

## Autonomie fördern UND Struktur geben: Wie beide Strategien die Lernmotivation stärken

Selbstbestimmte Lernende lernen aus eigenem Antrieb, weil sie das Lernen selbst als lohnend empfinden. Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2000, 2017) spielen dabei insbesondere auch die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz eine zentrale Rolle. Bisherige Forschung konnte zeigen, dass Lehrkräfte das Autonomieerleben der SchülerInnen beispielsweise durch das Anbieten sinnvoller Wahlmöglichkeiten und durch einfühlsames Zuhören fördern können. Darüber hinaus können Lehrkräfte das Kompetenzerleben durch die strukturierenden Maßnahmen wie klaren Anweisungen und umsetzbarem Feedback unterstützen. Bisher wurden Autonomieunterstützung und strukturierende Maßnahmen jedoch meist getrennt voneinander untersucht. Daher bleiben wichtige Fragen offen: In welchem Zusammenhang stehen Autonomieunterstützung und Struktur? Variieren diese Zusammenhänge je nach Schulstufe, Fach, Kultur oder Datenerhebungsmethode? Und wie hängen sie individuell und gemeinsam mit den Lernergebnissen der SchülerInnen zusammen? Patzak und Zhang (2025) untersuchen diese Fragen in ihrer Studie „Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis“. Finden Sie in unserem Kurzreview heraus, ob die Förderung der Autonomie, die strukturierende Maßnahmen oder deren Kombination den größten Zusammenhang mit den Lernergebnissen von SchülerInnen hat.

### METAANALYSE IM ÜBERBLICK

<b>Fokus der Studie</b>	Die Beziehung zwischen den Strategien der Lehrkräfte zur Förderung der Selbstständigkeit und Kompetenz der SchülerInnen (über Strukturen), die Variabilität dieser Beziehung in Abhängigkeit von verschiedenen <u>Kontextvariablen</u> und die Beziehung zwischen der Autonomieunterstützung und Kompetenz und den Lernergebnissen der SchülerInnen.
<b>Untersuchte Zielgruppe</b>	SchülerInnen, Studierende und Lehrkräfte
<b>Durchschnittliche Effektstärke</b>	die Unterstützung der Autonomie und die strukturierenden Maßnahmen zeigten insgesamt einen signifikanten positiven Zusammenhang ( $r = 0.53$ )

**EINLEITUNG.** Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000, 2017) der Lernmotivation erklärt, wie Lernende sowohl extrinsische als auch intrinsische Motivation entwickeln können. Extrinsische Motivation bedeutet, dass Lernende Aktivitäten hauptsächlich auf Grundla-

ge externer Erwartungen oder Belohnungen (z. B. Lob) ausüben. Bisherige Forschung konnte zeigen, dass dies zu einer Abhängigkeit von externen Anreizen führen und die langfristige Leistung oder Zufriedenheit verringern kann. Durch Internalisierung kann sich extrinsisch motiviertes Verhalten jedoch in Überzeugungen, Werte und Handlungen umwandeln, die besser mit dem Selbstverständnis einer Person übereinstimmen. Dieser Prozess kann langfristig zu intrinsischer Motivation führen, also dem Wunsch, eine Aktivität aufgrund ihres inhärenten Interesses an einem Lerninhalt, ihrer Freude oder ihres persönlichen Wertempfindens bei einer Lernaktivität auszuüben. Intrinsische Motivation wird mit einer besseren Entwicklung, mehr Wohlbefinden und qualitativ hochwertigem Lernen in Verbindung gebracht. Laut der Selbstbestimmungstheorie finden Internalisierung und die Entwicklung intrinsischer Motivation statt, wenn die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit unterstützt werden.

Im Unterricht kann die intrinsische Motivation der SchülerInnen aktives Engagement und Lernen fördern. Lehrkräfte können die Internalisierung und die Entwicklung intrinsischer Motivation der Lernenden fördern, indem sie die Bedürfnisse der Lernenden nach Autonomie und Kompetenz unterstützen. Beide Bedürfnisse sind mit positiven schulischen Leistungen verbunden.

*Autonomie* spiegelt das Gefühl der SchülerInnen wider, Verantwortung und Kontrolle über ihre interessengerechten Lernziele und -erfahrungen zu haben. Die Unterstützung der Autonomie durch Lehrkräfte umfasst daher das Verstehen der Perspektiven der SchülerInnen, die Förderung ihres Wohlbefindens und die Schaffung von Bedingungen, die sie dazu ermutigen, sinnvolle Entscheidungen zu treffen und sich aktiv an ihrem eigenen Lernen zu beteiligen. Zu den gängigen Strategien gehören das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, das Geben von Erklärungen, das Anpassen an das Tempo der Lernenden und das einfühlsame Zuhören.

*Kompetenz* spiegelt die Wahrnehmung der SchülerInnen ihrer Fähigkeiten und ihrer Effektivität im Unterricht, beim Lernen und beim Erreichen akademischer Ziele wider. Lehrkräfte unterstützen das Kompetenzerleben, indem sie strukturierende Maßnahmen, die es den Lernenden ermöglichen, Fähigkeiten aufzubauen und unnötige Schwierigkeiten zu vermeiden. Strukturelle Unterstützung kann entweder leitend (z. B. Anpassung der Aufgaben an die sich entwickelnden Fähigkeiten der Schüler) oder klärend sein (z. B. Bereitstellung expliziter Anweisungen, Erwartungen und umsetzbarer Rückmeldungen). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Unterstützung der Autonomie und die strukturierenden Maßnahmen gegenseitig ergänzen können, um die Lernergebnisse zu verbessern und es Lehrkräften zu ermöglichen, bedürfnisorientierten Unterricht zu praktizieren (Jang et al., 2010). Bisher hat jedoch keine Metaanalyse ihre Beziehung untersucht. Patzak und Zhang (2025) schließen diese Lücke mit ihrer Korrelationsbasierten Metaanalyse. Ihre Ergebnisse tragen dazu bei, zu klären, was im Unterricht am wichtigsten ist: Autonomieunterstützung, Struktur oder beides.

**WORUM GEHT ES IN DIESER STUDIE?** In ihrer Metaanalyse untersuchen Patzak und Zhang (2025) zwei Unterstützungsformen der Selbstbestimmungstheorie: Autonomieunterstützung und die strukturierenden Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzerlebens. Im Gegen-

satz zu Metaanalysen, die die Effektivität von Interventionen durch den Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppen in Primärstudien untersuchen, handelt es sich hier um eine korrelationsbasierte Metaanalyse. Hierbei stehen die Korrelationen oder Beziehungen zwischen Variablen im Fokus. Diese Art der Metaanalyse liefert keine Informationen über die Wirksamkeit einer Intervention, sondern bietet vielmehr einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen Variablen in verschiedenen Studien und das Ausmaß, in dem sie die Lernergebnisse von SchülerInnen vorhersagen. Konkret untersuchen die AutorInnen

- wie Autonomieunterstützung und strukturierende Maßnahmen zusammenhängen,
- ob diese Beziehung je nach Kontext (d. h. Schulstufe, Fach, Kultur und Datenerhebungsmethode) variiert und
- wie diese Unterstützungsmaßnahmen einzeln und gemeinsam mit den Lernergebnissen der SchülerInnen zusammenhängen.

Darüber hinaus berichten sie über die Konzeptualisierungen beider Unterstützungsformen. Die Evidenzbasis umfasst 94 Studien aus den Jahren 2002 bis 2024. Die Meta-Analyse stützt sich so auf 110 korrelative Effektgrößen zwischen Autonomieunterstützung und Struktur, 85 korrelative Effektgrößen zwischen Autonomieunterstützung und Lernergebnissen, und 85 korrelative Effektgrößen zwischen Struktur und Lernergebnissen. Diese Studien wurden durch eine gründliche Suche in mehreren Datenbanken und ergänzenden Recherchen ermittelt und umfassten insgesamt Daten von 592.553 SchülerInnen und Lehrkräften.

Autonomieunterstützung und Struktur wurden in den Studien durch Schüler- und Lehrkraftbefragungen sowie durch Beobachtungsinstrumente erfasst. Typische Strategien und Verhaltensweisen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

**WAS FAND DIESE STUDIE HERAUS?** Die Metaanalyse ergab einen signifikanten positiven Effekt für den Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung und der strukturierenden Maßnahmen ( $r = 0.53$ ). Das bedeutet, dass beide Unterstützungsformen in der Praxis häufig gemeinsam auftreten, statt sich auszuschließen. Außerdem wurde festgestellt, dass dieser Zusammenhang über verschiedene Fächer und kulturelle Kontexte hinweg stabil ist. Hinsichtlich der Schularten jedoch variierte die Stärke des Zusammenhangs signifikant: In der Sekundarstufe ( $r = 0.56$ ) und bei Studierenden ( $r = 0.57$ ) fiel der Zusammenhang stärker aus als in der Grundschule ( $r = 0.29$ ). Die Datenerhebungsmethode für Autonomieunterstützung und Struktur hatten ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf ihre Beziehung, wobei die Effektstärken bei Schülerberichten ( $r = 0.59$ ) größer waren als bei Lehrerberichten ( $r = 0.45$ ) und Beobachtungen ( $r = 0.36$ ).

Die AutorInnen fanden auch heraus, dass sowohl die Autonomieunterstützung als auch die strukturierenden Maßnahmen einen positiven Zusammenhang zu den Lernergebnissen der SchülerInnen leisteten. Die Unterstützung der Autonomie zeigte den größten Zusammenhang mit dem Autonomieerleben der SchülerInnen ( $r = 0.29$ ) und ihrem akademischen Engagement ( $r = 0.21$ ). Die strukturierende Maßnahme war am stärksten mit dem Kompetenzerleben der SchülerInnen ( $r = 0.25$ ), ihrem Autonomieerleben ( $r = 0.21$ ) und ihrem akademischen Engagement ( $r = 0.19$ ) verbunden. Weder Autonomieunterstützung noch strukturie-

Unterstützung der Autonomie	Strukturierende Maßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahlmöglichkeiten anbieten</li> <li>• Begründungen geben</li> <li>• Negative Gefühle anerkennen</li> <li>• Perspektive der SchülerInnen einnehmen</li> <li>• Schülerstimmen einbeziehen</li> <li>• Interessen der SchülerInnen berücksichtigen</li> <li>• Einladende Sprache nutzen</li> <li>• Bedürfnisförderliche <u>Lernaktivitäten</u> anbieten</li> <li>• Geduld zeigen</li> <li>• Respekt zeigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anleitung anbieten</li> <li>• Erwartungen klären</li> <li>• Ermutigen</li> </ul>

*Tabelle 1: Beispiele für autonomieunterstützende und strukturierende Lehrmaßnahmen*

rende Maßnahmen zeigten einen signifikanten Zusammenhang mit kontrollierter Motivation (Belohnung/Bestrafung durch äußeres Umfeld).

Schließlich stellten sie fest, dass die kombinierte Unterstützung einen größeren Zusammenhang mit den Lernergebnissen der SchülerInnen hatte als die einzelnen Unterstützungsmaßnahmen für sich genommen. Die Kombination aus Autonomieunterstützung und Struktur stand am stärksten im Zusammenhang mit dem Autonomiegefühl der SchülerInnen ( $r = 0.47$ ) und dem Kompetenzgefühl der SchülerInnen ( $r = 0.36$ ).

Weitere Details und Einzelbefunde sind der Gesamtübersicht zu entnehmen. In der Tabelle 1 können Sie die Moderatoreffekte auf die Korrelationen zwischen Autonomieunterstützung und Struktur einsehen. Tabelle 2 zeigt den Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung bzw. Struktur und dem Lernoutcome.

**WIE BEWERTET DAS CLEARING HOUSE UNTERRICHT DIESE STUDIE?** Die *Clearing House Unterricht Research Group* bewertet die Metaanalyse anhand der folgenden fünf Fragen und orientiert sich dabei an den Abelson-Kriterien (1995):

**Wie substanziell sind die Effekte?** Die Metaanalyse ergab, dass die Unterstützung der Autonomie und die strukturierenden Maßnahmen insgesamt einen positiven und signifikanten Zusammenhang zeigten ( $r = 0.53$ ). Von diesen 110 Effektgrößen, waren lediglich sieben negativ, was darauf hindeutet, dass die Beziehung überwiegend verstärkend war: Wenn die Unterstützung der Autonomie im Klassenzimmer zunimmt, nimmt also auch die Strukturierende Maßnahmen tendenziell zu. Die Stärke und Richtung der Gesamteffekt deutet darauf

hin, dass Lehrkräfte, die ihren SchülerInnen Unterstützung für ihre grundlegenden psychologischen Bedürfnisse bieten, dies in Bezug auf Autonomie und Kompetenz recht konsequent tun.

Im Vergleich zu vielen anderen Befunden aus der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung ist dieser Gesamteffekt bemerkenswert hoch. Andere Meta-Analysen im Bereich der Selbstbestimmungstheorie berichten typischerweise nur über kleinere bis moderate Zusammenhänge zwischen „Need Support“, d.h. Unterstützung zu grundlegenden psychologischen Bedürfnissen und Lernergebnissen. So fanden beispielsweise Mammadov und Schroeder (2023) einen durchschnittlichen Zusammenhang von  $r = .32$  zwischen der wahrgenommenen Autonomieunterstützung durch Lehrkräfte bzw. Eltern und positiven Lern- und Motivationsvariablen.

Die AutorInnen stellten außerdem fest, dass die Unterstützung der Autonomie und die strukturierenden Maßnahmen jeweils unterschiedliche Zusammenhänge zu den Lernergebnissen der SchülerInnen aufwiesen: Die Unterstützung der Autonomie zeigte die stärksten Zusammenhänge mit dem Autonomieerleben und dem akademischen Engagement der Lernenden, während die strukturierenden Maßnahmen die stärksten Zusammenhänge mit dem Kompetenzgefühl, dem Autonomiegefühl und dem akademischen Engagement aufwies. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Einsatz von Strategien zur Unterstützung der Autonomie durch die Lehrkräfte und die strukturierenden Maßnahmen zur Förderung der Kompetenz von SchülerInnen jeweils auf unterschiedliche, aber sich ergänzende Weise zur Motivation dieser beitragen. Darüber hinaus war der Zusammenhang zwischen kombinierter Unterstützung und den Lernergebnissen der SchülerInnen sogar noch größer. Dies deutet darauf hin, dass die Unterstützung von Autonomie und Kompetenz, wenn sie zusammen eingesetzt werden, mit besseren Lernergebnissen verbunden ist als die Unterstützung nur einer dieser Bereiche.

Erfahren Sie mehr über die Einschätzung von Effektstärken in unserem Handout.

**Wie differenziert sind die Ergebnisse dargestellt?** Es wurden sechs verschiedene Lernergebnisse in Zusammenhang mit der Autonomieunterstützung und den Strukturangeboten untersucht. Dabei ging es um Autonomiegefühl, Kompetenzgefühl, autonome Motivation, kontrollierte Motivation, akademisches Engagement und akademische Leistung. Anhand früherer Ergebnisse wurde vorausgesagt, dass alle Ergebnisse (mit Ausnahme der kontrollierten Motivation) eine positive Beziehung zur Unterstützung der Autonomie und zu den strukturierenden Maßnahmen aufweisen würden. Diese Hypothese wurde bestätigt. Für die kontrollierte Motivation dagegen wurde in den Hypothesen ein negativer Zusammenhang bei der Unterstützung der Bedürfnisse vorausgesagt. Da diese Zusammenhänge jedoch nicht signifikant waren, konnte diese Hypothese durch die Studie nicht bestätigt wurde.

Die Beziehung zur Unterstützung der Bedürfnisse wurde auch anhand verschiedener Kontextvariablen bewertet, um die differenzierte Ausprägung des Zusammenhangs zu bestimmen. Untersucht wurde, ob sich die Beziehung je nach Fach (allgemeinbildende/gemischte Fächer, MINT-Fächer, Sport und Sozialwissenschaften) oder Klassenstufe (Grundschule, Sekundarstufe und postsekundäre Bildung) veränderte. In Bezug auf das Bildungsniveau

stellten sie fest, dass der Zusammenhang in der Sekundarstufe und an der Universität stärker ausgeprägt war. Dies deutet darauf hin, dass die Unterstützung von Autonomie und Kompetenz bei älteren Lernenden Hand in Hand gehen kann, während Lehrkräfte jüngerer Lernender möglicherweise nicht so häufig beide Arten der Unterstützung kombiniert einsetzen. Zudem wurde untersucht, ob sich der Zusammenhang je nach Datenerhebungsmethode (Schülerbericht, Lehrerbericht und Beobachtung) verändert. Dabei zeigte sich, dass der Zusammenhang bei Schülerberichten deutlich stärker ausgeprägt war. Dies deutet darauf hin, dass die SchülerInnen die Beziehung zwischen Autonomieunterstützung und Struktur als stärker empfanden als Lehrkräfte und externe Beobachter.

Ein Bereich, der in dieser Studie nicht untersucht wurde, ist die Unterstützung des dritten grundlegenden psychologischen Bedürfnisses gemäß der Selbstbestimmungstheorie, nämlich das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Auch wenn nachgewiesen wurde, dass diese Art der Unterstützung Lernende fördert (King, 2015), war dies nicht Teil der Metaanalyse, sodass keine Aussage über diese Unterstützung möglich ist.

**Wie verallgemeinerbar sind die Befunde?** Insgesamt zeigten in dieser Metaanalyse die Unterstützung der Autonomie und die strukturierenden Maßnahmen einen signifikanten positive Zusammenhang. Zusätzlich konnte durch folgende Ergebnisse eine erhebliche Verallgemeinerbarkeit belegt werden. Primärstudien innerhalb der Metaanalyse (103 / 110) berichteten überwiegend über eine positive, verstärkende Beziehung.

Darüber hinaus zeigten die Unterstützung der Autonomie und die strukturierenden Maßnahmen sowohl eindeutige als auch noch größere kollektive Zusammenhänge mit allen positiven motivationalen Schülerergebnissen, dass beide Arten der Unterstützung, insbesondere in Kombination, wahrscheinlich zu positiven motivationalen Wahrnehmungen und Verhaltensweisen der SchülerInnen beitragen.

Die Studie weist zwar auf die Verallgemeinerbarkeit des Zusammenhangs zwischen den Unterstützungsstrategien hin, die AutorInnen stellten jedoch auch eine erhebliche Heterogenität zwischen den Studien fest. Daher führten sie eine Moderatoranalyse durch, um zu untersuchen, ob sich der Zusammenhang je nach Kontextvariablen ändert. Sie hielten es für möglich, dass das Engagement der SchülerInnen für das Fach ihre Unterstützungsbedürfnisse widerspiegelt. Darüber hinaus stellten sie die Hypothese auf, dass kollektivistische vs. individualistische kulturellen Kontexte zu Unterschieden in der Umsetzung von Unterstützungsstrategien durch Lehrkräfte führen könnten (so könnte beispielsweise die Unterstützung der Autonomie mit kollektivistischen kulturellen Normen in Konflikt stehen). Sie stellten jedoch fest, dass der Zusammenhang für das Fachgebiet<sup>1</sup> und den kulturellen Kontext relativ stabil ist, was auf seine Verallgemeinerbarkeit für diese Variablen hindeutet. Wie oben erwähnt, stellten die AutorInnen auch fest, dass die Verallgemeinerbarkeit der Beziehung für GrundschülerInnen sowie für Messungen aus Selbstberichten von Lehrkräften und externen Beobachtungen begrenzt ist.

<sup>1</sup>Die AutorInnen weisen darauf hin, dass die relative Stabilität dieses Zusammenhangs vorsichtig zu interpretieren ist, da in vielen Primärstudien das konkrete Unterrichtsfach nicht berichtet wurde und daher in den Analysen fehlt

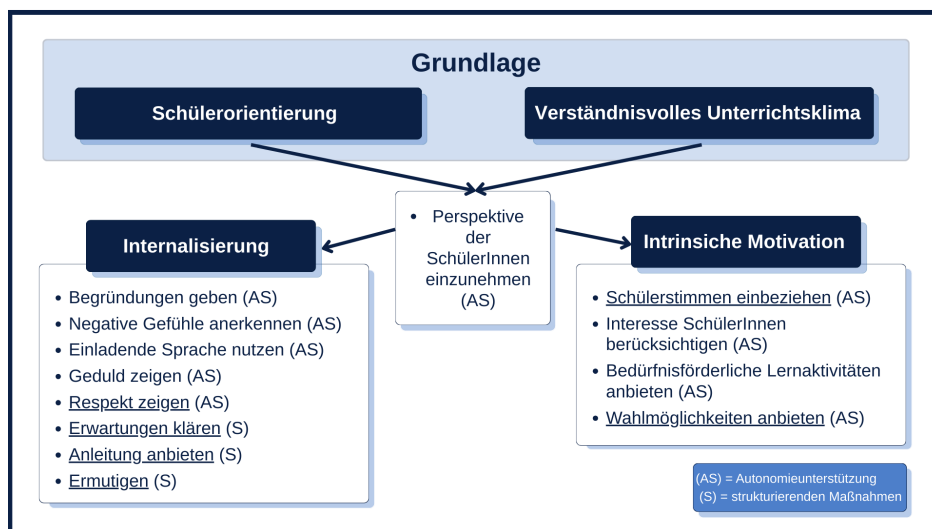
Was die Merkmale der Unterstützungsstrategien (z. B. Dauer, verschiedene Strategietypen) betrifft, so wurden diese Variablen in der vorliegenden Studie nicht untersucht, sodass keine Aussage über die Verallgemeinerbarkeit der Beziehung getroffen werden kann.

**Was macht die Metaanalyse wissenschaftlich relevant?** Die Metaanalyse leistet einen wichtigen Beitrag zur Selbstbestimmungstheorie. Sie ist die erste, die Autonomieunterstützung und Strukturierung (Kompetenzunterstützung) im Unterricht gemeinsam untersucht, um den Zusammenhang zueinander, zu Lernergebnissen und verschiedenen Bildungskontexten zu verstehen.

Die Ergebnisse klären bestehende Kontroversen: Autonomieunterstützung und Strukturierung sind unabhängige Strategien, die sich gegenseitig verstärken und einzeln wie gemeinsam zur Motivation und zum Lernerfolg der SchülerInnen beitragen. Dies bestätigt frühere Metaanalysen (z.B. Mammadov & Schroeder, 2023).

Zusätzlich bietet die Studie eine systematische Begriffsklärung beider Konzepte, die auf dem Rahmen von Reeve und Cheon (2021) aufbaut (siehe Abbildung 1). Der präsentierte Überblick über die zugehörigen Strategien schafft ein einheitlicheres Verständnis im Feld und fördert die Verallgemeinerbarkeit zukünftiger Forschung.

*Abbildung 1: Abbildung 1 zeigt die Konzeptualisierungen von Autonomieunterstützung und Struktur und wie diese mit der Motivationsunterstützung der Lernenden zusammenhängen. Die unterstrichenen Begriffe sind Ergänzungen, die die Metaanalyse zum Rahmenwerk von Reeve und Cheon (2021) hinzugefügt hat.*



**Wie methodisch verlässlich sind die Befunde?** Die Darstellung und Begründung des methodischen Vorgehens entspricht in hohem Maße den Kriterien gängiger Anforderungskataloge (z.B. APA Meta-Analysis Reporting Standards).

Die statistische Berichterstattung der Studie war gründlich, beispielsweise erläuterten die AutorInnen ihr ausgewähltes Modell und verwendeten mehrere Tests für die Veröffentlichungsvoreingenommenheit. Es gab jedoch auch Bereiche, in denen Verbesserungen möglich waren. Die AutorInnen hätten detailliertere Angaben zu den Einschlusskriterien, Moderatorstufen und Datenkodierung sowie zur Reliabilität machen können.

Weitere Informationen zur Beurteilung des methodischen Vorgehens finden Sie in unserem Rating Sheet.

**FAZIT FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS.** Die Metanalyse zeigt, dass Lehrkräfte am meisten erreichen, wenn sie zwei Ansätze kombinieren: Autonomie unterstützen (z.B. Lernende mitentscheiden lassen) und Struktur geben (z.B. klare Orientierung bieten). Diese beiden Strategien ergänzen sich und wirken zusammen am stärksten auf die Motivation der SchülerInnen. Die Lernenden fühlen sich dann kompetenter, engagieren sich mehr im Unterricht und lernen aus eigenem Antrieb. Das gilt über alle Fächer und Kulturen hinweg und zeigt sich besonders deutlich bei älteren SchülerInnen.

Konkret bedeutet Autonomieunterstützung, echte Wahlmöglichkeiten anzubieten, zu erklären warum etwas wichtig ist, und die Perspektiven der Lernenden ernst zu nehmen. Struktur geben heißt, klare Anleitungen und Erwartungen zu kommunizieren und regelmäßig zu ermutigen.

Wichtig ist jedoch: Die Studie zeigt Zusammenhänge, aber keine direkten Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Der positive Einfluss auf die Motivation ist klar erkennbar, der direkte Einfluss auf die Noten weniger. Vermutlich wirkt sich die bessere Motivation indirekt über mehr Engagement auf die Leistung aus. Dies muss jedoch noch genauer erforscht werden. In jedem Fall lohnen sich beide Strategien, am besten setzt man sie zusammen ein.

### STUDIENBEISPIEL

Hornstra et al. (2021) untersuchten, wie SchülerInnen der Sekundarstufe das Unterrichtsklima erleben und wie diese Wahrnehmung mit ihrer Motivation zusammenhängt. Insgesamt nahmen 287 SchülerInnen der 7. Jahrgangsstufe teil, die im regulären Unterricht der Fächer Mathematik, Englisch oder Niederländisch befragt wurden.

Ziel der Studie war es, zu erfassen, ob Autonomieunterstützung und Struktur im Unterricht gemeinsam auftreten und wie stark beide Aspekte mit der Motivation der SchülerInnen verbunden sind. Die SchülerInnen füllten dazu einmalig den „Teacher as Social Context Questionnaire“ (TASC) aus. Damit wurden Autonomieunterstützung (z.B. Wahlmöglichkeiten, nachvollziehbare Begründungen) und Struktur (z.B. klare Erwartungen, verständliche Schrittfolgen) erfasst. Zusätzlich bearbeiteten sie den „Self-Regulation Questionnaire – Academic“ (SRQ-A), mit dem autonome Motivation (z.B. aus eigenem Interesse oder persönlichen Werten) und kontrollierte Motivation (z.B. durch äußere Bestrafungen/Belohnungen veranlasst) im jeweiligen Fach eingeschätzt wurde.

Die Ergebnisse zeigten einen deutlich positiven Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung und Struktur. Lehrkräfte, die viel Autonomieunterstützung bieten, schaffen in der Regel auch klare und hilfreiche Strukturen. Beide Unterstützungsformen standen zudem in engem Zusammenhang mit einer höheren autonomen Motivation der SchülerInnen. SchülerInnen, die sich stärker unterstützt fühlten, schätzten ihre eigenen schulischen Leistungen außerdem höher ein.

## REFERENZEN.

- Abelson, R. P. (1995). *Statistics as principled argument*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Falco, L. D. & Summers, J. J. (2019). Improving career decision self-efficacy and stem self-efficacy in high school girls: Evaluation of an intervention. *Journal of Career Development*, 46 (1), 62-76. doi: 10.1177/0894845317721651
- Lesperance, K., Hofer, S., Retelsdorf, J. & Holzberger, D. (2022). Reducing gender differences in student motivational-affective factors: A meta-analysis of school-based interventions. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 1502 – 1536. doi: 10.1111/bjep.12512

## LINKS.

Zur Metaanalyse von Patzak Zhang, 2025

Zum Studienbeispiel von Hornstra et al., 2021

## ZITIEREN ALS.

Farrell, M., Arvaneh, B., & CHU Research Group (2025). Autonomie fördern UND Struktur geben: Wie beide Strategien die Lernmotivation stärken. [www.clearinghouse-unterricht.de](http://www.clearinghouse-unterricht.de), *Kurzreview 38*.



Dieses Kurzreview ist lizenziert unter einer [Creative Common Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Verwendung und Verbreitung unter Namensnennung erlaubt, keine Veränderungen gestattet.