

die hochschullehre – Jahrgang 9 – 2023 (19)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2319W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Persönlichkeit, Prokrastination und Prüfungsangst als Prädiktoren für Studienerfolg

Wer tritt am Semesterende zur Prüfung an?

MARKUS FREUDINGER

Zusammenfassung

Diese Studierendenforschung untersucht, welche Faktoren sich (un)günstig auf Studienerfolg, insbesondere das Antreten zur Prüfung auswirken. Ausgangspunkt waren relativ hohe Abbruchquoten in den Semestern während der COVID-19-Pandemie. Um die Frage zu beantworten, wurden im Verlauf eines Semesters mehrfach per Fragebogen Daten erhoben. Die Studie zeigt, dass sich sowohl Persönlichkeitsmerkmale (hohe Gewissenhaftigkeit) als auch generelle Verhaltensweisen (allgemein niedrige Neigung zur Prokrastination) positiv auswirken. Auf der Ebene konkreten Verhaltens wirken sich die prompte Bearbeitung der Materialien und konstante Arbeitsdauer günstig aus. Ein hohes Angsterleben in Bezug auf die Prüfung erweist sich als ungünstig.

Schlüsselwörter: Big 5; Prokrastination; Prüfungsangst; Studienerfolg; Prüfungsantritt

Personality, procrastination and test anxiety as predictors for academic success

Who takes the exam at the end of the semester?

Abstract

This paper examines which factors have a favourable effect on academic success, in particular on taking exams (retention). The starting point was the relatively high dropout rates in the semesters during the COVID-19 pandemic. To answer the question, data was collected several times in the course of a semester by a survey. The study shows that both personality traits (high conscientiousness) and general behaviour (low tendency to procrastinate) have a positive effect. On the level of concrete behaviour, prompt processing of materials and constant working time have a favourable effect. A high level of test anxiety proves to be unfavourable.

Keywords: Big 5 traits; procrastination; text anxiety; academic success; retention

1 Einleitung

Es ist seit Langem ein Thema an Hochschulen, dass Studierende Kurse nicht abschließen oder gar das Studium abbrechen (Neugebauer et al., 2019). Die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Folgen für Lehre und Studium haben diese Situation weiter verschärft. Steffen (2021, S. 317) stellt für das Sommersemester 2020 fest, „dass es eine messbar höhere Drop-out Rate als in vergangenen Semestern gibt“. Dieses Problem tritt jedoch nicht bei allen Studierenden gleichermaßen auf: Die Zahl der Kurse und die grundsätzliche Lehr-Lern-Situation innerhalb der jeweiligen Kurse sind für alle Studierenden gleich – manche jedoch erfüllen zügig und erfolgreich die Anforderungen des Studiums, andere aber nicht. Es stellt sich also die Frage, worin sich diese beiden Gruppen unterscheiden. Das Ziel des vorliegenden Lehr-/Lernforschungsprojekts ist es zu verstehen, was Studierende „erfolgreich“ macht. Die vorliegende Studie richtet den Fokus auf Aspekte der Persönlichkeit, Prokrastination und Prüfungsangst.

2 Theoretischer Hintergrund/Forschungsstand zu Persönlichkeit, Prokrastination und Prüfungsangst

Ein erster Bereich, der belegten Einfluss auf den akademischen Erfolg von Studierenden hat, sind die persönlichen Eigenschaften der Studierenden. Im Bereich der Persönlichkeitsforschung ist das Big Five-Modell der Persönlichkeit (McCrae & Costa, 1987) etabliert. Es beschreibt die fünf Dimensionen Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus als voneinander unabhängige Persönlichkeitseigenschaften. Das Modell ist „gut geeignet, um allgemeine Aussagen über die Stabilität von Eigenschaften, deren langfristige Veränderungen im Verlauf des Lebens, deren prädiktive Validität für die Qualität sozialer Beziehungen, Ausbildungs- und Berufserfolg, Gesundheit und Lebenszufriedenheit und interkulturelle Unterschiede in der Persönlichkeit zu machen“. (Neyer & Asendorpf, 2018, S. 112) Insbesondere der Dimension Gewissenhaftigkeit wird Vorhersagekraft für Studienerfolg zugeschrieben (Neyer & Asendorpf, 2018, S. 146; Komarraju et al., 2011). Studienerfolg wird dabei häufig über Noten (*grades*) operationalisiert, aber auch über Zufriedenheit (*satisfaction*) und über Beendigung eines begonnenen Studiums (*retention*) als Alternative zum Abbruch. Die Metaanalyse von Trapmann et al. (2007, S. 145) fand einen zwar kleinen, aber positiven Zusammenhang ($r = .269$) zwischen Gewissenhaftigkeit und Noten, dieser Zusammenhang wurde auch von Smidt (2015, S. 396) bestätigt. Der Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und *retention* ließ sich bei Trapmann et al. (2007, S. 146) allerdings nicht belegen. Eine weitere Dimension, die oft im Zusammenhang mit Studienerfolg diskutiert wird, ist Neurotizismus. Studierende, die weniger neurotisch (also emotional stabiler) sind, kommen mit den Anforderungen des Studiums besser zurecht, so die Vermutung. Die Befunde zum Zusammenhang von Neurotizismus und Noten sind allerdings uneinheitlich, für die Zufriedenheit mit dem Studium wirkt sich Neurotizismus eher negativ aus (Smidt, 2015, S. 389). Der Zusammenhang zwischen Neurotizismus und *retention* ist laut Trapmann et al. (2007, S. 146) zu vernachlässigen.

Ein weiterer Bereich, der einen Einfluss auf den Erfolg von Studierenden hat, ist die Neigung zur Prokrastination. Steel berücksichtigt zahlreiche vorangegangene Definitionsversuche und beschreibt Prokrastination folgendermaßen: "to voluntarily delay an intended course of action despite expecting to be worse off for the delay." (Steel, 2007, S. 66) Es handelt sich also um eine Schwäche bei der Selbstregulation; mildere Formen sind als gelegentliches Aufschieben weit verbreitet. Prokrastination an sich ist keine Diagnose im Sinne der ICD-10, kann sich jedoch zu einem behandlungsbedürftigen¹ Problem auswachsen (Höcker et al., 2022). In der Gruppe der Studierenden ist die Präva-

¹ In dieser Ausprägung übersteigt der Umgang mit Prokrastination sowohl die Fähigkeiten als auch die Verantwortung von Lehrenden. Ein Verweis an entsprechende Hilfsangebote ist sinnvoll. Hochschulinterne Kompetenz liegt sicher bei den psychosozialen Beratungsstellen der Zentralen Studienberatung.

lenz gegenüber der Durchschnittsbevölkerung deutlich erhöht (Day et al., 2000 für die USA; Kosnin & Khan, 2014 für Malaysia und Pakistan). Prokrastination ist zwar keine Facette einer einzelnen Persönlichkeitsdimension, korreliert aber stark negativ mit Gewissenhaftigkeit (Lee et al., 2006). Steel und Klingsieck (2016) konnten diesen Befund spezifizieren: Gewissenhaftigkeit bestimmt die Stärke der Prokrastination; die anderen Dimensionen der Big Five beeinflussen, in welcher Form Prokrastination sich äußert und warum es zu Prokrastination kommt. Studierende mit hoher Extraversion bspw. empfinden Lernen als langweilig und verbringen lieber Zeit mit Sozialkontakten. De Paola und Scoppa (2015, S. 218) halten fest, dass Prokrastination sich negativ auf Studienerfolg auswirken kann – sowohl im Sinne von Noten als auch in Bezug auf das Erreichen des Abschlusses (*retention*). Langjährige praktische Lehrerfahrung bestätigt diesen Befund. Die Metaanalyse von Kim und Seo (2015) schränkt die Befunde jedoch ein und verweist auf die fehlende Konsistenz wenn es darum geht, den Zusammenhang zwischen Prokrastination und akademischem Erfolg zu belegen. Generell wird eine Unterscheidung zwischen *Trait*- und *State*-Prokrastination empfohlen (Rustemeyer & Callies, 2013, S. 72).

Der dritte relevante Bereich für Studienerfolg ist Prüfungsangst. Prüfungsangst ist eine „anhaltende und deutlich spürbare Angst in Prüfungssituationen und/oder während der Zeit der Prüfungsvorbereitung, die den Bedingungen der Prüfungsvorbereitung und der Prüfung selbst nicht angemessen ist“. (Fehm et al., 2022, S. 6) Angst wird auf unterschiedlichen Ebenen wahrnehmbar: Emotion (z. B. Nervosität), Kognition (z. B. Überzeugung die Prüfung nicht schaffen zu können), Physiologie (z. B. Herzklopfen) und Verhalten (z. B. Vermeidung der Auseinandersetzung mit dem Prüfungsstoff). Auch wenn sich Prüfungsangst nur selten zu einem klinisch relevanten Phänomen auswächst, so kann Prüfungsangst als Störung mit Krankheitswert² gemäß ICD-10 diagnostiziert werden. In einer Stichprobe von Berliner Studierenden gaben 5 % der Studierenden an, unter starken Prüfungsängsten zu leiden (Fehm et al., 2022, S. 15). Von der Embse et al. (2017) berichten eine niedrige negative Korrelation zwischen Gewissenhaftigkeit und Prüfungsangst ($r = -.18$) und eine mittlere positive Korrelation zwischen Neurotizismus und Prüfungsangst ($r = .46$). Ebenso besteht eine Korrelation zwischen Prüfungsangst und Prokrastination (Steel, 2007): Je mehr Angst Studierende erleben, desto mehr prokrastinieren sie. Wie sich die Faktoren jedoch im Verlauf der Zeit (z. B. über ein Semester hinweg) gegenseitig beeinflussen, ist nicht abschließend geklärt. In einer frühen Phase der Prüfungsvorbereitung kann Prokrastination eine Coping-Strategie sein, um Prüfungsangst kurzfristig zu vermeiden (Krispenz et al., 2019, S. 2). Pekrun und Götz (2006, S. 252) beschreiben mehrere mögliche Wirkungsweisen von Angst auf Lernen und Leistung mit „zum Teil ambivalenten Mechanismen“. Insgesamt verweisen Pekrun und Götz (2006) aber auf den stabilen Befund, dass Prüfungsangst negativ mit Schul- und Studienleistungen korreliert. Inwiefern ein Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und dem Antritt zur Prüfung (*retention*) besteht, wurde in bisherigen Studien nicht geklärt. Aus der eigenen Lehrerfahrung kann ein negativer Einfluss von Prüfungsangst auf *retention* vermutet werden. Ähnlich wie bei der Konzeptionalisierung von Prokrastination ist auch für Angst eine Unterscheidung zwischen der grundsätzlichen Persönlichkeitseigenschaft (*trait anxiety*) und dem konkreten Erleben (*state anxiety*) wichtig (Endler & Kocovski, 2001).

3 Fragen und Hypothesen der vorliegenden Studie

Ausgangspunkt der Studie waren die Erfahrungen des Wintersemesters 2021/2022 im Kurs „History of English“. Im zweiten Jahr der COVID-19-Pandemie funktionierte vieles sehr routiniert. Lehrmaterial zu erstellen (v. a. Lehrvideos) war gut eingeübt, das Feedback zum Material war positiv. Die mündlichen Prüfungen am Ende des Semesters verliefen technisch fast fehlerfrei. Frustrierend war

² Auch für starke Prüfungsangst gilt: Ein Verweis an entsprechende Hilfsangebote ist sinnvoll. Hochschulinterne Kompetenz liegt sicher bei den psychosozialen Beratungsstellen der Zentralen Studienberatung.

aus der Sicht des Lehrenden, Prüfungsorganisors und Prüfers allerdings die hohe Abbruchquote: Viele Studierende traten extrem kurzfristig nicht zur Prüfung an – so spät, dass bereits viel Mühe in die Organisation geflossen war und freiwerdende Prüfungszeiten auch nicht neu vergeben werden konnten. Für die Teams der Prüfer:innen war damit auch Arbeitszeit blockiert und verstrich ungenutzt.

Im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung bot sich die Gelegenheit diese eher negativen Erfahrungen gewinnbringend zu nutzen. Im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning* (Huber et al., 2014) beschäftigt sich die vorliegende Studie wissenschaftlich mit der eigenen Lehre und macht die Ergebnisse öffentlich. Der Beitrag versteht sich typologisch als Studierendenforschung. Es geht also in erster Linie darum, den Ist-Stand, das Verhalten und Erleben der Studierenden besser zu verstehen. Warum treten so viele Studierende kurzfristig nicht zur Prüfung an? Was unterscheidet diese Gruppe von Studierenden, die die Prüfung ablegen?

Aus den bisherigen Studien ergeben sich drei Bereiche, die Einfluss auf den Studienerfolg haben: Persönlichkeitseigenschaften, Prokrastinationsneigung und Prüfungsangst. In der vorliegenden Studie wird untersucht, welche Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen und dem Antritt zur Prüfung (*retention*) bestehen.

Bezüglich der Big Five ist davon auszugehen, dass besonders zwischen Gewissenhaftigkeit und emotionaler Stabilität ein Zusammenhang mit dem Prüfungsantritt besteht. Daraus ergaben sich für die vorliegende Studie folgende Hypothesen:

- H1.1: Studierende, die zur Prüfung antreten, sind gewissenhafter als Studierende, die nicht zur Prüfung antreten.
- H1.2: Studierende, die zur Prüfung antreten, sind emotional stabiler (weniger neurotisch).

Prokrastination zeigt sich einerseits als Persönlichkeitsdisposition, andererseits an konkretem Verhalten: Nehmen Studierende an Tutorien oder an Wiederholungssitzungen teil? Wie viel Zeit wenden sie wöchentlich für den Kurs auf? Wie zügig wird Material bearbeitet? Beide Aspekte, sowohl Persönlichkeitsdisposition als auch konkrete Verhaltensweisen, werden in der vorliegenden Studie als Prädiktoren für den Prüfungsantritt überprüft.

- H2.1: Studierende, die zur Prüfung antreten, haben eine geringere Prokrastinationsneigung.
- H2.2: Studierende, die zur Prüfung antreten, haben regelmäßiger an Wiederholungssitzungen und Tutorien teilgenommen.
- H2.3: Studierende, die zur Prüfung antreten, haben im Verlauf des Semesters mehr Zeit für den Kurs aufgewendet.
- H2.4: Studierende, die zur Prüfung antreten, haben das Material zeitnah bearbeitet.

Prüfungsangst reduziert die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende am Ende des Semesters die Prüfung ablegen. Daher sollten Studierende, die zur Prüfung antreten, signifikant niedrigere Angstwerte aufweisen als solche, die nicht zur Prüfung antreten. Daraus ergibt sich die letzte Hypothese:

- H3: Studierende, die zur Prüfung antreten, haben im Verlauf des Semesters weniger Angst vor der Prüfung.

4 Untersuchungsmethode und Datenerhebung

4.1 Stichprobe

Die Großveranstaltung „History of English“ dient als Stichprobe, anhand derer die genannten Hypothesen überprüft wurden. Dieser Kurs findet jedes Semester statt und wird in der Bachelorphase sowohl von Studierenden des Lehramts (Bachelor of Education) als auch der Fachwissenschaften (Zweifach Bachelor Englische Sprachwissenschaft, Bachelor of Linguistik) besucht. Im Untersuchungszeitraum (Sommersemester 2022) haben 297 Studierende den Kurs belegt. 280 Studierende (94% der Teilnehmer:innen) hätten gemäß ihrer Studienordnung eine Prüfungsleistung in Form

einer mündlichen Prüfung in diesem Kurs ablegen müssen; bei den anderen Studierenden war die Prüfungsleistung optional.

4.2 Studiendesign und Instrumente

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Fragebogenstudie. Die Untersuchung fand zu fünf Messzeitpunkten statt: MZ1 vor Semesterbeginn, MZ2 in Semesterwoche 3, MZ3 in Semesterwoche 7, MZ4 in Semesterwoche 14 und MZ5 nach den Prüfungen. Die Wahl der spezifischen Messzeitpunkte (MZ2-MZ4) hatte mit praktischen Überlegungen zu tun: In Semesterwoche 3, 7 und 14 fanden jeweils Wiederholungssitzungen in Präsenz statt. Bei MZ1 lag der Fokus auf den stabilen Eigenschaften der Studierenden (*traits*), über den Verlauf des Semesters wurden das konkrete Arbeitsverhalten und der emotionale Zustand in Bezug auf die anstehende Prüfung in den Blick genommen (*states*). MZ5 erfragte, ob die Studierenden tatsächlich zur Prüfung angetreten waren. Die Datenerhebung wurde online durchgeführt (LimeSurvey³).

Folgende Skalen wurden zu MZ1 verwendet: Die Big Five wurden mithilfe der Kurzskala von Schupp und Gerlitz (2008) operationalisiert. Das Instrument beinhaltet 15 Items mit je 3 Items je Subskala. Für die Skalen, die für die vorliegende Studie relevant sind, seien als Beispielitems genannt: „Ich bin jemand, der gründlich arbeitet.“ (Gewissenhaftigkeit; Cronbachs Alpha = .924), „Ich bin jemand, der sich oft Sorgen macht“ (Neurotizismus; Cronbachs Alpha = .741). Um Prokrastination als dauerhaftes Merkmal zu messen, wurde der Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS) von Glöckner-Rist et al. (2009) eingesetzt. Das Instrument beinhaltet 6 Items, bspw. „Ich schiebe den Beginn von Aufgaben bis zum letzten Moment hinaus.“ (Cronbachs Alpha = .943).

Tabelle 1: Überblick über Studiendesign und Teilnehmer:innen

	<i>Semesterwoche</i>	<i>Teilnehmer:innen</i>	<i>Skalen</i>
MZ1	Woche 1	98	Big Five (Schupp & Gerlitz, 2008), PFS (Glöckner-Rist et al., 2009), Studiengang, Semesterzahl, wiederholte Belegung des Kurses
MZ2	Woche 4	75	Skala „Prüfungsangst“ (Freudinger) und Teilnahme an Wiederholungssitzung, Teilnahme am Tutorium, Dauer der Beschäftigung mit Kurs, Promptheit bei der Bearbeitung des Materials
MZ3	Woche 7	67	
MZ4	Woche 14	54	
MZ5	Nach Semesterende	95	Teilnahme an Prüfung

Für die Messungen im Semesterverlauf (MZ2, MZ3 und MZ4) wurde Prokrastinationsverhalten über folgende Fragen operationalisiert: die Teilnahme an Wiederholungssitzungen und Tutorien sowie die Dauer und die zeitnahe Beschäftigung mit den Kursinhalten. Um Prüfungsangst als *state* zu erfassen, wurde in Anlehnung an Fehm et al. (2022, S. 7 ff.) eine eigene Skala „Prüfungsangst“ entwickelt (siehe Tabelle 2: Angstskala; im Anhang). Die vier verschiedenen Facetten der Angstreaktion „körperliche Angst“ (z. B. Kloß im Hals), „ängstliche Kognitionen“ (z. B. Überzeugung, die Prüfung niemals zu schaffen), die „emotionale Komponente der Angst“ (z. B. Gefühl starker Angst) und „ängstliches Verhalten“ (z. B. Vermeidung der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff) wurden mit jeweils drei Items operationalisiert. Jeweils ein Item pro Dimension wurde invers gepolt. Das Antwortformat bestand aus einer siebenstufigen Likert-Skala. Da es sich bei den genannten Facetten um Aspekte einer integrierten Angstreaktion handelt, wurde von der Eindimensionalität der Skala ausgegangen, welche sich auch in der Stichprobe nachweisen ließ (Cronbachs Alpha für MZ2 = .924; für MZ3 = .926; für MZ4 = .937).

3 Ein herzliches Dankeschön an meine studentische Hilfskraft Noa Ibrahim für ihre tatkräftige Unterstützung bei der technischen Umsetzung der Fragebögen.

4.3 Studienteilnehmer:innen

Die Studierenden erhielten eine Nachricht über das LMS-System der Universität Paderborn mit dem Link zum Fragebogen. Sowohl die Nachrichten als auch der Inhalt des Fragebogens waren auf Deutsch formuliert und unterschieden sich damit klar von der Unterrichtssprache des Kurses, Englisch. So wurde bereits durch die Sprachwahl versucht die unterschiedlichen Rollen als Lehrende:r und Forschende:r für die Studierenden nachvollziehbar zu trennen. Zu allen Zeitpunkten wurde auf Freiwilligkeit der Teilnahme und Anonymität verwiesen. Rückschlüsse zu einzelnen Personen und deren Prüfungsteilnahme oder -ergebnis waren nicht möglich. Der zeitliche Aufwand für die Studierenden war mit maximal fünf Minuten je Messzeitpunkt angegeben.

Insgesamt nahmen 220 Studierende (74% der Kursteilnehmer:innen) an mindestens einem der fünf Messzeitpunkte teil (MZ1 = 99, MZ2 = 75, MZ3 = 67, MZ4 = 54, MZ5 = 95). Mithilfe eines Codeworts, das die TN selbst generierten, konnten die Daten der verschiedenen Messzeitpunkte denselben Personen zugeordnet werden. Lediglich 15 Studierende nahmen an allen Messzeitpunkten teil. 144 Studierende (48%) haben die Prüfung tatsächlich abgelegt, weitere 33 (11%) waren zur Prüfung angemeldet und hatten auch bereits einen konkreten Termin vereinbart, sind aber kurzfristig nicht zur Prüfung angetreten. Über 100 weitere Studierende entschieden bereits zu einem noch früheren Zeitpunkt, die Prüfung nicht abzulegen. Erkennbar unvollständige Datensätze wurden von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Die Studienteilnehmer:innen zu MZ1 wichen in ihrer Verteilung auf die Studiengänge nicht signifikant von der Grundgesamtheit der Kursteilnehmer:innen ab.

5 Ergebnisse

Die Datenanalyse erfolgte mit SPSS (Version 28.0). Die zentrale unabhängige Variable war die Prüfungsteilnahme, die zu MZ5 erhoben wurde. Daher ergaben sich in den statistischen Analysen für die abhängigen Variablen der MZ 1–4 mit der unabhängigen Variablen von MZ 5 unterschiedliche Zahlen an Teilnehmenden, da nur die Teilnehmer:innen von MZ 1–4 in die Analyse einbezogen werden konnten, die auch an MZ 5 teilgenommen hatten. Die den jeweiligen statistischen Analysen zugrunde liegende Fallzahl wird im Folgenden jeweils in Klammern mit n berichtet.

Die ersten beiden Hypothesen bezogen sich auf den Zusammenhang zwischen den Eigenschaften Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus und Prüfungsantritt. Um zu prüfen, ob Studierende, die zur Prüfung antreten, gewissenhafter sind als jene, die nicht zur Prüfung antreten (Hypothese 1.1), wurden die Mittelwertunterschiede der Dimension Gewissenhaftigkeit zwischen Prüfungsableger:innen und Prüfungsvermeider:innen mithilfe eines t-Tests auf Signifikanz geprüft. Der Mittelwertunterschied ist signifikant ($n = 39$; $t(37) = 2.325$, $p < .05$), es handelt sich um einen starken Effekt (Cohen's $d = .81$). Bezüglich der emotionalen Stabilität (Hypothese 1.2) wurde ebenfalls der Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen auf Signifikanz getestet. Der t-Test war nicht signifikant ($n = 39$; $t(37) = .455$, $p > .05$, Cohen's $d = .16$). Beide Gruppen unterscheiden sich demnach nicht bezüglich ihrer emotionalen Stabilität.

In einem zweiten Schritt wurden die Hypothesen bezüglich des Zusammenhangs zwischen **Prokrastination** und Prüfungsantritt untersucht. Hypothese 2.1 vermutete Mittelwertunterschiede zwischen Prüfungsableger:innen und Prüfungsvermeider:innen in Bezug auf die allgemeine Prokrastinationsneigung. Die Mittelwertunterschiede waren im t-Test signifikant ($n = 39$; $t(37) = -.856$, $p < .01$, Cohen's $d = -.86$). Studierende, die die Prüfung abgelegt haben, haben demnach eine deutlich niedrigere Neigung zur Prokrastination als Studierende, die nicht zur Prüfung antraten.

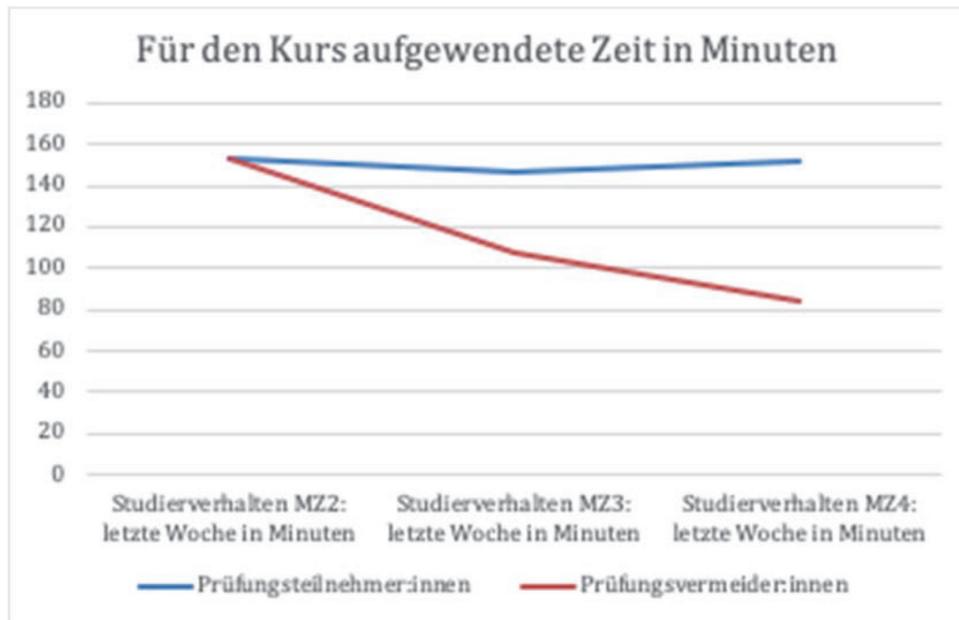


Abbildung 1: Für den Kurs aufgewendete Zeit in Minuten

Um zu prüfen, ob Prüfungsteilnehmer:innen häufiger an Wiederholungssitzungen und Tutorien teilnehmen (Hypothese 2.2), wurden die beobachteten Häufigkeiten der Teilnahme an Wiederholungssitzungen und Tutorien mit den erwarteten Häufigkeiten verglichen. Für jeden der drei relevanten Messzeitpunkte (MZ2, MZ3 und MZ4) ist keiner der χ^2 -Tests signifikant. Prüfungsteilnehmer:innen und Prüfungsvermeider:innen unterscheiden sich demnach nicht bezüglich der Teilnahme an Wiederholungssitzungen (MZ2: $n = 34$; $\chi^2(1) = .354$, $p > .05$; MZ3: $n = 37$; $\chi^2(1) = .509$, $p > .05$; MZ4: $n = 34$; $\chi^2(1) = .211$, $p > .05$) oder Tutorien (MZ2: $n = 34$; $\chi^2(2) = .930$, $p > .05$; MZ3: $n = 38$; $\chi^2(3) = .265$, $p > .05$; MZ4: $n = 34$; $\chi^2(3) = .173$, $p > .05$).

Um zu prüfen, ob sich Prüfungsableger:innen und Prüfungsvermeider:innen bezüglich der aufgewendeten Zeit für den Kurs unterscheiden (Hypothese 2.3), wurden für die drei relevanten Zeitpunkte (MZ2, MZ3 und MZ4) t-Tests berechnet. Für die ersten beiden Messzeitpunkte (MZ2 und MZ3) ist kein signifikanter Unterschied festzustellen (MZ2: $n = 33$; $t(31) = .175$, $p > .05$, *Cohen's d* = $-.005$; MZ3: $n = 38$; $t(36) = 1.134$, $p > .05$, *Cohen's d* = $.475$). Bei MZ4 jedoch, also unmittelbar vor der Prüfung, lässt sich ein signifikanter Unterschied ($n = 33$; $t(31) = 1.970$, $p < .05$) mit einer hohen Effektstärke (*Cohen's d* = $.79$) feststellen. Mit Blick auf die Mittelwerte (s. Abbildung 1) lässt sich erkennen, dass Studierende, die zur Prüfung antreten, für den Kurs zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten stabil viel Zeit für den Kurs und die Prüfung aufwenden. Studierende, die nicht zur Prüfung antreten, starten bei MZ2 mit einem gleich hohen Zeitwert. Dieser sinkt bereits zu MZ3 ab, bei MZ4 ist der Unterschied dann statistisch signifikant.

Hypothese 2.4 vermutete Unterschiede zwischen Prüfungsableger:innen und Prüfungsvermeider:innen in Bezug auf die Frage, ob das Kursmaterial zeitnah in der jeweiligen Woche bearbeitet wurde. Der χ^2 -Test für beobachtete und erwartete Häufigkeiten war für alle drei Messzeitpunkte (MZ2, MZ3 und MZ4) signifikant. Aufgrund der kleinen Zelhäufigkeiten (kleiner 5) wurde zur Berechnung eine Monte Carlo-Simulation verwendet. MZ2: χ^2 ($n = 33$, 500 Wiederholungen, $p < 0.05$; $df=1$) = 5,78; $\phi = 0.42$; MZ3: χ^2 ($n = 36$, 500 Wiederholungen, $p < 0.05$; $df=1$) = 6,94; $\phi = 0.44$; MZ4: χ^2 ($n = 34$, 500 Wiederholungen, $p < 0.05$; $df=1$) = 4,33; $\phi = 0.36$.

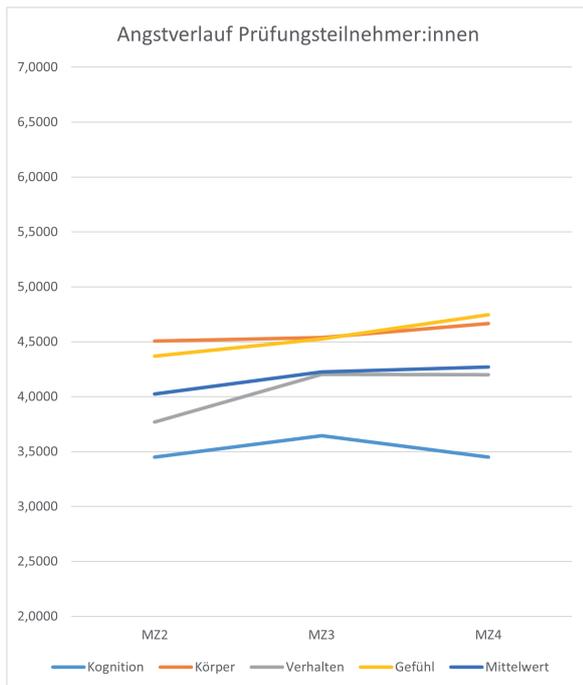
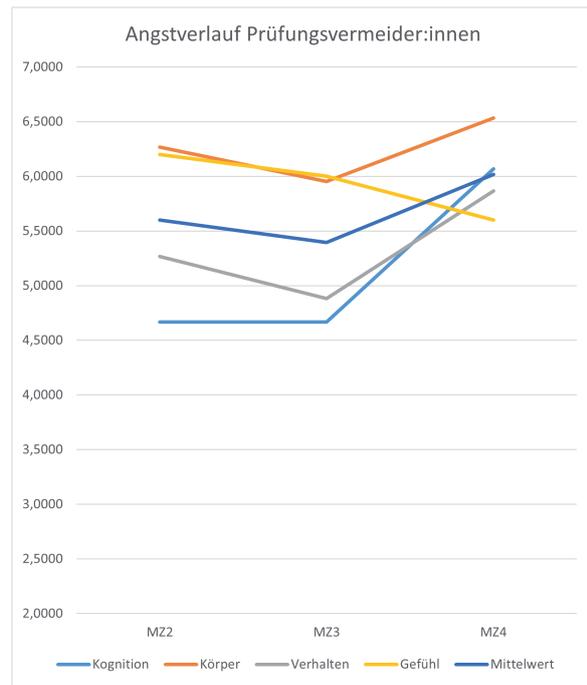
Abbildung 2: Angstverlauf Prüfungsteilnehmer:innen⁴

Abbildung 3: Angstverlauf Prüfungsvermeider:innen

Hypothese 3 bezog sich auf den Zusammenhang zwischen **Prüfungsangst** und Prüfungsantritt. Zur Prüfung wurden die Mittelwertunterschiede im Angsterleben zwischen Prüfungsableger:innen und Prüfungsvermeider:innen für die drei relevanten Zeitpunkte (MZ2, MZ3 und MZ4) mithilfe eines t-Tests auf Signifikanz geprüft. Studierende, die zur Prüfung antreten, haben zu allen drei Messzeitpunkten im Mittel über alle Angstfacetten hinweg weniger Angst als Studierende, die nicht zur Prüfung antreten ($p < 0.05$). Es handelt sich bei allen drei Messzeitpunkten um einen starken Effekt (Für MZ2: $n = 34$, $t(32) = -2.374$, Cohen's $d = -1.15$; Für MZ3: $n = 38$, $t(36) = -1.893$, Cohen's $d = -.79$; Für MZ4: $n = 34$, $t(32) = -2.793$ Cohen's $d = -.35$). Auch in einer deskriptiven Darstellung ist gut erkennbar, dass die Studierenden, die nicht zur Prüfung antreten, von Anfang an höhere Werte haben, die vor allem zum MZ4 (letzter Messzeitpunkt vor der Prüfung) noch mal zunehmen, vor allem hinsichtlich der negativen Kognitionen, die Prüfung nicht zu schaffen (Abbildung 3). Die Prüfungsableger:innen empfinden von Anfang an weniger Angst, und diese nimmt über das Semester auch nicht wesentlich zu (Abbildung 2).

6 Diskussion

In der Analyse konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Prüfungsantritt besteht – jedoch nur für die Eigenschaft Gewissenhaftigkeit (H1.1), nicht für die Eigenschaft Neurotizismus (H1.2). Ein Zusammenhang zwischen Prokrastination und Prüfungsantritt besteht bei Prokrastination als generelle Verhaltensdisposition (H2.1) und bei der Frage, wie viel Zeit die Studierenden für den Kurs aufgewandt haben (H2.3) und wie zeitnah Material bearbeitet wurde (H2.4) – die Teilnahme an Wiederholungssitzungen und Tutorien spielte jedoch keine Rolle (H2.2). Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Prüfungsantritt gezeigt werden (H3).

Zunächst soll ein Blick auf den Zusammenhang zwischen **Persönlichkeit** und Prüfungsantritt geworfen werden. Neurotizismus als negativer Prädiktor für Studienerfolg ist in der Literatur (vgl. Trapmann et al., 2007) umstritten. In der vorliegenden Studie konnte ebenfalls kein Zusammen-

⁴ Zusätzlich zu den einzelnen Facetten wurde in Abbildung 2 und Abbildung 3 auch der Mittelwert über alle Facetten hinweg abgebildet.

hang zwischen dieser Eigenschaft und dem Prüfungsantritt festgestellt werden. Damit werden frühere Befunde bestätigt. Dies ist umso erstaunlicher, da sich in der Analyse gezeigt hat, dass das Ausmaß der aktuell erlebten Angst sehr wohl ein Prädiktor dafür war, ob die Studierenden zur Prüfung antreten oder nicht. Da Neurotizismus als Disposition die Wahrscheinlichkeit für ängstliche Gefühle vor und in Prüfungssituationen erhöhen sollte, wäre zu erwarten gewesen, dass sich ein direkter Zusammenhang nachweisen lässt. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte lauten, dass hoch neurotische Studierende schon frühzeitig ihre Nervosität durch erhöhte Anstrengung kompensieren und so ihre Angst kontrollieren können. Auf diese Weise käme es nicht per se zu einem erhöhten Angsterleben von emotional labileren Studierenden, das sich dann auch negativ auf die Prüfungsteilnahme auswirkt. Die erhöhten kompensatorischen Anstrengungen solcher Studierender sollten jedoch zu einem höheren Stresserleben der Studierenden und damit zu einer insgesamt geringeren Zufriedenheit im Studium führen. In jedem Fall sind bezüglich der Auswirkungen eines erhöhten Neurotizismus auf das Studierverhalten und den Studienerfolg weitere Studien nötig und wünschenswert.

Ein hohes Maß an Gewissenhaftigkeit war hypothesenkonform günstig für die Prüfungsteilnahme (Trapmann et al., 2007). Es handelt sich hier um einen robusten Befund, den auch unsere Studie erneut bestätigen konnte. Ein Blick auf die Ausprägung der Gewissenhaftigkeit bei Studierenden im Vergleich zum Bevölkerungsmittel stimmt jedoch nachdenklich: Die Studierenden in der Stichprobe weisen einen um ca. 0.5 Standardabweichungen niedrigeren Mittelwert auf als die Gesamtbevölkerung (5.87 vs. 5.15 im SOEP – Dehne & Schupp, 2007), obwohl es sich um eine Selektion angehender Akademiker:innen handelt. Zwar ist bekannt, dass Gewissenhaftigkeit mit dem Alter ansteigt (Roberts et al., 2006), sodass das junge Alter der Studierenden einen Teil des Mittelwertunterschieds erklären kann, zumal durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen das Studienalter in den letzten Jahren eher zurückgegangen ist (Statistisches Bundesamt, 2022). Die niedrigeren Werte von Gewissenhaftigkeit in jüngerem Alter scheinen dem Studienerfolg jedoch wenig zuträglich zu sein. Aus der Sicht eines Lehrenden, der am erfolgreichen Abschluss seiner Studierenden interessiert ist, scheint es mir der richtige Weg zu sein, diesen gesellschaftlichen Entwicklungen entgegenzusteuern, wie es mit der Rückkehr zum G9 in einigen Bundesländern schon der Fall ist.

Darüber hinaus sind Maßnahmen begrüßenswert, die gewissenhaftes Verhalten der Studierenden fördern und unterstützen können. Sowohl die Unmittelbarkeit der Beschäftigung mit Kursinhalten als auch die Dauer der Beschäftigung haben sich in der Studie schon als Schutzfaktoren vor Kursabbruch oder Prüfungsvermeidung gezeigt. Hier sollten Lehrende Studierende also dringend ermutigen „am Ball zu bleiben“ und nichts auf die lange Bank zu schieben. Explizite Förderung von Fähigkeiten im Zeitmanagement von Studierenden haben sich als hilfreich für gewissenhaftes Arbeiten und gegen Prokrastinationsverhalten gezeigt (Häfner et al., 2014). Eine weitere Möglichkeit, Verbindlichkeit im Kurs herzustellen und somit Gewissenhaftigkeit zu erhöhen, bietet sich in dem angeleiteten Zusammenschluss von Arbeits- oder Lerngruppen (Krause & Goering, 2021). Gleichwohl zeigte unsere Studie, dass sich kein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Wiederholungssitzungen oder Tutorien und dem Prüfungsantritt fand. Im Sinne des Gesagten ist dieses Ergebnis zunächst kontraintuitiv. Es macht aber deutlich, dass die rein körperliche Anwesenheit wenig über Studienerfolg aussagt und andere Aspekte des Studierverhaltens aussagekräftiger sind. Für die Planung künftiger Semester lautet die Frage, wie Tutorien gestaltet werden müssen, dass sie den Prüfungserfolg im Sinne der Prüfungsteilnahme⁵ der Studierenden tatsächlich befördern. Die Kontaktzeiten im Kurs „History of English“ selbst sollen noch stärker im Sinne des Flipped Classroom (Handke, 2016) ausgebaut werden.

Ausgedehnte „Freischussregelungen“ seit Beginn der COVID-19-Pandemie sind dagegen vermutlich wenig hilfreich, um gewissenhaftes Studierverhalten zu unterstützen. Diese Regeln waren ursprünglich dazu gedacht, Studierende vor negativen Folgen der COVID-19-Pandemie zu schützen, da Fehlversuche nicht gewertet wurden. Da ein Nicht-Antreten zur Prüfung ebenfalls jederzeit fol-

5 Andere mögliche Effekte wie tieferes Verständnis oder Studienerfolg im Sinne von Noten wurden nicht überprüft.

genlos blieb, waren Studierende aber auch nicht gefordert, sich frühzeitig im Semester realistisch mit dem eigenen Studierverhalten auseinanderzusetzen. Vermeidungsverhalten (nicht teilnehmen, wenig Zeit für den Kurs aufwenden) hatte in diesem Szenario keine Konsequenzen. Gewissenhaftes Verhalten wurde so zumindest nicht gefördert. Es bleibt eine spannende Frage, ob die Abbruchquote im Kurs „History of English“ nach Ende der Sonderregelung (geplant für Wintersemester 2022/2023) sinkt.

Prokrastination erweist sich wie erwartet (De Paola & Scoppa, 2015) als ungünstig für den Studienerfolg. Da Prokrastination negativ mit Gewissenhaftigkeit korreliert (in unserer Stichprobe mit $r = -.39$), ist davon auszugehen, dass die oben angeführten Maßnahmen zur Förderung von Gewissenhaftigkeit auch das Prokrastinationsverhalten positiv beeinflussen sollten. Andere Einflüsse auf Prokrastination wurden im Rahmen der vorliegenden Studie leider nicht untersucht. Es ist aber davon auszugehen, dass klassische Maßnahmen wie geeignete Arbeitsplatzwahl, Umgang mit Störungen und eine realistische Planung der Arbeitsbelastung für die Prüfungsvorbereitung (vgl. Höcker et al., 2022, S. 65 ff.) geeignet sind, um mit starker Prokrastination umzugehen. Hier sind die Studierenden selbst in der Verantwortung. Lehrende sind angehalten, bestehende Angebote an Universitäten aktiv zu bewerben – an der Universität Paderborn sei hier beispielhaft auf die Beratungsstelle ProLernen (<http://go.upb.de/prolernen>) verwiesen.

Im Gegensatz zu Neurotizismus als Verhaltensdisposition ist das spezifische **Angsterleben** im Verlauf des Semesters jedoch aussagekräftig: Wer viel Angst hat, tritt wahrscheinlich nicht zur Prüfung an. Die Höhe der Angstwerte relativ einzuschätzen ist nicht möglich, da für die verwendete Skala keine Vergleichszahlen vorliegen. Es wurde aber deutlich, dass die mündliche Prüfung bei den Studierenden Angst auslöst. Dieser Befund ist ernst zu nehmen. Angst ist ebenso wie das Arbeitsverhalten ein dynamisches und damit veränderliches Merkmal. Es ist die Aufgabe von Lehrenden und Hochschulen Angebote zu schaffen, wie Studierende beim Umgang mit diesen Herausforderungen fürs Studium unterstützt werden können. Vielerorts ist das bereits der Fall. Beispielhaft sei auf die Zentrale Studienberatung der Universität Paderborn verwiesen, die in Beratung und Workshops (<https://groups.uni-paderborn.de/zsb-fit-fuers-studium/>) wichtige Arbeit leistet.

Die Notwendigkeit für solche Angebote wird durch die vorliegende Studie unterstrichen. Gleichzeitig sind Studierende als erwachsene Lerner:innen selbst verantwortlich, wie sie mit Prüfungsangst und Prokrastination umgehen. Eine Möglichkeit sich der eigenen Prüfungsangst zu stellen ist die aktive Konfrontation: Wer an den Wiederholungssitzungen teilnahm, hatte im Rahmen der Messungen der Studie auch weniger Angst. Auch wenn der konkrete Wirkmechanismus dabei unklar ist (Nimmt die Angst durch die Wiederholungssitzung ab? Oder liegt eine Selbstselektion bei der Teilnahme vor - wer viel Angst hat, kommt nicht?), kann eine Teilnahme nur dringend empfohlen werden. Denn auch wenn es keinen direkten Zusammenhang zwischen Teilnahme in Präsenz und Prüfungsantritt gibt (s. o.), so wirkt sich Anwesenheit möglicherweise indirekt positiv aus.

Dass es sich bei den untersuchten Aspekten Prokrastination und Prüfungsangst auch aus Sicht der Studierenden um relevante Aspekte handelt, zeigen die Aussagen der Studierenden bei offenen Fragen, die bislang nicht Gegenstand der Analyse waren. Im Rahmen der Studie wurde bei MZ1 nach Gründen für die Kurswiederholung und beim MZ5 nach Gründen für den Nicht-Antritt gefragt. Die allermeisten Studierenden benannten das eigene Arbeitsverhalten („Zu spät und zu wenig gelernt“) oder die Angst vor der Prüfung („Die mündliche Prüfung hat mich ziemlich gestresst, weshalb ich entschieden habe die Prüfung dieses Jahr nicht anzutreten.“) als Gründe. Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion bereits thematisiert wurde und in der Selbsteinschätzung der Studierenden ebenfalls hohe Relevanz zu haben scheint, ist die Zahl der belegten Kurse und zu absolvierenden Prüfungen. („Viele Prüfungsleistungen am Ende des Semesters. Daher habe ich mich dazu entschieden, die Prüfungsleistung in diesem Semester abzuschließen.“). So kann ein weiterer Anteil der hohen Drop-Out-Rate für den spezifischen Kurs erklärt werden: Da der Kurs „History of English“ jedes Semester angeboten wird und immer ausreichend Plätze zur Verfügung stehen, besteht für Studierende keine Dringlichkeit, den Kurs im gleichen Semester abzuschließen.

Literatur

- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer-Verlag.
- Day, V., Mensink, D. & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning (JCRL)*, 30 (2), 120–134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Dehne, M. & Schupp, J. (2007). Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP): Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften. *Research Notes*, 26(1), 70. https://www.diw.de/de/diw_01.c.451462.de/publikationen/research_notes/2007_0026/persoendlichkeitsmerkmale_im_sozio_oekonomischen_panel_soep_konzept_umsetzung_und_empirische_eigenschaften.html
- De Paola, M. & Scoppa, V. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115 (1), 217–236. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.12.007>
- Endler, N. S. & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of anxiety disorders*, 15 (3), 231–245.
- Fehm, L., Fydrich, T. & Sommer, K. (2022). *Prüfungsangst* (Vol. 44) (2. überarbeitete Auflage). Hogrefe Verlag.
- Glöckner-Rist, A., Engberding, M., Höcker, A. & Rist, F. (2009). Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis140>
- Häfner, A., Oberst, V. & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. *Educational Studies*, 40 (3), 352–360. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.899487>
- Handke, J. (2016). Die Wirksamkeit der Präsenzphase im Inverted Classroom. In E. Großkurth & J. Handke (Hrsg.), *Inverted classroom and beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 27–40). Tectum Verlag Marburg.
- Höcker, A., Engberding, M. & Rist, F. (2022). *Prokrastination – Extremes Aufschieben* (Vol. 84). Hogrefe Verlag.
- Huber, L., Piliñok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (Hrsg.) (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (1. Auflage). W. Bertelsmann Verlag.
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences*, 51 (4), 472–477. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
- Kosnin, A. M. & Khan, M. U. (2014). Procrastination among university students of Malaysia and Pakistan. *1st International Education Postgraduate Seminar*, 1 (1), 23–24. oai:generic.eprints.org:61098/core392
- Krause, A. & Goering, E. M. (2021). Like Peas in a Pod: A strategy for creatively transposing interaction-based classes into an online learning environment. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10, 279–293.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L. & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 10 (1), 1917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Lee, D. G., Kelly, K. R. & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40 (1), 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.010>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52 (1), 81. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (5), 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>
- Pekrun, R. & Götz, T. (2006). Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 248–258). Hogrefe Verlag.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132 (1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Rustemeyer, R. & Callies, C. (2013). *Aufschieben, Vermeiden, Verzögern. Einführung in die Prokrastination*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schupp, J. & Gerlitz, J.-Y. (2008). Big Five Inventory-SOEP (BFI-S). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis54>

- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41 (4), 385–403. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080419>
- Statistisches Bundesamt (2022). Durchschnittsalter der Studienanfänger:innen im ersten Hochschulsemester in Deutschland von 1995 bis 2021 [Graph]. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36660/umfrage/durchschnittsalter-der-studienanfaenger-seit-1995/>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133 (1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steffen, B. (2021). Das digitale Semester in Zeiten der Corona-Pandemie: Explorative Befunde zu Lernstrategien und Belastungsempfinden der Studierenden. *die hochschullehre*, 7 (1), 316–329. <https://doi.org/10.3278/HSL2129W>
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W. & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215 (2), 132–151. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>
- Universität Paderborn (2022). *Herzlich willkommen bei der Zentralen Studienberatung (ZSB)*. <https://zsb.uni-paderborn.de/>
- Universität Paderborn (2022). *Willkommen auf der Webseite von ProLernen!*. <https://kw.uni-paderborn.de/fach-psychologie/paedagogisch-psychologische-diagnostik-und-foerderung/prolernen/>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D. & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227 (1), 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>

Autor

Dr. Markus Freudinger. Universität Paderborn, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Paderborn, Deutschland; E-Mail: Markus.Freudinger@upb.de



Zitiervorschlag: Freudinger, M. (2023). Persönlichkeit, Prokrastination und Prüfungsangst als Prädiktoren für Studienerfolg. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI:10.3278/HSL2319W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre

Anhang

Tabelle 2: Angstskala

Frage	Range	Mittelwert	SD
Wenn ich an die mündliche Prüfung denke, ...			
...dann spüre ich mein Herz klopfen.	1–7	5.09	1.617
...dann möchte ich mich lieber mit anderen Dingen beschäftigen.	1–7	4.76	1.852
...dann fühle ich mich motiviert.	1–7	3.50	1.411
...dann kommt mir der Gedanke, dass ich ein:e Versager:in bin.	1–7	3.43	2.107
...dann fühle ich mich ruhig und entspannt.	1–6	2.52	1.384
...dann werde ich nervös.	1–7	5.44	1.462
...dann lasse ich mich dadurch nicht stören.	1–6	2.81	1.468
...dann denke ich, dass ich das nie schaffen werde.	1–7	3.19	1.749
...dann kann ich mich nicht mehr auf die Inhalte konzentrieren.	1–7	3.11	1.829
...dann fühle ich einen Kloß im Hals.	1–7	3.57	1.948
...dann habe ich Angst.	1–7	4.23	1.987
...dann bin ich überzeugt, dass ich bestehen werde.	1–7	3.66	1.628

Reliabilität: Cronbachs Alpha .937 ; Anzahl der Items: 12

Werte für MZ4