53% von Studienverzögerungen berichteten. Mehr als die Hälfte innerhalb dieser Gruppe (32%) waren laut ihren

Angaben um ein Semester verzögert und weitere 13% um zwei Semester. Die übrigen acht Prozent waren um mehr als zwei Semester verzögert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über weitere deskriptivstatistische Informationen der abhängigen Variablen Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg.

Tabelle 2

*Deskriptive Statistik zu Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg*

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Spannweite</i>
Studienverzögerungen	407	1.90	1.23	1-11
Studienabbruchsintentionen	407	1.95	1.01	1-6
Studienerfolg	364	4.17	0.69	1-5

*Anmerkung.* Bei Studienverzögerungen bedeutet der Wert eins „genau im Plan“ zu sein und der Wert elf steht für eine „Verzögerung um mehr als 10 Semester“. Bei Studienabbruchsintentionen bedeutet ein niedriger Werte eine geringe Intention das Studium abzubrechen, während ein hoher Wert auf hohe Studienabbruchsintentionen hinweist. Studienerfolg setzt sich aus dem Mittelwert der letzten drei Prüfungsergebnisse laut dem österreichischen Notensystem zusammen. Ein hoher Wert steht für einen hohen Studienerfolg.

Eine Betrachtung einzelner Studienfächer zeigte, dass der Studienerfolg bei Studierenden des Faches Wirtschaftsrecht durchschnittlich am geringsten ausgeprägt war ( $M = 3.40$ ,  $SD = 0.94$ ). Bezüglich der Studienverzögerungen wiesen Studierende der Publizistik durchschnittlich die niedrigsten Werte auf ( $M = 1.39$ ,  $SD = 0.70$ ) und Studierende von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchschnittlich die höchsten Werte ( $M = 2.50$ ,  $SD = 1.22$ ). Bei den Studienabbruchsintentionen zeigten sich die durchschnittlich höchsten Werte bei Betriebswirtschaft ( $M = 2.16$ ,  $SD = 1.07$ ) und internationaler Betriebswirtschaft ( $M = 2.18$ ,  $SD = 0.86$ ).

### **5.4.3 Ergebnisse zu Fragestellung 1.**

Die erste Fragestellung beschäftigte sich mit den Zusammenhängen von emotionalen Faktoren mit Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und

Studienerfolg. Zur Überprüfung der Hypothesen zu den Zusammenhängen mit Studienverzögerungen und Studienerfolg wurden Spearman-Korrelationen berechnet. Für die Überprüfung der Hypothesen zu den Zusammenhängen mit Studienabbruchsimpentionen wurden Pearson Produkt-Moment Korrelationen berechnet.

Der Zusammenhang zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienverzögerungen (Hypothese 1.1) war nicht signifikant ( $r(405) = .09, p = .066$ ). Die Hypothese wurde daher verworfen. Der Zusammenhang zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienabbruchsimpentionen (Hypothese 1.2), zeigte einen signifikanten mittleren positiven Effekt ( $r(405) = .34, p < .01$ ). Die Hypothese konnte daher angenommen werden. Zukunftsbezogene Sorgen und Studienerfolg (Hypothese 1.3) hingen nicht signifikant zusammen ( $r(405) = -.06, p = .266$ ). Die Hypothese wurde daher verworfen. Emotionale Erschöpfung war positiv mit Studienverzögerungen korreliert (Hypothese 1.4), was einem kleinen Effekt entsprach ( $r(405) = .11, p < .05$ ). Daher konnte die Hypothese weiterhin angenommen werden. Emotionale Erschöpfung hing signifikant mit Studienabbruchsimpentionen zusammen (Hypothese 1.5), wobei der Effekt von mittlerer Stärke war ( $r(405) = .46, p < .01$ ). Daher wurde die Hypothese angenommen. Bei der letzten Hypothese, dass emotionale Erschöpfung negativ mit Studienerfolg korreliert (Hypothese 1.6), zeigte sich ein negativer Zusammenhang ( $r(405) = -.09, p = .085$ ). Dieser war nicht signifikant. Die Hypothese wurde daher verworfen.

#### **5.4.4 Ergebnisse zu Fragestellung 2.**

Die zweite Fragestellung beschäftigte sich mit der Annahme, dass die emotionalen Faktoren positiv mit akademischer Prokrastination zusammenhängen. Diese Fragestellung wurde wiederum mit Pearson Produkt-Moment Korrelationen analysiert.

In der ersten Hypothese (2.1) wurde geprüft, ob zukunftsbezogene Sorgen positiv mit Prokrastination zusammenhängen. Es zeigte sich ein kleiner positiver Zusammenhang ( $r(405) = .21, p < .01$ ). Die Hypothese konnte angenommen werden. In der zweiten Hypothese (2.2) wurde die Annahme, dass emotionale Erschöpfung

positiv mit Prokrastination korreliert, überprüft. Die Korrelation zeigte einen mittleren Effekt ( $r(405) = .30, p < .01$ ). Das signifikante Ergebnis bedeutet, dass die Hypothese weiter angenommen werden konnte.

#### **5.4.5 Ergebnisse zu Fragestellung 3.**

Die dritte Forschungsfrage beinhaltete die Annahme, dass akademische Prokrastination den Einfluss von emotionalen Variablen auf Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg mediiert.

Die erste Annahme war, dass Prokrastination den Zusammenhang zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienverzögerungen mediiert (Hypothese 3.1). Zukunftsbezogene Sorgen zeigten sich als signifikanter Prädiktor für Prokrastination ( $b = .21, t(405) = 4.273, p < .001$ ). Zukunftsbezogene Sorgen erklärten einen signifikanten Anteil von vier Prozent der Varianz von Prokrastination ( $R^2 = .04, F(1, 405) = 18.255, p < .001$ ). Zukunftsbezogene Sorgen stellten keinen signifikanten Prädiktor für Studienverzögerungen dar ( $b = .03, t(404) = .682, p = .496$ ). Prokrastination war hingegen ein signifikanter Prädiktor für Studienverzögerungen ( $b = .16, t(404) = 3.2412, p < .01$ ). Das gesamte Modell erklärte drei Prozent der Varianz von Studienverzögerungen ( $R^2 = .03, F(2, 404) = 6.212, p < .01$ ). Da zukunftsbezogene Sorgen keinen Prädiktor für Studienverzögerungen darstellten, konnte eine Mediation ausgeschlossen werden. Die Hypothese 3.1 musste daher verworfen werden.

Die nächste Hypothese hatte die Annahme, dass Prokrastination den Einfluss von zukunftsbezogenen Sorgen auf Studienabbruchsintentionen mediiert (Hypothese 3.2). Zukunftsbezogene Sorgen waren wiederum ein signifikanter Prädiktor für Prokrastination ( $b = .21, t(405) = 4.273, p < .001$ ). Sie erklärten wiederum einen signifikanten Anteil der Varianz von vier Prozent der Prokrastination ( $R^2 = .04, F(1, 405) = 18.255, p < .001$ ). Zukunftsbezogene Sorgen stellen ebenfalls einen signifikanten Prädiktor für Studienabbruchsintentionen dar ( $b = .29, t(404) = 6.250, p < .001$ ). Auch Prokrastination zeigte sich als signifikanter Prädiktor für Studienabbruchsintentionen ( $b = .22, t(404) = 4.679, p < .001$ ). Das gesamte Modell erklärte 16% der Varianz in Studienabbruchsintentionen ( $R^2 = .16, F(2, 404) = 38.200, p < .001$ ). Der totale Effekt war somit signifikant ( $b = .34, t(401) = 7.199, p < .001$ ).

.001). Der indirekte Effekt wurde mit einer Bootstrap-Schätzung von 5000 Sekundärstichproben getestet. Dieser war wiederum signifikant ( $b = .05$ ,  $SE = .016$ ,  $95\% CI = .020, .079$ ). Dies spricht für eine partielle Mediation. Das Ergebnis wird grafisch in Abbildung 1 dargestellt. Hypothese 3.2 konnte daher angenommen werden.

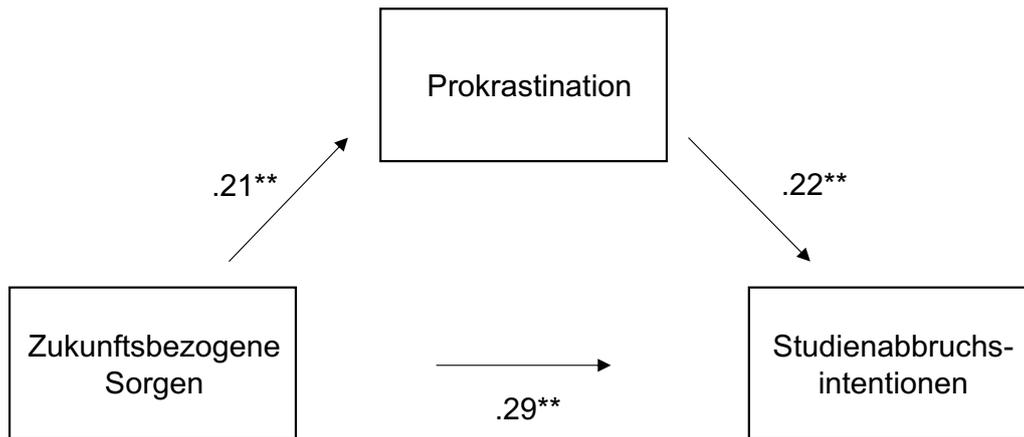


Abbildung 1. Die einzelnen Pfade der Mediation von Prokrastination auf den Zusammenhang von zukunftsbezogenen Sorgen und Studienabbruchintentionen. Die Abbildung stellt die direkten Effekte der einzelnen Variablen dar.

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Die dritte Hypothese dieser Fragestellung beschäftigte sich mit der Annahme, dass Prokrastination den Einfluss von zukunftsbezogenen Sorgen auf Studienerfolg mediiert (Hypothese 3.3). Zukunftsbezogene Sorgen zeigten sich wieder als signifikanter Prädiktor für Prokrastination ( $b = .21$ ,  $t(405) = 4.273$ ,  $p < .001$ ) und erklärten vier Prozent der Varianz von Prokrastination ( $R^2 = .04$ ,  $F(1, 405) = 18.255$ ,  $p < .001$ ). Zukunftsbezogene Sorgen stellten keinen signifikanten Prädiktor für Studienerfolg dar ( $b = -.05$ ,  $t(404) = -1.067$ ,  $p = .287$ ). Auch Prokrastination war kein signifikanter Prädiktor für Studienerfolg ( $b = -.03$ ,  $t(404) = -.524$ ,  $p = .601$ ). Daher konnte eine Mediation ausgeschlossen werden. Das gesamte Modell erklärte keine Varianz von Studienerfolg ( $R^2 = .00$ ,  $F(2, 404) = .860$ ,  $p = .424$ ). Daher musste die Hypothese 3.3 verworfen werden.

Gemäß der vierten Hypothese wurde angenommen, dass Prokrastination den Einfluss von emotionaler Erschöpfung auf Studienverzögerungen mediiert (Hypothese 3.4). Emotionale Erschöpfung stellte einen signifikanten Prädiktor für Prokrastination dar ( $b = .30$ ,  $t(405) = 6.242$ ,  $p < .001$ ). Emotionale Erschöpfung erklärte neun Prozent der Varianz in Prokrastination ( $R^2 = .09$ ,  $F(1, 405) = 38.967$ ,  $p < .001$ ). Sie war ebenfalls ein signifikanter Prädiktor für Studienverzögerungen ( $b = .11$ ,  $t(404) = 2.061$ ,  $p < .05$ ). Prokrastination zeigte sich ebenfalls als signifikanter Prädiktor für Studienverzögerungen ( $b = .14$ ,  $t(404) = 2.708$ ,  $p < .01$ ). Die beiden Prädiktoren erklärten vier Prozent der Varianz in Studienverzögerungen ( $R^2 = .04$ ,  $F(2, 404) = 8.158$ ,  $p < .01$ ). Der totale Effekt war signifikant ( $b = .15$ ,  $t(405) = 8.846$ ,  $p < .01$ ). Der indirekte Effekt wurde wiederum mit einer Bootstrap-Schätzung von 5000 Sekundärstichproben getestet und war ebenfalls signifikant ( $b = .04$ ,  $SE = .018$ , 95%  $CI = .009, .080$ ). Hypothese 3.4 konnte somit weiterhin angenommen werden. Die partielle Mediation wird in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

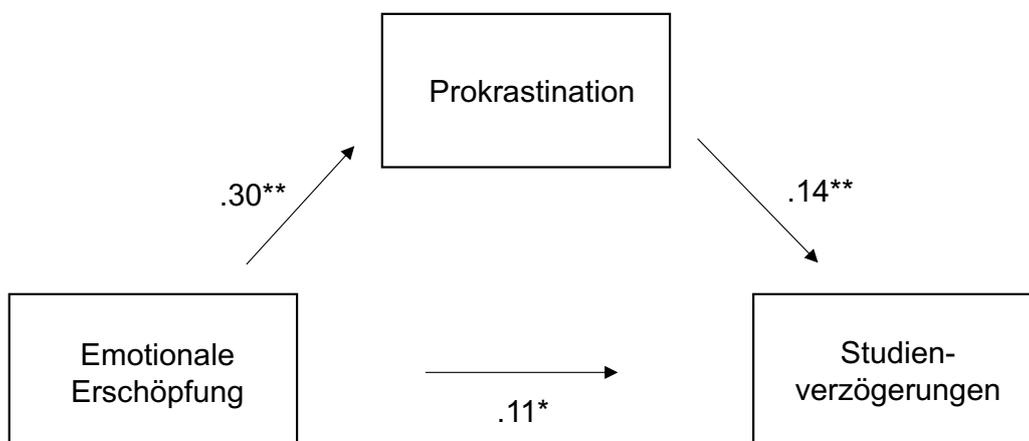


Abbildung 2. Die einzelnen Pfade der Mediation von Prokrastination auf den Zusammenhang von emotionaler Erschöpfung und Studienverzögerungen. Die Abbildung stellt die direkten Effekte der einzelnen Variablen dar.

\*  $p < .05$   
 \*\*  $p < .01$

Durch die Auswertung der fünften Hypothese wurde überprüft, ob Prokrastination den Einfluss von emotionaler Erschöpfung auf Studienabbruchintentionen mediiert (Hypothese 3.5). Emotionale Erschöpfung war wieder ein signifikanter Prädiktor für Prokrastination ( $b = .30$ ,  $t(405) = 6.242$ ,  $p < .001$ ). Sie erklärte neun Prozent der

Varianz in Prokrastination ( $R^2 = .09$ ,  $F(1, 405) = 38.967$ ,  $p < .001$ ). Emotionale Erschöpfung war ebenfalls ein Prädiktor für Studienabbruchsintentionen ( $b = .41$ ,  $t(404) = 8.922$ ,  $p < .001$ ). Auch Prokrastination zeigte sich als signifikanter Prädiktor für Studienabbruchsintentionen ( $b = .16$ ,  $t(404) = 3.454$ ,  $p < .001$ ). Das Modell erklärte 23% der Varianz in Studienabbruchsintentionen ( $R^2 = .23$ ,  $F(2, 404) = 60.176$ ,  $p < .001$ ). Somit war der totale Effekt signifikant ( $b = .45$ ,  $t(405) = 10.275$ ,  $p < .001$ ). Der indirekte Effekt wurde mit einer Bootstrap-Schätzung von 5000 Sekundärstichproben getestet. Dieser war wiederum signifikant ( $b = .05$ ,  $SE = .016$ ,  $95\% CI = .018, .082$ ). Die Hypothese 3.5 wurde somit weiterhin angenommen. In Abbildung 3 wird das Ergebnis der partiellen Mediation veranschaulicht.

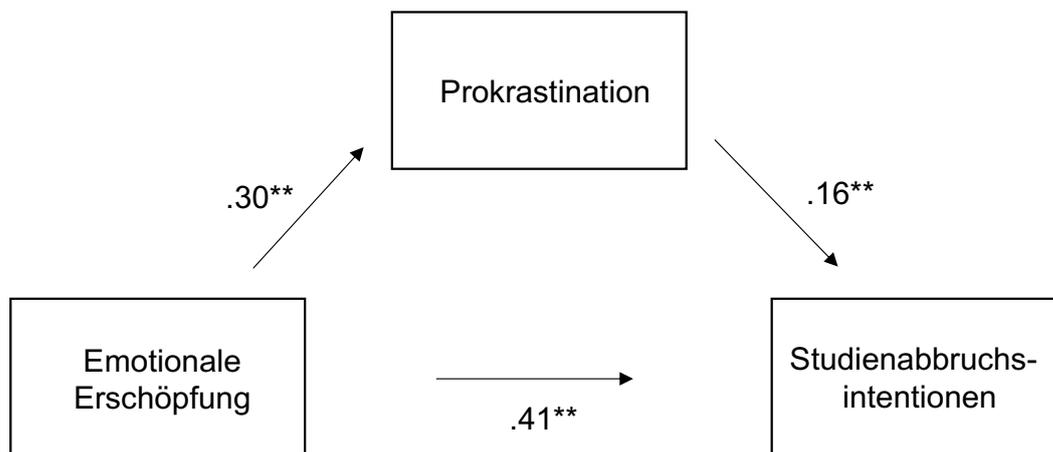


Abbildung 3. Die einzelnen Pfade der Mediation von Prokrastination auf den Zusammenhang von emotionaler Erschöpfung und Studienabbruchsintentionen. Die Abbildung stellt die direkten Effekte der einzelnen Variablen dar.

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Die sechste Hypothese beinhaltete die Annahme, dass Prokrastination den Einfluss von emotionaler Erschöpfung auf Studienerfolg mediiert. Emotionale Erschöpfung war ein signifikanter Prädiktor für Prokrastination ( $b = .30$ ,  $t(405) = 6.242$ ,  $p < .001$ ) und erklärte neun Prozent der Varianz von Prokrastination ( $R^2 = .09$ ,  $F(1, 405) = 38.967$ ,  $p < .001$ ). Emotionale Erschöpfung zeigte sich auch als signifikanter Prädiktor für Studienerfolg ( $b = -.11$ ,  $t(404) = -2.031$ ,  $p < .05$ ). Prokrastination war

kein signifikanter Prädiktor für Studienerfolg ( $b = -.01$ ,  $t(404) = -.129$ ,  $p = .898$ ). Die Prädiktoren erklärten ein Prozent der Varianz von Studienerfolg und das Modell war nicht signifikant ( $R^2 = .01$ ,  $F(2, 404) = 2.356$ ,  $p = .096$ ). Somit wurde eine Mediation ausgeschlossen und die Hypothese 3.6 verworfen.

## 6. Diskussion

Ziel dieser Studie war es, herauszufinden, welche Einflussfaktoren zu Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg führen. Hierbei lag der Fokus einerseits auf den emotionalen Faktoren zukunftsbezogene Sorgen sowie emotionale Erschöpfung, welche in der bisherigen Forschung in diesem Zusammenhang noch nicht ausreichend untersucht wurden, und andererseits auf akademischer Prokrastination. Des Weiteren wurde versucht, die Mechanismen, die Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg zugrunde liegen, mit Hilfe von Mediationsanalysen besser zu verstehen. Alle Skalen wiesen sehr gute statistische Kennwerte auf, was für eine hohe Qualität der Messinstrumente spricht. Die explorativen Faktorenanalysen konnten die Qualität der Messinstrumente weiterhin bestätigen.

Bei der ersten Fragestellung wurden die Zusammenhänge zwischen den emotionalen Faktoren und Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen sowie Studienerfolg untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl zukunftsbezogene Sorgen als auch emotionale Erschöpfung in Zusammenhang mit den analysierten studienrelevanten Outcomes stehen. Die Effekte für Studienabbruchsintentionen waren bei allen Berechnungen am größten. Der positive Zusammenhang zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienabbruchsintentionen deckt sich mit der Vermutung, dass zukunftsbezogene Sorgen ähnlich mit Studienabbruchsintentionen zusammenhängen wie verschiedene Formen von Angst (Heublein et al., 2010; Onwuegbuzie, 2004; Van Ameringen et al., 2003). In Studien wurde berichtet, dass sich unter den meistgenannten Gründen für Studienverzögerungen sowie Studienabbrüche ungenügende Informationen über das Studium und sich daraus ergebenden Berufschancen und -möglichkeiten sowie der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung befinden (Heublein et al., 2010). Es könnte daher die Vermutung angestellt werden, dass zukunftsbezogene Sorgen entstehen,

wenn betroffenen Studierenden klar wird, dass sie ihre Berufswünsche mit dem gewählten Studiengang nicht erfüllen können. Diese Sorgen könnten wiederum zu Gedanken an einen Studienabbruch führen. In der Literatur werden auch Zusammenhänge zwischen Sorgen und Studienverzögerungen sowie Studienerfolg diskutiert (Heublein et al., 2010). In der vorliegenden Studie konnten die Zusammenhänge zwischen zukunftsbezogenen Sorgen und Studienverzögerungen sowie Studienerfolg allerdings nicht bestätigt werden. Eine mögliche Ursache hierfür könnte in den Messinstrumenten zur Erfassung von Studienverzögerungen und Studienerfolg liegen, worauf in weiterer Folge noch genauer eingegangen wird. Es besteht daher trotzdem die Möglichkeit, dass zukunftsbezogene Sorgen ähnlich mit Studienverzögerungen und Studienerfolg zusammenhängen, wie verschiedene Formen von Ängsten. Studien konnten beispielsweise zeigen, dass Prüfungsangst zu einem Verbrauch der kognitiven Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses führt, wodurch in Prüfungssituationen die Leistung nicht ausreichend abgerufen werden kann. Dadurch kommt es oftmals zu schlechteren Noten im Studium (Cassady & Johnson, 2002; Zeidner, 1998).

Außerdem konnten in dieser Studie Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung und Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg gefunden werden, die im Einklang mit bisheriger Forschung stehen (Grunschel et al., 2013; Ocal, 2016; Schaufeli et al., 2002). Die Zusammenhänge von emotionaler Erschöpfung mit Studienverzögerungen sowie Studienabbruchsintentionen waren jeweils positiv. Die Ergebnisse könnten dadurch erklärt werden, dass Personen, die sich emotional erschöpft fühlen, nicht die Energie sowie die Motivation haben, sich weiterhin in ihrem Studium zu engagieren, was Studienverzögerungen begünstigt. Zusätzlich könnten die betroffenen Personen in Folge eher dazu neigen, ihr Studium abzubrechen (Karatepe & Uludag, 2007). Studien zufolge geht eine hohe emotionale Erschöpfung mit einem geringeren Studienerfolg einher (Duru et al., 2014; Maslach et al., 2001). In dieser Studie wurden zwischen emotionaler Erschöpfung und Studienerfolg negative Zusammenhänge gefunden, welche jedoch nicht signifikant waren.

Wie bereits erwähnt, zeigten zukunftsbezogene Sorgen keine signifikanten Zusammenhänge mit Studienverzögerungen und Studienerfolg. Auch emotionale Erschöpfung hing nicht signifikant mit Studienerfolg zusammen. Eine mögliche

Erklärung für dieses Ergebnis könnte die Art der Erhebung von Studienverzögerungen sowie Studienerfolg sein. Zwar wird es in diesem Setting weiterhin als sinnvoll erachtet, für die Erhebung von Studienverzögerungen nach der Anzahl der verzögerten Semester zu fragen. Problematisch ist jedoch, dass manche Studierende vielleicht nicht wissen, um wie viele Semester sie verzögert sind oder sozial erwünscht antworten. Hier wäre zusätzlich eine subjektive Frage sinnvoll gewesen, die erhebt, um wie viele Semester Studierende sich verzögert fühlen. Möglicherweise haben sich Studierende Studienpläne erstellt, die vom vorgesehenen Leitfaden abweichen. Die gleiche Herausforderung bei der Messung ergab sich beim Studienerfolg. Hier ist zu hinterfragen, wie gut sich Studierende an ihre letzten drei Prüfungsnoten erinnern können, da es in manchen Masterstudiengängen nicht viele Prüfungen gibt und diese daher schon lange zurückliegen könnten. Weiter könnte es hier zu dem Phänomen gekommen sein, dass Studierende schlechte Prüfungsergebnisse im Nachhinein aufwerten und die Erinnerung daran verzerrt ist. Forschung belegt, dass Studierende ihre Noten retrospektiv im Mittel überschätzen (Dickhäuser & Plenter, 2005). Auch hier wäre eine subjektive Einschätzung, wie erfolgreich Studierende sich in ihrem Studium fühlen, sinnvoll gewesen. Weiterhin ist zu erwähnen, dass viele Studierende sich im ersten Semester ihres Masterstudiums befanden und daher vielleicht noch nicht viele Prüfungen absolviert hatten. Daraus ergaben sich viele fehlende Werte beim Studienerfolg, welche im Nachhinein imputiert werden mussten.

In Hinblick auf die emotionalen Faktoren lässt sich zusammenfassen, dass die negativen emotionalen Faktoren, die im Rahmen der Studie erhoben wurden, negative Konsequenzen im Studium begünstigen. Dieses Ergebnis bestätigt die zuvor angenommenen Hypothesen und deckt sich auch mit Erkenntnissen aus der Literatur (Pekrun et al., 2011). Insgesamt ist ersichtlich, dass emotionale Erschöpfung größere Zusammenhänge mit den abhängigen Variablen zeigte als zukunftsbezogene Sorgen. Dies ist insbesondere interessant, da in der bisherigen Forschung der Fokus verstärkt auf Angst sowie damit verwandten Konstrukten lag und diese Emotion die größten Einflüsse auf Studienerfolg und ähnliche Outcomes zeigte (Heublein et al., 2010).

Die zweite Fragestellung befasste sich mit den Zusammenhängen zwischen Prokrastination und den emotionalen Faktoren, wobei kleine bis mittelgroße Effekte

gefunden wurden. Die positiven Zusammenhänge gehen mit Belegen aus bisheriger Literatur einher (Ocal, 2016; Pekrun et al., 2011). So kann durch die Ergebnisse vermutet werden, dass sowohl höhere zukunftsbezogene Sorgen als auch höhere emotionale Erschöpfung mit erhöhter Prokrastination einhergehen. Bisherige Forschung konnte zeigen, dass Prokrastination mit Erschöpfung und verschiedenen Formen von Ängsten zusammenhängt (Solomon & Rothblum, 1984). Außerdem wird durch die Ergebnisse weiterhin die Vermutung unterstützt, dass negative und deaktivierende Emotionen, wie beispielsweise Sorgen und Erschöpfung, zu erhöhter Prokrastination führen (Pekrun et al., 2011).

Die dritte Fragestellung beschäftigte sich damit, ob der Einfluss der emotionalen Faktoren auf Studienverzögerungen, Studienabbruchintentionen und Studienerfolg von Prokrastination mediiert wird. Sowohl zukunftsbezogene Sorgen als auch emotionale Erschöpfung prädiktierten Prokrastination. Das deutet darauf hin, dass Studierende ihre akademischen Aufgaben umso mehr hinauszögern je mehr sie sich Sorgen über das Ende des Studiums machen. Dahinter steckt möglicherweise die Intention, das Ende des Studiums zu verzögern, um sich nicht mit den Sorgen konfrontieren zu müssen. Studien konnten zeigen, dass Ängste oft zu einem Vermeidungsverhalten führen (Dew et al., 1984), was wiederum in Einklang mit diesem Ergebnis steht. Die Ergebnisse zur emotionalen Erschöpfung können dahingehend interpretiert werden, dass Studierende, die sich durch das Studium emotional erschöpft fühlen, ihre akademischen Aufgaben zu spät beginnen oder nur erledigen, wenn sie unter Druck gesetzt sind. Hier könnte eine Erklärung sein, dass das Aufschieben der Aufgaben eine Vermeidung der tiefergehenden Beschäftigung mit dem Studium darstellt, weil diese Konfrontation mit erneuter Erschöpfung einhergehen könnte. Außerdem ist es denkbar, dass Studierende, die ihr Studium als belastend erleben, nicht motiviert sind, universitätsbezogene Aufgaben zu erfüllen und ihr Studium daher als negativ bewerten. Aus bisheriger Forschung ist bekannt, dass emotionale Erschöpfung mit geringer Motivation einhergeht (Karatepe & Uludag, 2007). Dies könnte wiederum zu erhöhter Prokrastination von studienbezogenen Aufgaben führen.

Bisherige Forschung postulierte, dass der Einfluss von Emotionen auf akademische Leistung und ähnliche Outcomes von motivationalen und kognitiven Faktoren mediiert wird und dass deren direkter Einfluss bedeutend kleiner wird, wenn

die mediiierenden Faktoren berücksichtigt werden (Mega et al., 2014; Valiente et al., 2012). Die Ergebnisse der Mediationsanalysen zeigten, dass die Einflüsse der emotionalen Faktoren auf Studienverzögerungen und Studienabbruchsintentionen kleiner wurden, wenn Prokrastination als Mediator berücksichtigt wurde. Es zeigte sich also, dass zusätzlich zu den emotionalen Faktoren auch akademische Prokrastination sich auf Studienverzögerungen und Studienabbruchsintentionen auswirken kann. Das könnte darauf hindeuten, dass Personen, die verstärkt prokrastinieren, in Folge eher dazu neigen, ihr Studium abbrechen zu wollen sowie bestimmte Prüfungen oder Abgabefristen immer weiter hinauszögern.

Zweiundfünfzig Prozent der Stichprobe berichtete von überdurchschnittlich ausgeprägter akademischer Prokrastination. Während Prokrastination in der Literatur meist als maladaptives Verhaltensmuster beschrieben wird (Corkin et al., 2011) und dies auch in der vorliegenden Studie angenommen wurde, ist hervorzuheben, dass Prokrastination keine bedeutenden Einflüsse auf Studienerfolg zeigte. Auch die Einflüsse auf Studienverzögerungen waren eher klein. Abgeleitet aus den theoretischen Vorannahmen wurde vermutet, dass das Verzögern und Aufschieben von akademischen Aufgaben zu einem geringeren Studienerfolg führt (Balkis et al., 2013; Schraw et al., 2007). Somit stellt sich die Frage, ob Prokrastination wirklich als maladaptives Verhalten definiert werden sollte, welches wiederum maladaptive Verhaltensweisen fördert, wie dies in vorheriger Forschung gefunden wurde (Balkis et al., 2013; Chu & Choi, 2005; Corkin et al., 2011; Hussain & Sultan, 2010). Möglicherweise können manche Studierende unter Druck sogar besser arbeiten und strengen sich mehr an, um dann in Folge auch gute Ergebnisse zu erreichen. Interessant wäre es, zusätzlich zu erfahren, ob prokrastinierende Studierende ihr Verhalten als belastend erleben und ob dies womöglich ausschlaggebend für die Vorhersage von negativen Outcomes ist. Es besteht die Möglichkeit, dass Prokrastination negative Verhaltensweisen nur dann fördert, wenn diese von Betroffenen auch als belastend erlebt wird.

Dennoch muss wieder darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse aufgrund der Messung von Studienverzögerungen und Studienerfolg zustande gekommen sein könnten. Möglicherweise zeigen sich bei einer anderen Erhebung dieser Konstrukte andere Ergebnisse, die die Vorannahmen der vorliegenden Studie bestätigen können. Es ist außerdem zu bedenken, dass Personen, die häufig

prokrastinieren und dieses Verhalten nicht als negativ empfinden, vielleicht nicht die Intention haben, in Mindeststudienzeit zu studieren und nicht genau wissen, wie weit sie in ihrem Studium fortgeschritten sind. Das könnte darin resultieren, dass die betroffenen Studierenden auch nicht wissen, um wie viele Semester sie laut dem vorgesehenen Curriculum verzögert sind, was die Ergebnisse verzerren würde.

Einundsechzig Prozent der Studierende gaben außerdem überdurchschnittlich hohe Sorgen über die Zeit nach dem Ende des Studiums an. Sie hatten demnach das Gefühl, nicht genügend auf die Zeit nach dem Studium vorbereitet zu sein und verspürten Unsicherheit bezogen auf Ende des Studiums. Dieses Ergebnis ist insbesondere interessant, da diese spezifischen Sorgen bisher noch kaum erforscht wurden und das Messinstrument für die Erhebung neu erstellt wurde. Eine Stärke der vorliegenden Arbeit stellt die Betrachtung dieses wenig untersuchten Konstrukts im Zusammenhang mit Prokrastination sowie Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg dar. Weiterhin muss positiv hervorgehoben werden, dass die faktorenanalytischen Ergebnisse Hinweise auf die faktorielle Validität der Skala zu den zukunftsbezogenen Sorgen liefern konnte.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass in bestimmten Studiengängen die zukunftsbezogenen Sorgen stärker ausgeprägt sind. Daher wäre es wichtig zu wissen, worin die Unterschiede in den relevanten Studiengängen liegen. Es wird davon ausgegangen, dass die zukunftsbezogenen Sorgen von Studierenden als belastend erlebt werden, genauso wie ähnliche Konstrukte der Angst (Dew et al., 1984; Van Ameringen et al., 2003). Es stellt sich die Frage, ob diese durch eine bessere Informiertheit vor dem Studium sowie eine realistische Erwartung an das Studium ausgeräumt werden könnten. Hier gibt es sowohl von Seiten der Universität als auch von der betroffenen Person selbst Möglichkeiten, sich vor Studienbeginn realistischere Vorstellungen über das Studium anzueignen. Möglicherweise ist diese Informiertheit einer der Gründe dafür, weshalb es in Studiengängen mit Aufnahmeprüfungen weniger häufig zu Studienabbrüchen kommt (Thaler & Unger, 2014). In diesem Fall muss sich die bewerbende Person schon im Vorfeld mit dem Fach und den Anforderungen auseinandersetzen und bekommt einen besseren Einblick in die Studieninhalte. Basierend darauf können auch realistischere Erwartungen gebildet werden. Möglicherweise kommt es dann in solch einem Fall weniger häufig zu zukunftsbezogenen Sorgen. Da es zu den zukunftsbezogenen

Sorgen im Masterstudium bisher noch wenig Forschung gibt, ist die Erkenntnis wichtig, dass diese einen Einfluss auf Studienabbruchintentionen haben.

Die Ergebnisse lassen weiter vermuten, dass auch emotionale Erschöpfung im Masterstudium in Österreich eine Rolle spielt. Bei einer deutschen Stichprobe von Studierenden am Ende ihres Studiums, berichteten 41% der Befragten von einer hohen Erschöpfung durch das Studium, wobei es zwischen verschiedenen Ländern und Studienrichtungen Unterschiede gab (Gusy et al., 2010). Zu erwarten war deshalb, dass emotionale Erschöpfung in verschiedenen Studiengängen unterschiedlich ausgeprägt ist. Darauf deuten auch die deskriptiven Ergebnisse dieser Studie hin, durch die gezeigt wurde, dass insbesondere Studierende der Studiengänge Wirtschaftsrecht, Translationswissenschaft und Betriebswirtschaft von emotionaler Erschöpfung betroffen waren. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Strukturen der gewissen Studiengänge einen Einfluss auf die Reduktion von emotionaler Erschöpfung im Studium haben könnten. Ein wichtiger Gedanke in diesem Zusammenhang ist, was Studierende selbst und was die Universitäten dazu beitragen könnten, damit Studierende sich durch das Studium nicht emotional belastet fühlen. Hier wäre es zusätzlich wichtig, vertiefende Analysen zu Unterschieden zwischen den Studiengängen durchzuführen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Stichprobe in Bezug auf die untersuchten Outcomes eine geringe Varianz aufwies. Die Studierenden gaben zum Großteil keine bis geringe Studienverzögerungen und Studienabbruchintentionen an und berichteten von einem hohen Studienerfolg. Es ist außerdem bekannt, dass es einzelne Studiengänge gibt, in denen Studienverzögerungen sowie Studienabbrüche vermehrt auftreten (Thaler & Unger, 2014). Diese waren in der befragten Stichprobe möglicherweise unterrepräsentiert. Das Resultat ist in Einklang mit Befragungen, die zeigten, dass beispielsweise in Studiengängen mit Aufnahmeprüfungen eine geringere Studienabbruchrate zu verzeichnen ist (Thaler & Unger, 2014). In dieser Stichprobe stellten die Psychologiestudierenden eine der größten befragten Fächergruppen dar. Da es in Österreich eine Aufnahmeprüfung für das Psychologiestudium gibt, könnte das auch einer der Gründe dafür sein, dass in der Stichprobe eher geringe Studienabbruchintentionen bestanden. Zusammenfassend zeigt sich, dass die untersuchten Variablen der zukunftsbezogenen Sorgen, emotionalen Erschöpfung

und akademischen Prokrastination insbesondere Einflüsse auf Studienabbruchsintentionen zeigten und somit von Relevanz für weitere Forschung sind. Auch für Studienverzögerungen und Studienerfolg zeigten sich kleine Effekte.

## **7. Ausblick**

Die vorliegende Studie konnte erste Erkenntnisse über die Einflüsse von emotionalen Faktoren und akademischer Prokrastination auf Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg in einer heterogenen Stichprobe von österreichischen Masterstudierenden, die aus einer Vielzahl verschiedener Studienrichtungen stammten, liefern. Zukünftig könnte der Fokus verstärkt auf Studiengänge gelegt werden, die eine hohe Abbruchquote sowie überdurchschnittlich viele Studienverzögerungen aufweisen. Um weitere Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen den emotionalen Faktoren, Prokrastination und den studienrelevanten Outcomes gewinnen zu können, wäre außerdem eine Längsschnittstudie eine gute Methode, um genaue Informationen über die Richtung dieser Effekte zu erlangen.

Es wurde diskutiert, ob die Vorhersage von negativen Outcomes durch Prokrastination abhängig davon ist, ob prokrastinierende Studierende ihr Verhalten als belastend wahrnehmen. Hier könnten qualitative Methoden weitere Ergebnisse liefern, um ein besseres Verständnis für das Erleben von Prokrastination und deren Auswirkungen zu bekommen. In bisherigen Studien wurde außerdem erforscht, dass akademische Prokrastination aufgabenabhängig ist. Somit zeigte sich am meisten Prokrastination, wenn es um wissenschaftliches Arbeiten ging (Klassen et al., 2010). Weniger häufig kommt es laut bisheriger Forschung beispielsweise beim Lernen für Prüfungen oder bei administrativen Aufgaben zu Prokrastination (Solomon & Rothblum, 1984). Obwohl der Fokus in dieser Studie auf Masterstudierenden lag, kann nicht darauf geschlossen werden, wie viele Studierende zum Zeitpunkt der Befragung ihre Masterarbeit schrieben. Viele Studierende befanden sich im ersten Semester des Masterstudiums, weshalb vermutet werden könnte, dass diese Studierenden noch nicht an ihrer Masterarbeit schrieben. Daher kann nicht rückgeschlossen werden, bei welchen Aufgaben die Studierenden mehr prokrastinierten und bei welchen weniger. Durch eine differenzierte Betrachtung der

Aufgaben könnte erfasst werden, ob akademische Prokrastination hauptsächlich beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten und somit auch beim Schreiben der Masterarbeit am Ende des Studiums, oder auch bei anderen Aufgaben auftritt. Diese Erkenntnisse könnten Aufschluss darüber geben, bei welchen Aufgaben Studierende vermehrt Unterstützung benötigen, um nicht zu prokrastinieren, sodass gewisse maladaptive Konsequenzen verhindert werden können.

Eine Stärke der vorliegenden Arbeit lag in der Betrachtung des Konstrukts der zukunftsbezogenen Sorgen. Zukunftsbezogene Sorgen wurden in vorherigen Studien noch nicht umfassend untersucht und daher wäre es weiterhin interessant zu erforschen, wie sich diese entwickeln. Möglicherweise spielen hier falsche Erwartungen an das Studium, fehlende Informiertheit über das Studium oder Unvereinbarkeit mit Berufswünschen eine Rolle (Heublein et al., 2010). Die Erkenntnis, dass zukunftsbezogene Sorgen negative Konsequenzen wie Studienabbruchsintentionen begünstigen, ist eine sehr wichtige. Es muss noch genauer erforscht werden, welche weiteren Konsequenzen zukunftsbezogene Sorgen haben könnten, wie Studierende diese Sorgen erleben und wie diese ausgeräumt werden können. Hier könnte zukünftige Forschung verstärkt ansetzen, indem untersucht wird, welche Folgen erhöhte zukunftsbezogene Sorgen mit sich ziehen und wie diese Sorgen im Studium minimiert werden können.

Hinsichtlich praktischer Implikationen ergibt sich zusätzlich die Frage, wie emotionale Erschöpfung, die durch das Studium ausgelöst wird, minimiert werden kann. Emotionale Erschöpfung könnte zukünftig vermehrt in Studiengängen erforscht werden, in denen hohe Werte gefunden wurden. Beispielsweise zeigten Studierende der Studiengänge Wirtschaftsrecht oder Translationswissenschaft durchschnittlich die höchsten Werte von emotionaler Erschöpfung. Hier wäre es daher wichtig, sich betroffene Studiengänge näher anzusehen, um anschließend in diesen Studiengängen gezielt eine Verbesserung anzustreben. Allgemein gilt es, Möglichkeiten zu finden, emotionale Erschöpfung in den betreffenden Studiengängen zu minimieren.

Zusätzlich könnte weitere Forschung sich bei der Untersuchung von Studienerfolg verstärkt auf positive Emotionen konzentrieren, da auch diese Einflüsse auf die untersuchten Outcomes zeigen könnten (Pekrun et al., 2011). Erhoben werden könnte außerdem die Wichtigkeit, das Studium schnell zu beenden.

Vermutlich hat nicht jede Person das Ziel, schnell zu studieren und das Studium in Mindeststudienzeit abzuschließen. Hier besteht die Möglichkeit, dass Personen, denen es wichtig ist, schnell zu studieren, sich mehr engagieren und motivierter an ihr Studium herantreten. Dadurch könnte es zu intensiverer Vorbereitung für die Lehrveranstaltungen kommen, wodurch sich meistens bessere Noten ergeben. Weiterhin bestätigt bisherige Forschung, dass auch die Zufriedenheit mit dem eigenen Studium ausschlaggebend für Studienerfolg ist (Duque, 2014). Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass Personen, die mit ihrem Studium zufrieden sind, sich mehr bemühen und mehr Zeit in ihr Studium investieren, weil ihre persönlichen Einstellungen und Erwartungen mit den Anforderungen des Studiums übereinstimmen. Wenn die Studienzufriedenheit geringer ausgeprägt ist, könnte das auch oftmals zu Studienwechsel führen. Des Weiteren führt eine geringe Zufriedenheit mit dem Studium laut Studienergebnissen zu erhöhten Studienabbruchsintentionen (Bowman, Hill, Denson, & Bronkema, 2015; Duque, 2014). Außerdem scheint zusätzlich das Ausmaß der Erwerbstätigkeit ein wichtiger Einflussfaktor zu sein, welcher in weiteren Studien vermehrt berücksichtigt werden könnte. Erwerbstätigkeit zeigte demnach in Studien ebenfalls Zusammenhänge mit Studienverzögerungen, Studienabbrüchen und geringen Studienerfolg (Hovdhaugen, 2015; Mitterauer, 2016a; Mitterauer, 2016b). Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass durch eine höhere Stundenanzahl, die für Arbeit aufgewandt wird, weniger Zeit für das Belegen von Seminaren, Besuchen von Vorlesungen oder Lernen für Prüfungen zur Verfügung steht. In weiteren Studien könnte daher zusätzlich ein Fokus auf Erwerbstätigkeit gelegt werden. Zusammenfassend kann allerdings geschlossen werden, dass in der vorliegenden Arbeit bereits wichtige Einflussfaktoren für Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg im Masterstudium in Österreich identifiziert werden konnten.

## 8. Literaturverzeichnis

- Azure, J. A. (2011). Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education. *Global Journal of Educational Research*, 10(1), 55-65.
- Balkis, M. (2013). The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 68-78.
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839. doi:10.1007/s10212-012-0142-5
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83(1), 21-22. doi:10.2466/pms.1996.83.1.21
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. doi:10.1007/s10212-012-0126-5
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645. doi:10.1177/1948550615574300
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2015). *Studierenden-Sozialerhebung 2015*. Zugriff am 15.03.2018 unter [www.sozialerhebung.at/index.php/en/zentrale-ergebnisse-in-grafischer-form-2015/download](http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/zentrale-ergebnisse-in-grafischer-form-2015/download)

- Bolanowski, W. (2005). Anxiety about professional future among young doctors. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(4), 367-374.
- Borkovec, T. D., Ray, W. J., & Stöber, J. (1998). Worry: A cognitive phenomenon intimately linked to affective, physiological, and interpersonal behavioral processes. *Cognitive Therapy and Research*, 22(6), 561-576.  
doi:10.1023/A:1018790003416
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 968-973. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.765
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.  
doi:10.1006/ceps.2001.1094
- 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. doi:10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602–606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134.  
doi:10.1080/10790195.2000.10850090
- Dew, K. H., Galassi, J. P., & Galassi, M. D. (1984). Math anxiety: Relation with situational test anxiety, performance, physiological arousal, and math avoidance behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 580-583.  
doi:10.1037/0022-0167.31.4.580

- Dickhäuser, O., & Plenter, I. (2005). "Letztes Halbjahr stand ich zwei" Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(4), 219-224. doi:10.1024/1010-0652.19.4.219
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. doi:10.1007/s10964-011-9647-5
- Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*, 39(1), 33-44. doi:10.1007/s10755-013-9256-1
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 1-21. doi:10.1080/14783363.2013.807677
- Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1274-1284. doi:10.12738/estp.2014.4.2050
- Dresel, M., & Grassinger, R. (2013). Changes in achievement motivation among University Freshmen. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 159-173. doi:10.11114/jets.v1i2.147
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(3), 359-364. doi:10.1017/S135246580800413X

- Ferrari, J. R. (2004). Trait Procrastination in Academic Settings: An Overview of Students Who Engage in Task Delays. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari. *Counseling the Procrastinator in Academic Settings* (S. 19-28). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1–6.
- Ghadampour, E., Veiskarami, H., & Vejdanparast, H. (2017). The Effects of Teaching Motivation and Self-Esteem Strategies on Reducing Academic Procrastination: Evidence from Universities in Iran. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 489-498.
- Glöckner-Rist, A., Engberding, M., Höcker, A., & Rist, F. (2014). Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. doi:10.6102/zis140
- 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. doi:10.1007/s10212-012-0143-4
- Gusy, B., Lohmann, K., & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5(3), 271-275. doi:10.1007/s11553-010-0251-4
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324. doi:10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- Hayes, A. F. (2013). *Mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York: Guilford Publications.

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Publications.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from german higher education institutions. *European Journal of Education, 49*(4), 497-513. doi:10.1111/ejed.12097
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor-und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres*. Zugriff am 15.03.2018 unter [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201002.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf)
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*(2), 214-236.
- Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work, 28*(6), 631-651. doi:10.1080/13639080.2013.869311
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167-178. doi:10.1016/j.paid.2006.11.017
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1897-1904. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.385
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 24.0*. Armonk, New York: IBM Corp.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25*(1), 14-24.

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.  
doi:10.1007/BF02291575
- Karatepe, O. M., & Uludag, O. (2007). Conflict, exhaustion, and motivation: A study of frontline employees in Northern Cyprus hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 26(3), 645-665. doi:10.1016/j.ijhm.2006.05.006
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379.  
doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. doi:10.3200/GNTP.166.1.5-15
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.004
- Macher, D., Paechter, M., Papousek, I., & Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 483-498. doi:10.1007/s10212-011-0090-5
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Hrsg.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (S.19-32). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. doi:10.1037/a0033546
- Mitterauer, L. (2016a). *Studienabschlussbefragung 2013-2015: STAB Bachelor Uni Wien*. Zugriff am 04.04.2018 unter [https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/d\\_qualitaetssicherung/Datei\\_downloads/AbsolventInnenbefragungen/2015/Bachelor/STAB\\_Bachelor\\_Uni\\_kurz.pdf](https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetssicherung/Datei_downloads/AbsolventInnenbefragungen/2015/Bachelor/STAB_Bachelor_Uni_kurz.pdf)
- Mitterauer, L. (2016b). *Studienabschlussbefragung 2013-2015: STAB Master Uni Wien*. Zugriff am 04.04.2018 unter [https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/d\\_qualitaetssicherung/Datei\\_downloads/AbsolventInnenbefragungen/2015/Master/STAB\\_Master\\_Uni\\_kurz.pdf](https://www.qs.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_qualitaetssicherung/Datei_downloads/AbsolventInnenbefragungen/2015/Master/STAB_Master_Uni_kurz.pdf)
- Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools' students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482-490. doi:10.5897/ERR2016.2645
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. doi:10.1080/0260293042000160384

- Pacheco-Unguetti, A. P., Acosta, A., Callejas, A., & Lupiáñez, J. (2010). Attention and anxiety: Different attentional functioning under state and trait anxiety. *Psychological Science, 21*(2), 298-304. doi:10.1177/0956797609359624
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education, 7*(4), 342-355. doi:10.1080/21568235.2017.1357481
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 23*(1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965
- Sarcletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 1*(3), 235-248. doi:10.1007/s35834-011-0020-2
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Hrsg.), *Procrastination and Task Avoidance* (S. 71-96). Boston: Springer.

- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12-25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology, 6*(1), 23-25. doi:10.1207/s15328023top0601\_8
- Sirois, F. M., & Kitner, R. (2015). Less Adaptive or More Maladaptive? A Meta-analytic Investigation of Procrastination and Coping. *European Journal of Personality, 29*(4), 433-444. doi:10.1002/per.1985
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research, 25*(1), 49-60. doi:10.1023/A:1026474715384
- Tallis, F., Davey, G. C. L., & Bond, A. (1994). The Worry Domains Questionnaire. In G. C. L. Davey & F. Tallis (Hrsg.), *Wiley Series in Clinical Psychology. Worrying: Perspectives on Theory, Assessment and Treatment* (S. 285-297). Oxford: John Wiley & Sons.
- Thaler, B., & Unger, M. (2014). *Dropouts ≠ Dropouts. Wege nach dem Abgang von der Universität*. Wien: Institut für Höhere Schulen. Zugriff am 15.03.2018 unter [http://www.equi.at/dateien/IHS\\_Dropoutstudie2014.pdf](http://www.equi.at/dateien/IHS_Dropoutstudie2014.pdf)
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Zaussinger, S., Hofmann, J., & Musik, C. (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich: Endbericht; Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF*. Wien: Institut für Höhere Schulen.

- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561-571. doi:10.1016/S0887-6185(02)00228-1
- Van Eerde, W. (2004). Procrastination in Academic Settings and the Big Five Model of Personality: A Meta-Analysis. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari. *Counseling the Procrastinator in Academic Settings* (S. 29-40). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Walsh, J. J., & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 239-251. doi:10.1016/S0191-8869(01)00148-9
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. In G. D. Phye, P. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 75-88). Amsterdam: Elsevier Science. doi:10.1016/B978-012372545-5/50006-X
- Woerfel, F., Gusy, B., Lohman, K., & Kleiber, D. (2015). Validierung der deutschen Kurzversion des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende (MBI-SS KV). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 23(4), 191-196. doi:10.1026/0943-8149/a000146
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

## 9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Die einzelnen Pfade der Mediation von Prokrastination auf den Zusammenhang von zukunftsbezogenen Sorgen und Studienabbruchsinentionen. 32

Abbildung 2. Die einzelnen Pfade der Mediation von Prokrastination auf den Zusammenhang von emotionaler Erschöpfung und Studienverzögerungen .....33

Abbildung 3. Die einzelnen Pfade der Mediation von Prokrastination auf den Zusammenhang von emotionaler Erschöpfung und Studienabbruchsinentionen.....34

## 10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Deskriptive Statistik zu Prokrastination, zukunftsbezogenen Sorgen und emotionaler Erschöpfung .....	28
Tabelle 2. Deskriptive Statistik zu Studienverzögerungen, Studienabbruchsintentionen und Studienerfolg .....	29

## 11. Appendix

### 11.1 Appendix I: Zusammenfassung

Studienverzögerungen, Studienabbrüche sowie geringer Studienerfolg stellen Probleme dar, die negative Konsequenzen sowohl für Universitäten als auch für betroffene Studierende haben können. Diese Studie zielte darauf ab, Mechanismen zu identifizieren, die zu einem besseren Verständnis der Entstehung dieser Phänomene beitragen können. Der Fokus lag auf den potentiellen Einflussfaktoren der akademischen Prokrastination sowie den emotionalen Faktoren zukunftsbezogene Sorgen und emotionale Erschöpfung. Vierhundsieben Masterstudierende österreichischer Universitäten nahmen an einer Online-Befragung teil. Es kamen Skalen zur Erfassung von akademischer Prokrastination, zukunftsbezogenen Sorgen, emotionaler Erschöpfung und Studienabbruchsintentionen sowie Items zur Erfassung von Studienverzögerungen und Studienerfolg zum Einsatz. Es wurde erwartet, dass zukunftsbezogene Sorgen und emotionale Erschöpfung positiv mit Studienverzögerungen und Studienabbruchsintentionen, negativ mit Studienerfolg sowie positiv mit akademischer Prokrastination zusammenhängen. Des Weiteren bestand die Annahme, dass akademische Prokrastination die Zusammenhänge zwischen den emotionalen Faktoren und den studienrelevanten Outcomes mediiert. Die Ergebnisse zeigten, dass zukunftsbezogene Sorgen in positivem Zusammenhang mit Studienabbruchsintentionen standen. Die Zusammenhänge zu Studienverzögerungen und Studienerfolg waren nicht signifikant. Emotionale Erschöpfung hing positiv mit Studienverzögerungen und Studienabbruchsintentionen zusammen, wohingegen der Zusammenhang zu Studienerfolg nicht signifikant war. Sowohl zukunftsbezogene Sorgen als auch emotionale Erschöpfung prädiktierten Prokrastination. Das deutet darauf hin, dass Studierende ihre akademischen Aufgaben umso mehr hinauszögern je mehr sie sich Sorgen über das Ende des Studiums machen und je mehr sie sich emotional erschöpft fühlen. Für Studienverzögerungen und Studienabbruchsintentionen wurden zudem partielle Mediationen gefunden. Das heißt, dass die Einflüsse der emotionalen Faktoren auf Studienverzögerungen und Studienabbruchsintentionen kleiner wurden, wenn Prokrastination als Mediator berücksichtigt wurde. Die vorliegende Arbeit liefert somit erste Hinweise darauf, welche Rolle emotionale Faktoren und Prokrastination sowie

deren Zusammenwirken für die Entstehung von Studienabbruchsintentionen, Studienverzögerungen und Studienerfolg spielen könnten.

## **11.2 Appendix II: Abstract**

Academic delay, academic dropout and low academic success have negative consequences for universities as well as students and are therefore important in terms of tertiary educational research. The aim of this study was to explore mechanisms that enhance our understanding of how academic delay, academic dropout intentions and low academic success develop. The study focused on academic procrastination, future worry and emotional exhaustion. Four-hundred-seven master students from Austrian universities participated in an online survey. They completed scales about academic procrastination, future worry, emotional exhaustion and dropout intentions and an item about academic delay and academic success. It was expected that future worry and emotional exhaustion show positive effects on academic delay and academic dropout intentions, negative effects on academic success and positive effects on academic procrastination. Additionally, it was assumed that academic procrastination mediates the relationship between the emotional variables and the outcomes. Future worry had a positive effect on dropout intentions. The relationships with academic delay and academic success were not significant. Emotional exhaustion showed a positive relationship with academic delay and dropout intentions. The relationship with academic success was not significant. Positive relationships were found between the emotional variables and academic procrastination. This suggests that students might delay their academic tasks more often if they worry about the future and feel emotionally exhausted. Additionally, results showed that the emotional variables' effects on the outcomes decreased when procrastination was considered as a mediator. For academic delay and dropout intentions partial mediations were found. Taken together, in this study, first important influence factors for academic delay, dropout intentions and academic success were identified.

### 11.3 Appendix III: Fragebogen

#### Soziodemografie

Bitte beantworte zuerst die folgenden Fragen zu deiner Person und deinem Masterstudium:

Item	Originalitem	Quelle
Studierst du aktuell ein Masterstudium an einer Universität in Österreich?		Eigenentwicklung
Weiches Geschlecht hast du?		Eigenentwicklung
Wie alt bist du?		Eigenentwicklung
Was ist deine Nationalität?		Eigenentwicklung
Was ist dein aktuelles Masterstudium? Bitte wähle es aus der Liste von Masterstudien: <b>(Wichtig:</b> Falls du für mehrere Masterstudien inskribiert bist, entscheide dich bitte für <b>eines davon</b> und wähle dieses aus der Liste. Beziehe deine Antworten im folgenden Fragebogen bitte <b>ausschließlich auf dieses Masterstudium</b> )		Eigenentwicklung
In welchem Semester befindest du dich momentan in diesem Masterstudium?		Eigenentwicklung

<p>Inwiefern gibt es in deinem Masterstudium Verzögerungen deines Studienfortschritts (d.h. du befindest dich aus verschiedenen Gründen nicht in dem laut Studienplan vorgesehenen Semester)?</p>		Eigenentwicklung
<p>Bitte gib hier die <b>letzten drei Noten auf schriftliche Prüfungen in deinem Masterstudium</b> an. Bitte nimm Prüfungen die nicht nur mit bestanden/nicht bestanden bewertet wurden.</p> <p>Wenn du in deinem Masterstudium bisher weniger als drei Prüfungen geschrieben hast, dann lasse die entsprechenden Felder frei.</p> <p>(Antwortformat: Sehr gut, Gut, Befriedigend, Genügend, Nicht genügend)</p>		Eigenentwicklung

## Studienabbruchabsichtionen

Diese Fragen beziehen sich auf **Gedanken bezüglich eines Abbruchs deines Masterstudiums**. Bitte gib an, wie sehr folgenden Aussagen auf dich zutreffen.

<b>Item</b>	<b>Originalitem</b>	<b>Quelle</b>
Ich denke häufig darüber nach, mein Studium abzubrechen.	Ich denke häufig darüber nach, mein derzeitiges Studium abzubrechen oder den Studiengang zu wechseln.	Dresel & Grassinger (2013)
Ich bin mir sicher, dass ich mein Studium zu Ende bringen kann (umkodieren).	Ich bin mir sicher, dass ich mein derzeitiges Studium zu Ende bringen kann. (umkodieren)	Dresel & Grassinger (2013)
Mir kommt häufig der Gedanke, dass mein Studium nichts für mich ist.	Mir kommt häufig der Gedanke, dass mein derzeitiger Studiengang nichts für mich ist.	Dresel & Grassinger (2013)
Ich bin kurz davor, mein Studium abzubrechen.	Ich bin kurz davor, mein derzeitiges Studium abzubrechen oder den Studiengang zu wechseln.	Dresel & Grassinger (2013)
Ich bin mir sicher, dass mein Studium das Richtige für mich ist (umkodieren).	Ich bin mir sicher, dass mein derzeitiges Studium das Richtige für mich ist.	Dresel & Grassinger (2013)

## Prokrastination

Hier geht es um **Schwierigkeiten beim Erledigen von Aufgaben im Masterstudium**. Bitte gib an, wie sehr die folgenden Aussagen auf dich zutreffen.

<b>Item</b>	<b>Originalitem</b>	<b>Quelle</b>
Ich schiebe den Beginn von Aufgaben bis zum letzten Moment hinaus.	Ich schiebe den Beginn von Aufgaben bis zum letzten Moment hinaus.	Glöckner-Rist, Engberding, Höcker, & Rist (2014)
Auch wenn ich mir vornehme mit einer Arbeit anzufangen, gelingt es mir nicht.	Auch wenn ich mir vornehme mit einer Arbeit anzufangen, gelingt es mir nicht.	Glöckner-Riest et al., (2014)
Beim Bearbeiten einer Aufgabe merke ich, dass ich sie schon viel früher hätte erledigen können.	Beim Bearbeiten einer Aufgabe merke ich, dass ich sie schon viel früher hätte erledigen können.	Glöckner-Riest et al., (2014)
Ich fange mit einer Aufgabe erst an, wenn ich unter Druck gerate.	Ich fange mit einer Aufgabe erst an, wenn ich unter Druck gerate.	Glöckner-Riest et al., (2014)
Ich schaffe es erst auf den letzten Drücker meine Aufgaben zu erledigen.	Ich schaffe es erst auf den letzten Drücker meine Aufgaben zu erledigen.	Glöckner-Riest et al., (2014)
Ich schiebe die Erledigung bestimmter Tätigkeiten vor mir her.	Ich schiebe die Erledigung bestimmter Tätigkeiten vor mir her.	Glöckner-Riest et al., (2014)

Ich warte mit dem Beginn einer Aufgabe so lange, dass es mir schwer fällt, sie noch rechtzeitig zu beginnen.	Ich warte mit dem Beginn einer Aufgabe so lange, dass es mir schwer fällt, sie noch rechtzeitig zu beginnen.	Glöckner-Riest et al., (2014)
--	--	-------------------------------

**Zukunftsbezogene Sorgen**

Die folgenden Fragen beziehen sich auf **Gedanken und Gefühle bezogen auf die Zeit nach deinem Masterstudium**. Bitte gib an, wie sehr diese Gedanken und Gefühle für dich zutreffen.

*Itemstamm: Wenn ich an die Zeit nach meinem Masterstudium denke, ....*

<b>Item</b>	<b>Originalitem</b>	<b>Quelle</b>
... fühle ich mich verunsichert.		Eigenentwicklung
... habe ich Angst davor, was dann alles auf mich zukommt.		Eigenentwicklung
... befürchte ich drauf zu kommen, dass das Studium "die beste Zeit meines Lebens" war.		Eigenentwicklung
... habe ich Angst davor nicht gut genug auf das vorbereitet zu sein, was dann kommt.		Eigenentwicklung
... fühle ich mich orientierungslos.		Eigenentwicklung

## Emotionale Erschöpfung

Bei den nächsten Fragen geht es darum, **inwiefern du dich durch dein Masterstudium belastet fühlst**. Bitte wähle wieder die Antwortmöglichkeit, die am ehesten auf dich zutrifft.

Item	Originalitem	Quelle
Ich fühle mich durch mein Studium emotional erschöpft.	I feel emotionally drained by my studies.	Woerfel, Gusy, Lohmann, & Kleiber (2015)
Mein Studium ist wirklich eine Belastung für mich.	Studying or attending a class is really a strain for me.	Woerfel et al., (2015)
Ich habe das Gefühl, dass mein Studium mich ausbrennt.	I feel burned out from my studies.	Woerfel et al., (2015)
Am Ende eines Tages, den ich mit Aufgaben für mein Studium verbracht habe, fühle ich mich ausgelaugt.	I feel used up at the end of a day at university.	Woerfel et al., (2015)
Wenn ich in der Früh daran denke, dass ein weiterer Tag voller Aufgaben für mein Studium ansteht, fühle ich mich einfach nur müde.	I feel tired when I get up in the morning and I have to face another day at the university.	Woerfel et al., (2015)