

Julia Hronek & Matteo Carmignola

Autonomie, Struktur und Beziehung

Zentrale Befunde aus der Selbstbestimmungstheorie für motivierenden und wirksamen Unterricht

Zusammenfassung

Die Selbstbestimmungstheorie nach E. Deci und R. Ryan bietet umfangreiche Evidenzen, dass schulisches Lernen, Engagement und Wohlbefinden maßgeblich davon abhängen, in welchem Ausmaß die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in Lernprozessen befriedigt oder frustriert werden. Wie können Lehrpersonen einen motivierenden und wirksamen Unterricht gestalten? Dieser Beitrag übersetzt Ergebnisse aus Untersuchungen und Reviewanalysen, wie durch Autonomieunterstützung, kompetenzförderliche Struktur und pädagogische Beziehungsgestaltung schulisches Lernen gelingen kann.

Selbstbestimmungstheorie in Schule und Unterricht

Die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) hat sich über etwa drei Jahrzehnte zu einer der bedeutendsten Makrotheorien der Motivation und Persönlichkeit entwickelt (Ryan & Deci, 2017). Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie – genauer der sogenannten Mini- bzw. Subtheorie zu den psychologischen Grundbedürfnissen¹ – steht die Annahme, dass schulisches Lernen, Engagement und Wohlbefinden maßgeblich davon abhängen, in welchem Ausmaß die psychologischen Grundbedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Eingebundenheit* in Lernprozessen unterstützt oder frustriert werden (Niemi & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017). Diese Bedürfnisse fungieren dabei nicht als rein additive Einflussfaktoren, sondern als funktional unterschiedliche, teilweise interagierende Wahrnehmungen, die in motivational relevante Prozesse übersetzt werden.

Für den schulischen Kontext impliziert dieser Ansatz eine spezifische Perspektivierung von Unterricht. Unterricht wird nicht primär über curriculare Inhalte oder formale Organisationsformen beschrieben, sondern in den sozialen Interaktionen verstanden, in denen Lehrpersonen durch ihr pädagogisches Handeln Internalisierungsprozesse begünstigen oder als kontrollierend erlebt werden. Die SDT liefert in diesem Sinne kein normatives Ideal von Unterrichtsqualität, sondern ein erklärendes Wirkmodell, das beschreibt, wie pädagogisches Handeln mit motivationalen Regulationsformen, Lernqualität und emotionalen Entwicklungsverläufen zusammenhängt (Howard et al., 2021; Niemi & Ryan, 2009).

Die empirische SDT-Forschung im schulischen Bereich weist dabei eine ausgeprägte thematische und methodische Differenzierung auf. Systematische Metaanalysen belegen robuste Zusammenhänge zwischen autonomen Motivationsformen und adaptiven schulischen Outcomes wie Engagement, Persistenz, tiefen Lernstrategien und Wohlbefinden (Howard et al.,

¹ Im Original: *Basic Psychological Needs Theory (BPNT)*

2021). Längsschnittstudien zeigen darüber hinaus, dass motivationale Prozesse im Unterricht dynamisch verlaufen und sich in wechselseitigen Beziehungen zwischen Unterrichtsgestaltung, Bedürfnisbefriedigung und dem Verhalten von Schüler*innen über die Zeit entwickeln (Jang et al., 2010; Kleinkorres et al., 2023).

Die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung lassen sich zu drei Dimensionen pädagogischen Handelns umschreiben, die für die Erklärung motivational wirksamen Unterrichts zentral sind: *Autonomieunterstützung*, *kompetenzförderliche Struktur* und *pädagogische Beziehungsgestaltung*. Empirische Befunde zeigen, dass diese Dimensionen zwar alle mit günstigen motivationalen Outcomes verbunden sind und dennoch bestimmte stärkere Zusammenhänge aufweisen können. *Autonomieunterstützung* beeinflusst insbesondere die Qualität motivationaler Regulation (intrinsische und identifizierte Motivationsregulation), *Struktur* wirkt primär über das Erleben von Kompetenz durch Klarheit und Orientierung im Unterricht, während pädagogische Beziehungen sich auf das Zugehörigkeitsgefühl sowie auf sozial-emotionale Entwicklungsprozesse günstig auswirken können (Guay et al., 2017; Niemiec & Ryan, 2009; Sierens et al., 2009). Zugleich deuten mehrere Studien darauf hin, dass diese Dimensionen ihre Wirkung nicht isoliert entfalten, sondern in ihrem Zusammenspiel Lernqualität, Wissensneugier, vertieftes Lernen und günstige Formen der Motivation beeinflussen (Ruiz-Alfonso & León, 2019; Sierens et al., 2009). Dem zugrunde liegt eine Grundannahme der Selbstbestimmungstheorie, dass Individuen bestrebt sind, Werte, Überzeugungen und Verhaltensregeln aufzunehmen und in ihr eigenes Selbst zu integrieren. Dieser Prozess der *Internalisierung* wird durch die Befriedigung der Grundbedürfnisse begünstigt (Ryan & Deci, 2017). Entdecken Lernende also beispielsweise den persönlichen Wert und Nutzen einer ursprünglich extern vorgegebenen Aktivität, ermöglicht ihnen der durch Autonomieförderung begünstigte Internalisierungsprozess, diese Aktivitäten als eigene Bestrebungen zu akzeptieren und zu übernehmen (Reeve & Cheon, 2021).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, zentrale Befunde der SDT-basierten Unterrichtsforschung entlang der Dimensionen *Autonomie*, *Struktur* und *Beziehung* systematisch zu bündeln und miteinander zu verknüpfen. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Darstellung einzelner Studien, sondern auf der Rekonstruktion von Wirkzusammenhängen, die erklären, unter welchen Bedingungen Unterricht Motivation, Engagement und Wohlbefinden fördert oder – bei ungünstiger Ausprägung – in ungünstige Motivationsformen bis hin zu Desinteresse und Apathie mündet. Aus dieser Grundlage werden abschließend empirisch fundierte Empfehlungen für die pädagogische Praxis abgeleitet.

Befunde für motivierenden und wirksamen Unterricht

Autonomie als wahrgenommene Selbstbestimmung

Das Bedürfnis nach Autonomie wird als subjektives Erleben von *Volition* („Ich fühle mich als Ursprung meiner Handlungen“) und *Selbstkongruenz* („Das, was ich tue, passt zu mir“) verstanden und geht daher über ein Zugestehen von formalen Freiheitsgraden oder der bloßen Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten hinaus (Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017). Autonomie beschreibt vielmehr eine motivational relevante Bedeutungszuschreibung schulischer Anforderungen: Lernende gehen Aktivitäten nach, weil diese als sinnvoll, persönlich relevant oder mit eigenen Zielen vereinbar wahrgenommen werden.

Es liegen sehr umfassende empirische Evidenzen vor, dass wahrgenommene Autonomieunterstützung insbesondere die Qualität von motivationaler Regulation beeinflusst. Die Metaanalyse von Howard et al. (2021) zeigt auf, dass autonome Regulationsformen – vor allem intrinsische Motivation („... weil es mir Freude bereitet.“) und identifizierte Motivationsregulation („... weil es für meine berufliche Zukunft wichtig ist.“) – systematisch mit adaptiven schulischen Outcomes wie Persistenz, selbstreguliertem Lernen, tiefen Lernstrategien und Wohlbefinden zusammenhängen, während kontrollierte Regulationsformen mit ungünstigeren motivationalen und affektiven Folgen assoziiert sind.

Diese qualitative Wirklogik wird durch Studien zur Unterrichtsinteraktion weiter präzisiert. Untersuchungen zur Autonomieunterstützung in Verbindung mit hoher wahrgenommener „Teacher Immediacy“ – ein Konstrukt, das von kommunikativer Nähe und Zugewandtheit gegenüber den Schüler*innen geprägtes Lehrer*innenverhalten beschreibt – zeigen auf, dass Lernende bei autonomieförderlicher Kommunikation eher tiefes Verständnislernen und adaptive Lernstrategien einsetzen, während kontrollierende Kommunikationsformen mit oberflächlichen Lernstrategien einhergehen (Assor & Katz, 2007; Flunger & Chanal, 2023). Entscheidend ist dabei, dass Autonomieunterstützung nicht mit einfachen Auswahlmöglichkeiten gleichzusetzen ist. Assor und Katz (2007) zeigen, dass Wahl nur dann motivationsförderlich wirkt, wenn sie in einer Weise gestaltet ist, die Kompetenz- und Zugehörigkeitserleben berücksichtigt; andernfalls kann sie als Überforderung oder implizite Verantwortungsabwälzung erlebt werden.

Mehrere Arbeiten verdeutlichen zudem, dass Autonomieunterstützung auf unterschiedlichen Ebenen des Unterrichts wirksam wird. Flunger et al. (2024) weisen nach, dass sowohl individuell wahrgenommene als auch klassenbezogene Autonomieunterstützung eigenständige Beiträge zur Erklärung von Motivation und Engagement leisten, während wahrgenommene relative Benachteiligung in der Autonomieunterstützung mit stärker kontrollierter Regulation assoziiert ist. Diese Befunde unterstreichen, dass Autonomie nicht allein eine Frage pädagogischen Stils ist, sondern auch der wahrgenommenen Fairness im Klassenkontext sowie Kohärenz der Lehrperson.

Reeve und Cheon (2021) führen autonomieförderliches Lehrverhalten auf zwei Grundsätze zurück: Lernendenorientierung und ein verständnisvoller, zwischenmenschlicher Ton (vgl. Abb. 1). Bei einer Lernendenorientierung wird besonders auf die Förderung von *intrinsischer Motivation* geachtet, indem Lehrpersonen Schüler*innen ermutigen, eigene Interessen zu verfolgen und bei der Konzeption von Lernaktivitäten auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse achten. Als zweite Facette von Autonomieförderung werden durch sinnstiftende Erklärungen, durch die Verwendung von einladender Sprache, durch das Vermeiden von Zeitdruck und einer Wahrnehmung und Berücksichtigung auch von negativen Gefühlen bei Schüler*innen Internalisierungsprozesse unterstützt.

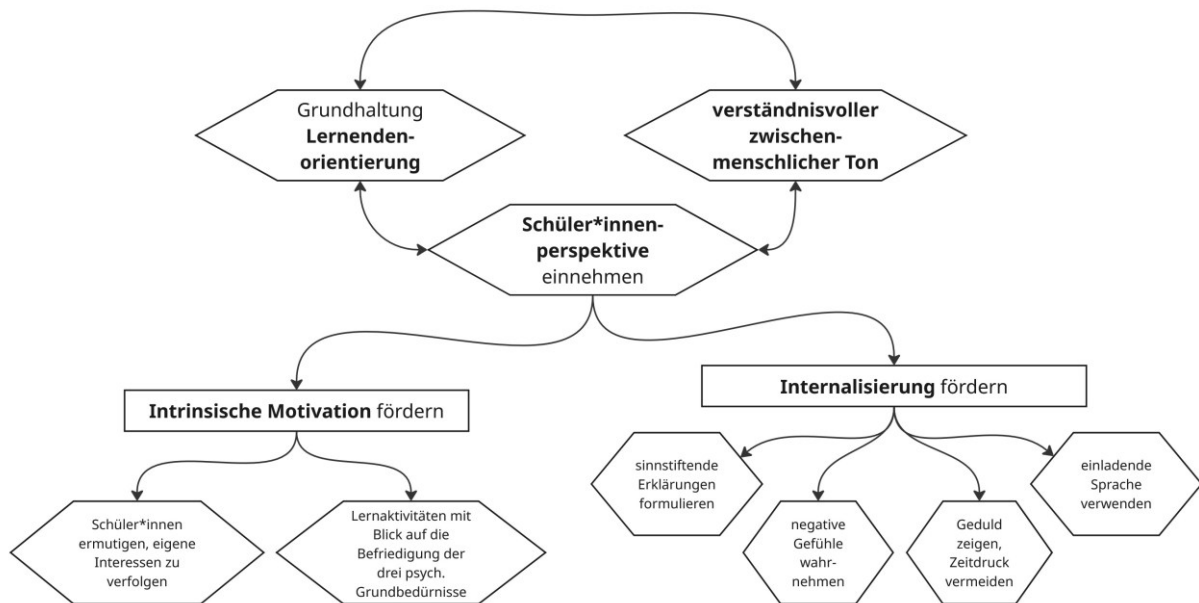


Abb. 1: Autonomieförderliches Lehrverhalten im Unterricht nach Reeve und Cheon (2021, S. 56), Übersetzung durch die Autor*innen des Beitrags

Jang et al. (2016) zeigen zudem auf, dass wahrgenommene Autonomieunterstützung über die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse mit zunehmendem Engagement über die Zeit hinweg verbunden ist. Diese Effekte verlaufen reziprok: Steigendes Disengagement geht mit einer Zunahme wahrgenommener Kontrolle und einer Abnahme wahrgenommener Autonomieunterstützung einher, was auf sich selbst verstärkende Interaktionsprozesse im Unterricht hindeutet. Entsprechende reziproke Muster werden auch in multivarianten Analysen bestätigt, in denen Autonomieunterstützung durch die Lehrperson auch von proaktivem Verhalten von Schüler*innen mitbeeinflusst wird (Matos et al., 2018; Reeve & Cheon, 2021).

Auch über längere Entwicklungszeiträume hinweg erweist sich Autonomie als zentrale Bedingung schulischen Wohlbefindens. Kleinkorres et al. (2023) zeigen, dass wahrgenommene Autonomieunterstützung im Verlauf der Adoleszenz tendenziell abnimmt und dass diese Abnahme mit parallelen Rückgängen in zentralen Facetten des schulischen Wohlbefindens verbunden ist. Ergänzend weisen neuere Arbeiten darauf hin, dass Autonomieunterstützung in Wechselwirkung mit relationalen Unterrichtsmerkmalen steht und insbesondere dann langfristig wirksam wird, wenn sie in einem unterstützenden Beziehungsklima verankert ist (Chacon Valdez et al., 2024; Wang et al., 2024).

Kompetenzerleben durch Struktur

Struktur bezeichnet im SDT-Kontext jene Merkmale von Unterricht, die Lernenden Orientierung und Vorhersehbarkeit ermöglichen, indem beispielsweise Erwartungen und Abläufe nachvollziehbar geklärt, Ziele transparent gemacht und Rückmeldungen so gestaltet werden, dass der nächste Handlungsschritt erkennbar wird. Entscheidend ist dabei, dass Struktur nicht als kontrollierend erlebt, sondern als Unterstützung für das Kompetenzerleben verstanden wird, weil Lernende sich nur dann als wirksam erleben können, wenn Anforderungen kognitiv zugänglich und als bewältigbar gerahmt sind (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017).

Mouratidis et al. (2013) zeigen, dass wahrgenommene Struktur selbstreguliertes Lernen und eine positive Schulerfahrungen begünstigt. Diese Zusammenhänge werden über Kompetenz-

bedürfnisbefriedigung vermittelt, womit die Struktur von Unterricht nur dann günstige Outcomes hat, wenn diese das Wirksamkeitserleben von Schüler*innen fördert. Auch Guay et al. (2017) sehen Struktur als Prädiktor für wahrgenommene Kompetenz, die wiederum autonome Motivationsregulation begünstigt. Struktur trägt dazu bei, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit bei Schüler*innen wahrscheinlicher eintritt und Feedbacks zur Kompetenz und Kompetenzentwicklung systematischer erfolgen können (Guay et al., 2017).

Dass Struktur ihre motivationalen Effekte nicht isoliert entfaltet, sondern im Zusammenspiel mit Autonomieunterstützung zu denken ist, wird durch Befunde zur Synergie beider Dimensionen untermauert. Sierens et al. (2009) zeigen, dass Struktur ihre positiven Effekte auf selbstreguliertes Lernen insbesondere unter Bedingungen moderater bis hoher Autonomieunterstützung entfaltet. In anderen Worten: Es besteht nicht die Option „Struktur oder Autonomie“, sondern es liegt die Frage zu Grunde, wie Struktur im Unterricht so gestaltet wird, dass sie Orientierung schafft, ohne Kontrolle zu signalisieren, und wie Autonomieunterstützung so umgesetzt wird, dass sie nicht in Unklarheit, Chaos oder Überforderung kippt.

Diese Unterscheidung wird besonders deutlich, wenn man Struktur im Kontext von Wahl- und Differenzierungsentscheidungen betrachtet. Assor und Katz (2007) zeigen, dass Wahl dann motivationsfördernd ist, wenn sie nicht nur Autonomie adressiert, sondern zugleich Kompetenz und Zugehörigkeit stützt. Daraus folgt, dass Wahlangebote ohne strukturierende Rahmung (beispielsweise bei zu komplexen Optionen oder fehlender Klarheit über Erfolgskriterien) Kompetenzbedürfnisbefriedigung beeinträchtigen können, wodurch genau jener motivational positive Effekt ausbleibt, den Wahlmöglichkeiten eigentlich plausibel machen würde (Assor & Katz, 2007). Struktur fungiert hier als Bedingung, unter der Autonomieangebote in tatsächliche Handlungskompetenz übersetzt werden können, weil Lernende nur dann „selbstbestimmt“ handeln, wenn sie zugleich wissen, was von ihnen erwartet wird und wie Erfolg erreichbar ist (Niemic & Ryan, 2009).

Zusammengefasst lässt sich Struktur im Unterricht als kompetenzbezogene Ermöglichungsdimension beschreiben, die motivational wirksam wird, wenn sie

- Erwartungen und Ziele transparent macht;
- Feedback als informationshaltige Orientierung statt als Drucksignal bereitstellt;
- in einem autonomieunterstützenden Rahmen steht, der Struktur nicht als Kontrolle codiert, sondern als Unterstützung von Wirksamkeitserleben.

Die Evidenz deutet damit auf ein funktionales Zusammenspiel hin, in dem Struktur das Kompetenzerleben wahrscheinlicher macht und Autonomieunterstützung die Qualität der Lernmotivation begünstigt (Guay et al., 2017; Mouratidis et al., 2013; Ryan & Moller, 2017; Sierens et al., 2009).

Soziale Einbindung durch pädagogische Beziehungen

Das psychologische Grundbedürfnis nach sozialer Einbindung beruht auf den Wahrnehmungen, sich im schulischen Kontext zugehörig, respektiert und emotional angenommen zu erleben, sowohl in Bezug auf Lehrpersonen als auch in Bezug auf Mitschüler*innen und Peers (Bouten et al., 2025). Im Unterschied zu Autonomie und Kompetenz kann soziale Eingebundenheit weniger durch angepasste Aufgabenstrukturen oder Lernanforderungen gefördert werden, sondern beruht auf der Qualität pädagogischer Beziehungen und auf der Förderung und Unterstützung von sozialen Interaktionen in Schule und Unterricht (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Moller, 2017).

Empirische Befunde zeigen auf, dass die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sich auch auf günstige motivationale Regulationsformen, Engagement und emotionales Erleben auswirken kann. Studien zum Beziehungsklima weisen darauf hin, dass Beziehungsaspekte wie wahrgenommene Unterstützung, Fairness und emotionale Verfügbarkeit der Lehrperson mit autonomer Motivation und schulischem Engagement positiv zusammenhängen, während konflikthafte oder distanzierte Beziehungen mit kontrollierter Motivation und motivationalem Rückzug assoziiert werden (Kaplan, 2017; Ruiz-Alfonso & León, 2019).

Soziale Eingebundenheit bedeutet, dass schulische Anforderungen in einem verlässlichen und wertschätzenden sozialen Rahmen eingebettet sind, wie in Studien zur wahrgenommenen relationalen Unterstützung und emotionalen Verfügbarkeit der Lehrperson nachgewiesen wird. Wahrgenommene Nähe, Responsivität und emotionale Präsenz der Lehrperson gehen mit adaptiven Lernansätzen, höherer Beteiligung und größerer Offenheit gegenüber Lernanforderungen einher (Borremans et al., 2024; Flunger & Chanal, 2023). Beziehung wird daher nicht als optionaler Zusatzfaktor verstanden, sondern als Bedingung, unter der pädagogische Kommunikation als relevant, unterstützend und nachvollziehbar wahrgenommen wird. Auf diese Weise beeinflusst Beziehungsqualität indirekt sowohl Autonomie- als auch Kompetenzerleben, obgleich es sich empirisch um getrennte Faktoren handelt.

Mehrere Arbeiten verweisen zudem auf reziproke Dynamiken sozialer Eingebundenheit. Chacon Valdez et al. (2024) zeigen in multivariaten Analysen, dass wahrgenommene Beziehungsqualität und Motivation sich über die Zeit wechselseitig beeinflussen: hohe Beziehungsqualität geht mit zunehmender autonomer Motivation einher, während motivationaler Rückzug mit einer Verschlechterung der wahrgenommenen Beziehung verbunden ist. Ähnliche Muster finden sich in Studien, die pädagogische Beziehungen im Zusammenspiel mit Unterrichtsmerkmalen betrachten und auf sich verstärkende Prozesse zwischen Engagement, Beziehung und motivationaler Regulation hinweisen (Wang et al., 2024).

Die Bedeutung sozialer Eingebundenheit zeigt sich darüber hinaus auf emotionaler und entwicklungsbezogener Ebene. Klassen et al. (2012) weisen aus Perspektive der Lehrkräfte darauf hin, dass unterstützende pädagogische Beziehungen zu den Schüler*innen mit geringerem emotionalen Stress und höherem schulischen Wohlbefinden verbunden sind. Beziehung fungiert hier als Schutzfaktor, der Belastung abfedert und emotionale Stabilität unterstützt, wodurch längerfristige motivational-emotionale Entwicklungsverläufe positiv beeinflusst werden können. In dieser Perspektive wird soziale Eingebundenheit zu einer zentralen Voraussetzung dafür, dass Lernanforderungen über längere Zeiträume hinweg als bewältigbar und sinnvoll erlebt werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass hochwertige pädagogische Beziehungen soziale Einbindung stiften, auf der Autonomieangebote als unterstützend und Struktur als orientierend wahrgenommen werden können. Pädagogische Beziehungen wirken damit als integrativer Faktor im motivationalen Gefüge von Unterricht, indem sie Internalisierungsprozesse absichern, Engagement stabilisieren und emotionale Entwicklungsabläufe mitprägen (Chacon Valdez et al., 2024; Niemiec & Ryan, 2009; Ruiz-Alfonso & León, 2019; Wang et al., 2024).

Empfehlungen für die Praxis

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass motivierender Unterricht nicht aus einzelnen Methoden oder isolierten Maßnahmen resultiert, sondern aus dem Zusammenspiel *autonomieförderlicher, strukturierender und beziehungsunterstützender Zugänge* für Schule und

Unterricht. Empfehlungen für die pädagogische Praxis lassen sich daher nicht als Checkliste konkreter Interventionen, sondern als Gestaltungsprinzipien formulieren, die sich aus den empirisch belegten Wirkzusammenhängen der Selbstbestimmungstheorie ableiten lassen.

Erstens legen die Befunde nahe, *Autonomie* im Unterricht nicht über formale Wahlfreiheit zu operationalisieren, sondern auf eine bedachte autonomieförderliche Kommunikation zu achten. Autonomieunterstützung erweist sich dann als wirksam, wenn

- Lernanforderungen nachvollziehbar begründet,
- die Perspektiven der Lernenden ernst genommen und die Relevanz betont,
- sowie kontrollierende Formulierung (etwa erkennbar an den Modalverben „müssen, sollen, sollten“) vermieden werden.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Wahlmöglichkeiten eine erste, wenn auch nicht ausreichende Umsetzung darstellen, sondern dass es entscheidend ist, wie Anleitungen gerahmt werden, damit Schüler*innen sinnvoll und persönlich relevant erlebt werden können (Assor & Katz, 2007; Flunger et al., 2024; Howard et al., 2021).

Zweitens zeigen die Befunde zur Struktur, dass Kompetenzerleben eine zentrale vermittelnde Funktion für Motivation und Engagement einnimmt, und dass Struktur eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt. Klare Zielsetzungen, transparente Erwartungen und informationshaltiges Feedback unterstützen Lernende darin, Anforderungen als bewältigbar zu erleben und eigene Wirksamkeit zu erfahren (Guay et al., 2017; Mouratidis et al., 2013). Für die Unterrichtspraxis folgt daraus, dass Struktur nicht als Einschränkung von Autonomie zu verstehen ist, sondern als deren Ermöglichungsbedingung, sofern sie nicht kontrollierend umgesetzt wird. Autonomieunterstützung ohne hinreichende Struktur bleibt motivational häufig wirkungslos, während Struktur ohne autonomieunterstützenden Rahmen das Risiko kontrollierter Regulation erhöht (Ryan & Moller, 2017; Sierens et al., 2009).

Drittens unterstreichen die Befunde zur sozialen Eingebundenheit die zentrale Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die Stabilisierung motivationaler Prozesse. Unterstützende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen tragen dazu bei, dass Autonomieangebote als wohlwollend und Struktur als unterstützend interpretiert werden, wodurch Internalisierungsprozesse und langfristiges Engagement begünstigt werden (Chacon Valdez et al., 2024; Ruiz-Alfonso & León, 2019; Wang et al., 2024). Für die Praxis bedeutet dies, dass Beziehungsgestaltung – sowohl für die Achse Lehrer*in – Schüler*in, als auch die Förderung von hochwertigen Peers-Beziehungen – nicht als ergänzendes Element verstanden werden sollte, sondern als integraler Bestandteil wirksamen Unterrichts, der sowohl kognitive als auch emotionale Lernprozesse absichert.

Die Selbstbestimmungstheorie bietet eine theoretisch und empirisch gesicherte Grundlage. Lizenzfreie Erhebungs- und Fragebögen des *Center for Self-Determination Theory*² ermöglichen dabei einen datenbasierten Zugang, um Schule und Unterricht motivierend und entwicklungsförderlich zu gestalten.

² <https://selfdeterminationtheory.org/questionnaires/>

Literatur

- Assor, A., & Katz, I. (2007). *When choice motivates and when it does not*. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2024). *Fostering teacher–student relationship-building competence: A three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education*. *Frontiers in Education*, 9, 1349532. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1349532>
- Bouten, A., Haerens, L., & De Cocker, K. (2025). *Students’ relatedness with peers and teachers in secondary education: distinct associations with student motivation and engagement*. *Social Psychology of Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10071-3>
- Chacon Valdez, Y., Gaudet, O., Verner-Filion, J., & Véronneau, M.-H. (2024). *Perceptions of the teacher–student relationship climate and the development of academic motivation in high school: A transactional analysis*. *Educational Psychology*, 44(1), 59–77. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2311672>
- Flunger, B., & Chanal, J. (2023). *Explaining the context-specificity of student motivation*. In G. Hagenauer, R. Lazarides, & H. Järvenoja, *Motivation and emotion in learning and teaching across educational contexts* (S. 54–68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003303473-5>
- Flunger, B., Verdonshot, A., Zitzmann, S., Hornstra, L., & Van Gog, T. (2024). *A Bayesian approach to students’ perceptions of teachers’ autonomy support*. *Learning and Instruction*, 91, 101873. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101873>
- Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). *Teacher structure as a predictor of students’ perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction*. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224–240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12146>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from Self-Determination Theory*. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). *Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A Self-Determination Theory dual-process model*. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). *Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure*. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kaplan, H. (2017). *Teachers’ autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students*. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223–255. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). *Teachers’ relatedness with students: An underemphasized component of teachers’ basic psychological needs*. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>

- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J., & McElvany, N. (2023). *The longitudinal development of students' well-being in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support*. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 496–513. <https://doi.org/10.1111/jora.12821>
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). *Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: the squeaky wheel gets the grease*. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579–596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). *Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction*. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.001>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom*. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). *Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity*. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 212–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). *Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation. A self-determination theory perspective*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., S. 214–231). The Guilford Press.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). *The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57–68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>
- Wang, Q., Xu, Z., Tao, J., & Ma, X. (2024). *The effects of teacher immediacy and autonomy support on secondary students' approaches to learning*. *Educational Psychology*, 44(1), 78–95. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2302513>

Zur Autorin und zum Autor

Julia HRONEK, BEd MEd ist Lehrerin an der Volksschule Oberndorf und wirkt an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig als Hochschullehrende und Referentin zu Themen der Neuen Autorität, Beziehungsgestaltung im Unterricht sowie pädagogische Handlungskompetenz im schulischen Alltag.

Mag. Dr. Matteo CARMIGNOLA, MBA ist Vizerektor für Lehre an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Motivation von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen; Implementation von Schulentwicklungsprojekten, Schulentwicklungsberatung und Leadership von Schulführungskräften.