

Selbstbestimmtes Lernen als Chance in der beruflichen Bildung

Elisabeth Scherrer

Abstract Deutsch

Die Berufsbildung in Österreich steht aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Lernenden und der neuen Anforderungen der Gesellschaft und Wirtschaft vor speziellen Herausforderungen. Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (SDT, Ryan & Deci 2017) wird das Konzept des autonomiefördernden Unterrichts als Chance für die berufliche Bildung diskutiert und anhand eines Beispiels aus dem Praxisunterricht dokumentiert. Im zweiten Teil dieses Beitrags werden sowohl die Vorteile als auch die Grenzen dieser Unterrichtsinteraktionen unter Einbeziehung aktueller Studien erläutert. Schlussendlich gibt die Autorin einen Ausblick auf zukünftiges selbstbestimmtes Lernen in der Berufsbildung und bezieht dabei auch Forschungsdesiderate ein.

Schlüsselwörter

Autonomie, Motivation, Selbstbestimmungstheorie, Berufsbildung, autonomiefördernder Unterricht

Abstract English

Vocational training in Austria faces special challenges due to the increasing heterogeneity of learners and the new demands of society and the economy. Based on the self-determination theory (SDT, Ryan & Deci 2017), the concept of autonomy-supportive teaching is presented as an opportunity for vocational training and rounded off with an example of a cooking class. In the second part of this article, the advantages as well as the limitations of these classroom interactions are explained with current studies. Finally, the author gives an outlook on self-determined learning in vocational training and points out research desiderata.

Keywords

Autonomy, motivation, self-determination theory, vocational training, autonomy-supportive teaching

Zur Autorin

Elisabeth Scherrer, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Mag.^a MSc; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der PH Wien; Gesamtkoordinatorin der Fort- und Weiterbildung.

1 Ausgangslage der berufsbildenden Schulen in Österreich

Lehrende stehen aufgrund der aktuellen Entwicklungen durch Distance Learning, Digitalisierung, Heterogenität der Lernenden und durch zentrale Prüfungsformate vor immer schwieriger zu erfüllenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben (vgl. Martinek & Carmignola 2020, S. 233). Hier steht die Berufsbildung in einem besonderen Spannungsfeld der verschiedenen Protagonist*innen der Makro-, Meso- und Mikroebene, da der Umbau der Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft, die sich rapid entwickelnden Märkte und der steigende Konkurrenzdruck neue Anforderungen an die Beschäftigten bedeuten. Reine Fachkenntnisse werden in Zukunft nicht mehr ausreichen (vgl. Donath 2009, S. 43). Gleichzeitig werden die berufsbildenden Schulen in den österreichischen Ballungsräumen mit speziellen Herausforderungen konfrontiert, die im Folgenden skizziert werden.

Die berufsbildenden Schulen sind Vollzeitschulen der Sekundarstufe II (9. bis 13. Schulstufe) und vermitteln berufliche Vollbildung mit der Strategie einer Hybridbildung. Im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Ländern gibt es in Österreich das sogenannte „Zwei-Säulen-System“ in der Berufsbildung: eine vollzeitschulische berufsqualifizierende Form und eine duale Ausbildung, die im Gegensatz zu Deutschland sozial und wirtschaftlich für die Bevölkerung weniger attraktiv ist (vgl. Deissinger et al. 2013, S. 244). Die hohe Beliebtheit bei den Jugendlichen in Österreich und der Schweiz, wo sich knapp 80 % der Schüler*innen in der Sekundarstufe II für eine Berufsausbildung entscheiden, ist allerdings nur eine Gemeinsamkeit der deutschsprachigen Bildungsstruktur. So besuchen im Schuljahr 2020/2021 rund 47 % aller Sekundarschüler*innen der Stufe II eine berufsbildende Schule und rund 30 % dieser

Altersgruppe absolvieren eine duale Ausbildung. Dies unterscheidet sich signifikant von anderen europäischen Bildungsarchitekturen (vgl. Aff, Greimel & Fuhrmann 2019, S. 206; Statistik Österreich 2021, S. 33).

Aff (2013, S. 18) sieht in dem ursprünglich komplementären „Zwei-Säulen-System“ der beruflichen Sekundarbildung eine verstärkte kompetitive Entwicklung dieser Berufsausbildungen in der Sekundarstufe II, da die Initiativen der österreichischen Sozialpartner eine Öffnung des dualen Systems in die tertiäre Ausbildung („Lehre mit Matura“) ermöglichten und dadurch die duale Ausbildung attraktiver gestaltet wurde. Aus der Analyse der Jahre 2007 bis 2017 lässt sich allerdings ein deutlicher Trend ablesen: Während die Schulen mit einem Hochschulreifeabschluss einen leichten Zulauf an Schüler*innen erfahren, zählen die berufsbildenden mittleren Schulen und die duale Berufsausbildung zu den Verlierern, was den Zulauf an Schüler*innen betrifft. Aber auch innerhalb der berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die man mit Hochschulreife abschließt, gibt es deutliche Unterschiede: Einerseits erfahren die technischen Schulen (HTL) in den letzten Jahren sogar leichte Zuwächse an Schüler*innen, andererseits erfahren die wirtschaftsberuflichen Schulen (HAK, HLW, HLT) teilweise einen Einbruch von bis zu 10 Prozent bei den Schüler*innenzahlen. In den kaufmännischen berufsbildenden mittleren Schulen gab es vor allem in der 3-jährigen Handelsschule teilweise dramatische Einbrüche der Anmeldezahlen. Allerdings gibt es große regionale Unterschiede: Während im ländlichen Raum 3-jährige kaufmännische Handelsschulen geschlossen werden müssen, erfährt dieser Schultyp aufgrund des hohen Migrationsanteils einen regen Zulauf im urbanen Bereich (vgl. Aff, Greimel & Fuhrmann 2019, S. 207). Burda (2016, S. 13) attestiert diesen Schulen eine wichtige Integrationsfunktion, da durch diese den Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein sozialer Aufstieg ermöglicht wird. Durch diese spezielle Situation der Durchmischung der Schüler*innen hat Wien auch einen Sonderstatus: Der Anteil an Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache ist in den berufsbildenden mittleren Schulen in Wien deutlich höher (58,6 %) als im österreichweiten Durchschnitt (29 %). Dieser Wert spiegelt sich auch an den berufsbildenden höheren Schulen wider: 38,3 % der Lernenden an den Wiener BHS haben Migrationshintergrund (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S. 40; Statistik Österreich 2021, S. 35; Expertenrat für Integration 2019, S. 28).

Die Zusammensetzung der Lehrkräfte ist einmalig im österreichischen Schulsystem, da hier Allgemeinbildner*innen, Fachtheoretiker*innen und Fachpraktiker*innen unterrichten. In diesem weltweit einzigartigen Schultyp sind daher auch viele „Quereinsteiger*innen“ als Lehrpersonal tätig, die nach langjähriger Berufspraxis in den Lehrberuf wechseln und entweder schon eine pädagogische Ausbildung haben oder diese nachträglich absolvieren (vgl. Deissing & Wern 2012, S. 22; Schlögl et al. 2018, S. 272).

Bei der Analyse des Schulerfolges der Schüler*innen in den berufsbildenden Schulen werden deutliche Unterschiede zwischen den Schularten sichtbar: Mayrhofer et al. (2019, S. 125) sehen im Vergleich zur allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) einen hohen Laufbahnverlust in den ersten zwei Jahren in der BHS (68 %) und BMS (55 %): Zwischen 14% und 25 % wechseln nach der 9. Schulstufe von einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule in eine andere Ausbildung. Die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) weisen in ihrem Bericht (2019, S. 182) besonders hohe Verlustraten auf: Nur etwas mehr als die Hälfte der Neueinsteiger*innen in diesem Schultyp schließt diesen auch erfolgreich ab (ebd. 2019, S. 182). Herkner & Pahl (2020, S. 202) sehen allerdings in der Handlungsorientierung der Berufsbildung, die an allen Lernorten – von der Berufsgrundbildung bis zur Hochschule – erfolgt, einen hohen Praxisanteil und damit eine begünstigende Variable für die Lehrenden und Lernenden in der Aus- und Weiterbildung.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie selbstbestimmtes Lernen nach der Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci (2017) in Form eines autonomiefördernden Unterrichts („autonomy-supportive teaching“) für die Lernenden ein wichtiger Wegbereiter für lebenslanges Lernen sein und damit auch die hohe Dropout-Rate gesenkt werden könnte. Es sollen didaktische Handlungsanleitungen für einen autonomiefördernden Unterricht in der beruflichen Bildung geliefert werden, wie unter diesen speziellen (positiven und negativen) Rahmenbedingungen selbstbestimmtes Lernen eine Chance für lebenslanges Lernen bieten kann (vgl. Donath 2009, S. 57).

Im ersten Teil des Beitrags werden die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bildungsforschung zum selbstbestimmten Lernen dargestellt und diskutiert. Es wird hier auch der Einfluss aller Beteiligten im Bildungssystem auf einen autonomiefördernden Unterricht mit neuesten Studien belegt und die Rolle der Selbstbestimmung in der Bildungsforschung der Berufsbildung diskutiert.

2 Die Selbstbestimmungstheorie

Die theoretische Basis für den autonomiefördernden Unterricht ist die Selbstbestimmungstheorie (SDT, Ryan & Deci 2017). So gehen Deci und Ryan (vgl. 1993, S. 226) in diesem Modell von der Annahme aus, dass Menschen erst bei einer bestimmten Zielerreichung motiviert sind. Die Theorie befasst sich mit den sozialen Rahmenbedingungen und den psychologischen Grundbedürfnissen Autonomie, Kompetenz und soziale Integration (vgl. Ryan & Deci 2017, S. 115). Ausgangspunkt ist das Postulat, dass Menschen aktive, wachstumsorientierte Organismen sind (vgl. Deci & Ryan 2000, S. 230; Niemiec et al. 2010, S. 180), deren Wachstumsorientierung auch durch externe Einflussnahmen wie Anreize, Belohnungen, Konsequenzen oder soziale Beziehungen und kulturelle oder soziale Leitlinien bestimmt wird (vgl. Reeve 2015, S. 412).

Die Definitionen der psychologischen Grundbedürfnisse nach dem Modell der SDT (vgl. Vansteenkiste et al. 2010, S. 110 f.; Deci & Ryan 2012, S. 212) lauten:

- *Bedürfnis nach Autonomie*

Autonomie erleben Menschen, wenn sie selbstkongruent handeln, d.h. wenn sie das tun, was sie wirklich tun wollen. Hier sind die Komponenten persönlicher Respekt und Wahlmöglichkeiten essenziell. Katz und Assor (2007, S. 425) heben hervor, dass die Wahlmöglichkeiten den Bedürfnissen der Personen entsprechen müssen.

- *Bedürfnis nach Kompetenz*

Dieses Bedürfnis wird durch das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit befriedigt. In Bildungseinrichtungen wird dem durch lernfördernde Strukturen, kompetenzorientiertes Feedback oder transparente Leistungsbeurteilung entsprochen.

- *Bedürfnis nach sozialer Einbindung*

Sozial integrierte Personen fühlen sich von anderen Personen angenommen und umsorgt und können auch für andere Personen da sein. Ein wichtiger Indikator für die Wahrnehmung von sozialer Einbindung ist, wenn Schüler*innen das Gefühl haben, die Lehrperson mag sie. Bemerkenswert ist die Erkenntnis von Ryan und Deci (2017, S. 420), dass die soziale Einbindung – je nach Setting – eine nicht notwendige Voraussetzung selbstbestimmter Motivation ist.

Laut Deci und Ryan (1993, S. 230) ermöglicht die Erfüllung aller drei Grundbedürfnisse – insbesondere aber jener der Selbstbestimmung bzw. Autonomie – die Entstehung von intrinsischer Motivation. Dies wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit aus und lässt Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an der Arbeitsumgebung entstehen. Reeve (2015, S. 250) beweist ebenfalls in einer Studie den positiven Zusammenhang zwischen der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und der selbstregulierenden Entwicklung der Persönlichkeit, von Gesundheit und Wohlbefinden.

Ryan und Deci (2000a; 2000b) gehen daher davon aus, dass nicht nur verschiedene Level der Motivation unterschieden werden können (z.B. eine Schülerin ist hoch motiviert versus eine Schülerin zeigt kaum Motivation für den Lernprozess), sondern sich diese auch vom Grad der Kontrollbeeinflussung unterscheiden. Eine frei gewählte motivierte Handlung wird als selbstbestimmt (autonom) angesehen, während eine von externen oder internen Einflüssen gelenkte Handlung als kontrolliertes Verhalten bezeichnet wird.

Daraus resultierend geht die Selbstbestimmungstheorie von zwei Arten der Motivation, basierend auf den Zielen und Gründen einer Handlungsenergie, aus: der *intrinsischen* und *extrinsischen* Motivation. Das Ideal des selbstbestimmten Handelns resultiert aus einer intrinsischen Motivation (vgl. Deci & Ryan 1985, S. 30 f.). Die so motivierten Lernenden zeigen laut Ryan und Deci (2017, S. 430) oft mehr Initiative, lernen neue Inhalte und helfen ihren Kolleg*innen mehr als in anderen Lernumgebungen. Dieses Engagement ist häufig in Klassen zu beobachten, deren Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden.

3 Aktuelle Positionen der Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert daher, dass sich die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse positiv auf das Wohlbefinden und das proaktive Verhalten der Schüler*innen auswirkt. Die Theorie geht davon aus, dass die psychologischen Grundbedürfnisse angeboren und universell sind und gleichzeitig das organismische und psychologische Wohlbefinden fördern (vgl. Vansteenkiste, Ryan & Soenens 2020, S. 5). Selbstbestimmtes Lernen erzielt nachweislich ein gesteigertes Wohlbefinden der Lernenden, eine Reduzierung der Dropout-Rate und ein signifikant besseres Ergebnis im Bildungoutput

(vgl. Deci & Ryan 2008, S. 183). Harteis et al. (2004, S. 130) definieren die selbstbestimmte Motivation als pädagogisches Ziel für eine Steigerung der Lernergebnisse, eine Verbesserung des Lernprozesses und eine flexible und kritische Anwendung des Lernstoffes. Da in der Theorie und Empirie von einer Abnahme der Motivation von Schüler*innen berichtet wird (vgl. Wild, Hofer & Pekrun 2006, S. 250) und diese vor allem im Alter zwischen 11 und 16 Jahren signifikant zurückgeht (vgl. Gnams & Hanfsting 2016, S. 1696), ist es eine zentrale Herausforderung der Lehrenden, diesem Trend entgegenzuwirken, obwohl häufig die didaktisch-methodischen Fertigkeiten dazu fehlen (vgl. Reeve et al. 2004, S. 150; Winther 2006, S. 106).

Ein zentraler Aspekt dieser Theorie ist auch die negative Auswirkung von einem von hohem Druck und einer kontrollierenden Sprache geprägtem Lernklima auf die Bedürfnisbefriedigung der Lernenden (vgl. Deci und Ryan 2002, S. 435). Zu hoher psychologischer Druck führt zu einer Bedürfnisfrustration und äußert sich in psychologischen Anpassungsreaktionen, geringer Partizipationsbereitschaft und hat langfristig negative Konsequenzen auf die Lernbereitschaft, die Vitalität und die Gesundheit (vgl. Bartholomew et al. 2011, S. 1470; Vansteenkiste et al. 2010, S. 110; Soenens et al. 2012, S. 112 f.).

Kontrollierende Lehrpersonen konzentrieren sich primär auf die Sichtweise der Lehrenden, geben häufig direkte Anweisungen und üben oft Kritik an den Lernenden (vgl. Reeve et al. 2003, S. 382). Einerseits neigen Lehrkräfte, die selbst Druck an ihrem Arbeitsplatz erfahren („pressure from above and pressure from below“), zu einem kontrollierenden Unterricht (vgl. Leroy et al. 2007, S. 539; Taylor & Ntoumanis 2007, S. 758), andererseits ist kontrollierendes Verhalten allgemein im regulären Unterricht zu beobachten (vgl. Martinek 2012, S. 35).

Wodurch sich österreichische Schüler*innen der Sekundarstufe I und II unter Druck gesetzt fühlen, konnten Martinek und Carmignola (2020, S. 246) in ihrer empirischen Studie unter Anwendung der SDT nachweisen: Die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler*innen nannte die Leistungsfeststellung als Auslöser für ihren subjektiv empfundenen Druck. Martinek und Carmignola empfehlen daher, die Lernenden bei der Festlegung von Überprüfungen miteinzubeziehen, die Anzahl der Leistungsfeststellungen zu reduzieren und innovative Leistungsbewertungen zu forcieren.

Es spielen somit laut den Forschungsergebnissen viele Faktoren für die Motivation der Lernenden und für die Lernergebnisse eine Rolle, aber ei-

ner der wichtigsten ist der motivierende Unterrichtsstil der Lehrenden (vgl. Hattie 2009, S. 109). Reeve (2002, S. 192) betont ebenfalls die Förderung der selbstbestimmten Motivation vor allem durch die Berücksichtigung des psychologischen Grundbedürfnisses nach Autonomie. So können Martinek (2012, S. 37) und Reeve (2006, S. 230) in ihren empirischen Studien nachweisen, dass Wahlmöglichkeiten und transparente und förderliche Strukturen positiv mit der Gesundheit und der intrinsischen Motivation korrelieren.

Die Selbstbestimmungstheorie bietet neben einem theoretischen Ansatz hinsichtlich der Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Autonomie daher auch ein Methodenrepertoire für lernförderliche Umgebungen und wirksame didaktische Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte: den *autonomiefördernden Unterricht* (vgl. Deci et al. 1981, S. 644; Reeve 2009, S. 170; Assor et al., 2002, S. 270 f.; Aelerman et al. 2019, S. 520), den man auch speziell für die berufsbildenden Schulen adaptieren kann.

4 Wahrgenommene Selbstbestimmung in der beruflichen Erstausbildung

Die berufliche Bildung wird von Sloane (2004d, S. 350) als Verbindung von Erlernen einer qualitativ hochwertigen Arbeit und der Lernfähigkeit als Schlüsselfaktor zur gesellschaftlichen Teilhabe gesehen. Das propagierte lebenslange Lernen („life long learning“) und die Einsetzbarkeit im Beruf („Employability“) stellen in der Berufsbildung aufgrund der Heterogenität der Lernenden eine besondere Herausforderung für Lehrende dar (vgl. Donath 2008, S. 62). Zum Erleben von Selbstbestimmung der Lernenden in der Berufsbildung liegen drei bemerkenswerte Studien aus den Berufsschulen (Duale Berufsbildung) vor: So weisen Prenzel und Drechsel (1996, S. 231) wenig subjektiv gefühlte Selbstbestimmung der Lernenden und Häufigkeit von Amotivation der Auszubildenden in der kaufmännischen Erstausbildung nach. Die Gründe sehen sie in der kritischen Einstellung der Lernenden, den fehlenden Möglichkeiten zur individualisierten Rückmeldung und wenigen Spielräumen für selbstständiges Arbeiten und Lernen in der Berufsschule. Eine Längsschnittstudie konnte empirisch nachweisen (vgl. Prenzel, Kramer & Drechsel 2001, S. 57), dass „[...] im Betrieb im Durchschnitt häufiger selbstbestimmt und interessiert gelernt wird als in der Berufsschule“ (ebd., S. 57). Auch Schmitz und Frenz (2017, S. 177) belegen diese Befunde mit einer

Studie in der technisch-gewerblichen Ausbildung: Im Laufe der Ausbildung nimmt die Selbstbestimmung der Lernenden ab und die Fremdbestimmung zu. Dies lässt einen notwendigen didaktischen Paradigmenwechsel von einem kontrollierenden Unterrichtsstil zu einem autonomiefördernden Unterricht in der Berufsbildung erkennen, da die Berufsschule vor allem bei ungünstigen Arbeitsverhältnissen besonders an Bedeutung gewinnt (vgl. Kramer 2002, S. 252).

5 Konzept des autonomiefördernden Unterrichts

5.1 Grundkonzept des autonomiefördernden Unterrichts

Die Didaktik des autonomieförderlichen Verhaltens einer Lehrkraft ist durch die Berücksichtigung negativer Gefühle, die Wertschätzung der Wünsche und Ideen der Schüler*innen gekennzeichnet und lässt auch Freiraum zum eigenständigen Arbeiten (vgl. Reeve 2002, S. 185; 2009, S. 175; Reeve & Jang 2006; Su & Reeve 2011, S. 192). Besonders bedeutsam ist eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen (vgl. Reeve 2002; 2009; Reeve & Jang 2006, S. 212). Autonomieförderliche Lehrpersonen betonen die Relevanz und die persönliche Bedeutsamkeit der Themen im Unterricht (vgl. Su & Reeve 2011, S. 162). Ausschlaggebend für die Autonomieförderung ist die Bereitstellung einer Wahlmöglichkeit: Die SDT postuliert, dass Lernende bei der Möglichkeit einer Alternative mehr Eigenverantwortung für die Aktivität, mehr Autonomie und dadurch eine größere intrinsische Motivation verspüren (vgl. Reeve et al., S. 389; Bao & Lam 2008, S. 276).

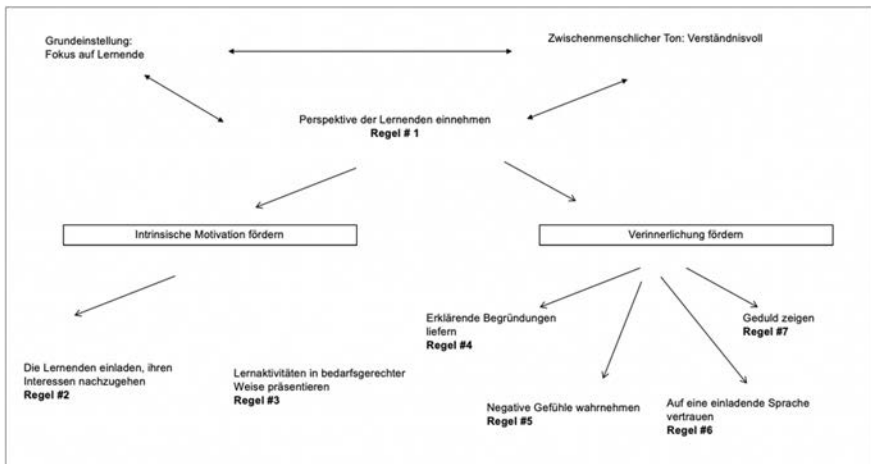
Zusammengefasst gewährt ein autonomiefördernder Unterricht den Schüler*innen Wahlfreiheiten, ein angemessenes Maß an Struktur und ein kompetenzorientiertes Feedback durch Einsatz einer neutralen Sprache (vgl. Koestner et al. 1984, S. 354; Reeve 2002, S. 185). Durch diese neutrale Sprache wird eine Flexibilität der Lernenden ermöglicht und durch Äußerungen wie „Ihr könnt ...“ oder „Wenn ihr möchtet ...“ gekennzeichnet (vgl. Su & Reeve 2011, S. 165).

Dass eine autonomieförderliche Verhaltensweise für Lehrkräfte erlernbar ist, konnte in mehreren empirischen Studien gezeigt werden (vgl. Aelterman et al. 2014, S. 595; Assor et al. 2009, S. 234; Cheon & Reeve 2015, S. 99 f.; De Naegel et al. 2016, S. 240; Reeve & Cheon 2016, S. 192; 2021, S. 54; Su &

Reeve 2011, S. 193 f.). Im Folgenden werden die grundlegenden didaktischen Instruktionsverhalten des autonomiefördernden Unterrichts erläutert.

5.2 Sieben Autonomie unterstützende Instruktionsverhalten

Das Wesen eines autonomiefördernden Unterrichts stellen Reeve und Cheon (2021, S. 56) mit sieben Autonomie unterstützenden Instruktionsverhalten dar (vgl. Übersicht 1).



Übersicht 1: Sieben Autonomie fördernde Instruktionsverhalten. Quelle: Reeve & Cheon 2021, S. 56, eigene Darstellung

5.2.1 Perspektive der Lernenden einnehmen

Die Einnahme der Perspektive der Lernenden ist der Startpunkt für einen autonomiefördernden Unterricht (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 57) und diese Einnahme der Perspektive beschreiben Vansteenkiste et al. (2019, S. 75) mit der Grundhaltung einer Lehrkraft, nämlich dem *Fokus auf Lernende* unter *Anwendung eines zwischenmenschlich verständnisvollen Tones*. Ersteres ist die neugierige, offene und flexible Haltung gegenüber den Lernenden, um ein Interesse an den Lernenden zu ermöglichen und ihre Präferenzen verstehen zu können. So bedeutet dieser Fokus auf Lernende einerseits die Betrachtung der Lebenswelt der Lernenden und andererseits sind die Lehrenden auch offen für die Einwände der Lernenden und flexibel genug, um den Unterricht an die Anforderungen und die Vorlieben der Lernenden anzupassen. Im Falle einer

didaktischen Intervention sieht und erfährt die Lehrkraft die Klassenaktivitäten so, als wäre die Lehrkraft selbst ein Lernender bzw. eine Lernende. Formal führt die bzw. der Lehrende selbst die Übungen und Prüfungen durch, unterrichtet in dem bevorzugten Stil der Lernenden oder nützt die letzten zwei bis drei Minuten der Unterrichtseinheit für ein Feedback, um die Reaktionen der Lernenden einzuholen und Verbesserungsvorschläge zu sammeln (vgl. Jang, Kim & Reeve 2016, S. 116). Reeve (2016, S. 129) beschreibt die Anwendung eines zwischenmenschlich verständnisvollen Tones mit dem Verständnis für die Sorgen und Gefühle der Lernenden, dem aktiven Zuhören, dem Verstehen der Aufgeregtheit der Lernenden und dem Anwenden von didaktischen Interventionen zur Bedürfnisbefriedigung der Lernenden. Lehrende arbeiten mit Lernenden zusammen, damit diese erfolgreich die Aufgabenstellungen erfüllen können. Sie wenden dabei sowohl stimmliche Intonationen als auch nonverbale Gestiken an (vgl. Zougkou et al. 2017, S. 997 f.). Praktisch fragen die Lehrkräfte die Lernenden, was sie über das Lernmaterial denken, erbiten aktiv deren Anteilnahme an der Stunde, hören gut zu, was Lernende wollen und welches Lernmaterial bzw. welche Aktivität sie bevorzugen, laden sie zu Fragen ein, schaffen Möglichkeiten zur Artikulation ihrer Präferenzen und leiten einen Dialog zur Wertschätzung und zum Verständnis der Sorgen der Lernenden ein. Dieser verständnisvolle Umgang mit den Lernenden sollte in jeder einzelnen Unterrichtsphase stattfinden (vgl. Kaplan & Assor 2012, S. 259; Patall et al. 2013, S 29; 2018, S. 229).

Wie in Übersicht 1 gezeigt wird, beginnt der autonomiefördernde Unterricht mit der Anwendung einer schüler*innenzentrierten Haltung und einem verständnisvollen zwischenmenschlichen Ton, um mit weiteren sechs Interventionsverhalten eines autonomiefördernden Unterrichts die intrinsische Motivation und die Verinnerlichung von Werten und Wissen zu fördern (vgl. Ryan & Deci, 2017, S. 443).

5.2.2 Die Lernenden einladen, ihren Interessen nachzugehen

Bei dieser hoch autonomiefördernden Intervention haben die Lehrenden die Aufgabe, den Lernenden für sie interessante Aufgaben anzubieten und auch abzufragen, was daran besonders interessant ist. Weiters sollen die Lernenden darauf hinweisen, wo sie spannende Aufgaben finden können, und sie einladen und ermutigen, auch ihren eigenen persönlichen Interessen nachzugehen. Dadurch haben die Lernenden den Eindruck, dass sie autonom und nicht

fremdbestimmt ihre Aufgaben ausgewählt haben, was ihre intrinsische Motivation erhöht (vgl. Vansteenkiste et al. 2004, S. 252; Jang et al. 2016; Patall et al. 2017, S. 54).

5.2.3 Lernaktivitäten in bedarfsgerechter Weise präsentieren

Bei dieser intrinsisch motivierenden Interaktion ist es vor allem wichtig, dass Lehrende den Lernenden Wahlmöglichkeiten in den Lernaktivitäten bieten (vgl. Katz & Assor 2007, S. 430; Patall 2013, S. 254; Patall et al. 2013, S. 130). Somit haben die Lernenden selbst die Wahl, welche Aufgabe sie ausführen, welche Rolle sie einnehmen oder welche Aktivität sie ausüben möchten. Damit diese didaktische Intervention in einer autonomen Befriedigung der Lernenden mündet, muss sie von einer autonomiefördernden Sichtweise der Lehrenden (z.B. die Perspektive der Lernenden einnehmen) begleitet werden. Der entscheidende Faktor dieser autonomen Intervention ist, dass die Lernenden vor der Entscheidung zuerst ausreichend über die Optionen informiert werden, sie dann kompetent ihre Wahl treffen können und die Lernenden sich selbst über ihre Interessen, Ziele, Prioritäten und Präferenzen im Klaren sind. Durch diese Alternativen wird das psychologische Grundbedürfnis der Lernenden nach Autonomie befriedigt und sie haben das Gefühl, dass sie selbst die Entscheidung getroffen haben (Patall et al. 2013, S. 135 f.; 2018, S. 534; Patall 2021, S. 19).

5.2.4 Erklärende Begründungen liefern

Mit dieser didaktischen Interaktion soll die Verinnerlichung von Wissen und Werten gefördert werden. Darunter wird der Prozess der Übernahme der Werte, der Überzeugungen und Verhaltensregeln (z.B. der Lehrenden) verstanden (vgl. Ryan & Deci 2000, S. 101 f.). Lehrende sehen diese Verinnerlichung als größte Herausforderung beim Lehren, wenn sie den Lernenden Aufgaben erteilen, die diese für uninteressant, unwichtig (z.B. Sicherheitsregeln befolgen oder eine doppelte Kontrolle ihrer Aufgabe) oder wertlos halten bzw. für sie mit negativen Gefühlen behaftet sind (vgl. Vasconcellos et al. 2020, S. 1448). Wenn die Lernenden nicht verstehen oder nicht schätzen, weshalb die Lehrenden diese Vorgaben an sie richten, dann werden sie diese Übung auch als willkürliche oder sinnlose Arbeit empfinden. Mit dem Liefern von erklärenden Begründungen einer Vorgabe oder einer Aufgabenstellung offenbart der Lehrende den „versteckten Wert“ und die „persönliche Relevanz“ für die Ler-

nenden (vgl. Vansteenkiste et al. 2018, S. 145). Als Begründung erachten Reeve et al. (2002, S. 152) eine verbale Erklärung, warum man sich während der Aufgabe Mühe geben solle und weshalb dies für einen persönlich sinnvoll sein könne. Dabei verwendet die Lehrkraft Phrasen wie z.B. „Das Ausführen dieser Aufgabe zeigte sich bisher oft als sinnvoll“ (vgl. Deci et al. 1994, S. 127) und danach erklärt die Lehrkraft den persönlichen Nutzen für die Lernenden (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 58). So kann die Lehrkraft auch vermitteln, dass diese Übung entweder die Fähigkeiten der Lernenden erhöht, die Lernergebnisse verbessert, die Freundschaften vertieft oder eine stärkere Klassengemeinschaft fördert. Aus diesen Gründen macht es für die Lernenden Sinn, diese Aufgabe durchzuführen (vgl. Vansteenkiste et al. 2004, S. 323; 2005, S. 480).

5.2.5 Negative Gefühle wahrnehmen und anerkennen

Wenn sich Lernende über uninteressante Aufgaben beschweren, sie Aufgaben verweigern oder negative Gefühle darüber äußern, dann wird dies die Motivation der Lernenden auf Dauer beeinflussen. Um dies zu verhindern und die Lernenden vom Nutzen und Wert einer Stunde zu überzeugen, sollen die Lehrenden die negativen Gefühle der Lernenden wahrnehmen und akzeptieren, indem die Lehrkraft die Wahrnehmung anspricht, zum Beispiel mit den Worten „Ich sehe, dass Du nicht sehr motiviert in dieser Stunde bist“ ausdrückt. Danach nimmt die Lehrkraft dies als gültige und legitime Reaktion aus Sicht der Lernenden wahr: „Ja. Du liegst richtig. Wir haben diese Aufgabe schon sehr oft geübt. Nicht wahr?“ Durch diese Anerkennung und Akzeptanz der negativen Gefühle erhöht die Lehrkraft die Chance auf Zusammenarbeit und freiwillige Ausführung der Aufgabe durch die Lernenden. An dieser Stelle könnte folgender Satz angewandt werden: „OK. Was können wir anders machen, damit Du Dich besser fühlst?“ (vgl. Reeve & Cheon 2020, S. 58).

5.2.6 Auf eine einladende Sprache vertrauen

Sobald die Lehrkraft einen negativen Aspekt für die Lernenden oder ein suboptimales Verhalten der Lernenden anspricht, sind sowohl der Inhalt als auch der Ton ausschlaggebend. Empirische Befunde von Assor et al. (2005, S. 350) und Noels et al. (1999, S. 32) haben ergeben, dass Lehrende an dieser Stelle oft mit Ausdrücken wie z.B. „Du musst!“ oder „Du hast . . . zu tun!“ einen Präventivdruck erzeugen, um das Verhalten der Lernenden zu ändern. In einem autonomiefördernden Unterricht sollte die Lehrkraft auf eine einladende Spra-

che vertrauen und Konjunktive verwenden: „Du möchtest eventuell . . .“ oder „Du solltest Dir überlegen. . .“ (vgl. Vansteenkiste 2005, S. 312). Zugleich sollte die Tonlage erhöht, das Sprechtempo verlangsamt werden und der Ton milder angeschlagen werden (vgl. Zougkou et al. 2017, S. 713), um die Trägheit des Lernenden zu überwinden (vgl. Su & Reeve 2011, S. 99). Weiters kann die Lehrkraft mit einer indirekten Fragestellung eine Bestätigung der Probleme von den Lernenden verlangen: „Glaubst Du, dass es OK ist, wenn man so auch mit Deinen Klassenkolleginnen und Kollegen redet?“ oder „Was denkst Du, was nun passieren sollte?“ Die Idee ist, die Lernenden mit den Problemen zu konfrontieren und sie bezüglich der Lösung des Problems in die Verantwortung zu nehmen und sie somit eigenverantwortlich zu einem Lösungsweg zu bringen (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 58).

5.2.7 Geduld zeigen

Indem die Lehrkraft Geduld gegenüber den Lernenden zeigt, gibt sie ihnen die Zeit und den Raum für die Arbeit in ihrem eigenen Tempo. Dadurch erlaubt sie ihnen auch, über ungelöste Aufgaben nachzudenken, um die Lösung der Aufgabe oder das geforderte Verhalten für eine Übung zu erreichen. Eine motivierende Sprache benötigt eine tiefe Wertschätzung gegenüber der Autonomie der Lernenden und das Verständnis, dass ein kognitives Engagement (z.B. Ausarbeiten, Zusammenfassungen, kritisches Denken), konzeptuelles Lernen (z.B. konzeptueller Wandel, konzeptuelle Aufnahme, tiefe Informationsverarbeitung) und Verhaltensänderungen Zeit, multiple Übungen und Wiederholungen benötigen (vgl. Reeve & Jang 2006, S. 192). Im Gegensatz dazu sind eine ungeduldige Sprache („Beeil Dich!“ oder „Lass mich das machen!“) und nonverbale Aktionen (Klopfen, Klatschen etc.) Zeichen für Ungeduld und drängen die Lernenden in eine nicht gewünschte Hast (vgl. Assor et al. 2005, S. 950).

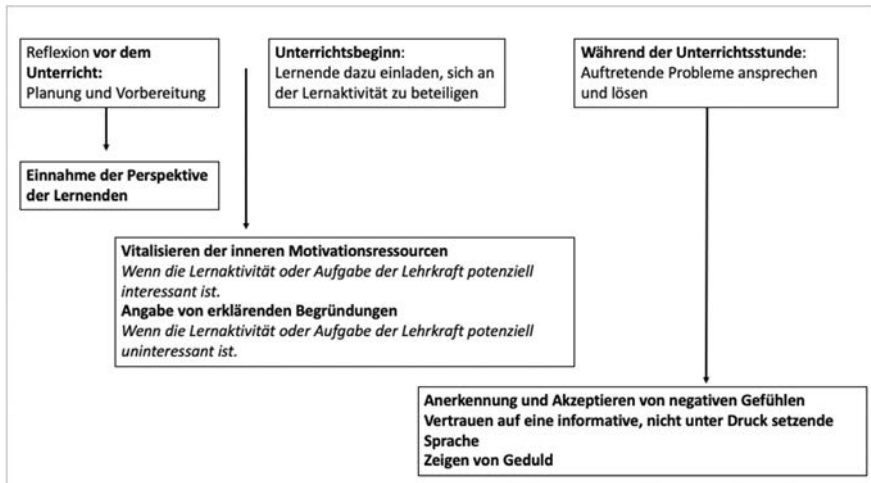
Martinek (2012, S. 22) fasst die Autonomieförderung im Unterricht sehr gut zusammen: „Zusammenfassend sei festgehalten, dass schulische Autonomieförderung eng mit der Einstellung der Lehrperson verbunden ist. Schafft es die Lehrperson, die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung durch Autonomieförderung, Struktur und Einbindung zu berücksichtigen, so führt das letztendlich zu erhöhter Aufmerksamkeit und Anstrengung, die Schüler/innen [sic!] strengen sich mehr an, beteiligen sich aktiv und das Wohlbefinden steigt. Wichtig dabei ist, wie die Lehrperson mit den

Schüler/inne/n [sic!] umgeht und wie sie ihnen gegenübertritt. Nicht allein der pädagogische Ansatz oder der didaktische Plan ist für das Autonomieerleben entscheidend, sondern wie diese den Lehrenden näher gebracht werden und wie sie im Klassenzimmer umgesetzt werden. In anderen Worten: it's not the ‚what‘, it's the ‚how‘.“

Wie ein autonomiefördernder Unterricht in der Berufsbildung aussehen könnte, zeigt die Autorin im folgenden Abschnitt am Beispiel des praktischen Unterrichts im Fach „Kochen und Küchenführung“ in einer Tourismusschule auf.

6 Vorbereitung, Planung und Durchführung eines autonomiefördernden Unterrichts

Autonomiefördernden Unterricht teilt Reeve (2016, S. 136) in drei kritische Motivationsmomente („Three critical motivational moments in the flow of autonomy-supportive teaching“) ein (vgl. Übersicht 2).



Übersicht 2: Drei kritische Motivationsmomente im autonomiefördernden Unterricht. Quelle: Reeve (2016, S. 136), eigene Darstellung

6.1 Reflexion vor dem Unterricht

Die Lehrkraft soll sich vor dem Unterricht folgende didaktische Fragen zur Vorbereitung der Unterrichtsstunde stellen:

- Ist dieses Menü für die Lernenden interessant, persönlich wichtig, ein Bedürfnis befriedigend?
- Erwecken die Speisen die Neugierde der Lernenden?
- Wie kann ich diese Unterrichtsstunde für die Lernenden interessant, persönlich wichtig, ein Bedürfnis befriedigend und Neugier erweckend gestalten? (Vgl. Reeve 2016, S. 137).

Dadurch nimmt die Lehrkraft die Perspektive der Lernenden ein und denkt so, als wäre sie oder er eine Lernende bzw. ein Lernender. Mit dieser Haltung verstehen die Lehrenden die Gedanken und Gefühle der Lernenden. Die Lehrenden wünschen sich auch, dass sich die Lernenden wohl fühlen und ein Lernertrag aus der Unterrichtsstunde entsteht (vgl. Vansteenkiste et al. 2003, S. 374).

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde kann eine autonomiefördernde Lehrkraft die Konversation mit den Lernenden mit der Frage beginnen, ob dieser Speiseplan für sie passend ist und ob sie Verbesserungsvorschläge hätten. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Lehrkraft die passenden Vorschläge der Lernenden in der weiteren Menüplanung zu berücksichtigen hat (vgl. Reeve, 2016, S. 138).

6.2 Unterrichtsbeginn

Wenn die Lehrkraft am Anfang einer Kochstunde die Lernenden zur Partizipation einlädt, treten zwei kritische Aspekte des autonomiefördernden Unterrichts auf:

6.2.1 Vitalisierung der inneren Motivationsressourcen

Die Vitalisierung der inneren Motivationsressourcen der Lernenden wird durch sechs innere Ressourcen geregelt:

1. *Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie*
„Welche Speise möchtest Du kochen?“
2. *Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz*
„Kannst Du diese Speise kochen oder brauchst Du Hilfe?“
3. *Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Integration*
„Möchtest Du 2 Minuten mit Deinem Klassenkollegen/Deiner Klassenkollegin darüber reden?“ oder „Mit wem möchtest Du die Speise gemeinsam kochen?“

4. *Neugierde*

„Als Nächstes werden wir dann eine Torte backen.“

5. *Interesse*

„Wusstet ihr, dass die Niedriggarmethode die häufigste Kochmethode auf einem Kreuzfahrtschiff ist?“ oder „Gerne zeige ich euch, wie man blanchiert.“ oder „Wie kann man für Gäste kochen, ohne in Stress zu geraten?“

6. *Inneres Ziel*

„Frage Dich selbst, warum Jamie Oliver so ein bekannter Koch ist, und nutze die Antworten für die Formulierung Deiner Zielsetzung.“ (Vgl. Reeve 2016, S. 140).

6.2.2 Angabe von erklärenden Begründungen

Eine Begründung ist eine verbale Erklärung, weshalb sich die Lernenden während der Lernaktivität anstrengen sollen und warum diese für sie sinnvoll ist. Diese mündlichen Aussagen der Lehrkraft sollen eine für die Lernenden „sinnlose“ Aufgabe in eine für sie sinnhafte Aufgabe transformieren (vgl. Reeve et al. 2002, S. 165). Zuerst soll die Lehrkraft sich selbst folgende Frage stellen: „Warum verlange ich diese Aufgabe unter Anwendung dieser Methode von den Lernenden?“ Falls es darauf keine für die Lehrkraft befriedigende Antwort gibt, sollte die Aufgabe abgeändert oder verworfen werden. Deshalb sollte die Lehrkraft immer für das „Warum?“ sensibilisiert sein. Hier ein Beispiel:

Die Forderung einer Lehrkraft: „Um 13:00 Uhr müsst ihr mit der Speise fertig sein. Keine Widerrede!“ ist kontrollierend und übt Druck auf die Lernenden aus. So könnte eine Lehrkraft folgenden Satz anwenden: „Wir haben eine spezielle Überraschung für euch, die genau um 13:00 Uhr beginnt und ich möchte nicht, dass ihr diesen Spaß versäumt. Daher müssen alle um 13:00 Uhr auf ihren Sitzplätzen sein.“ (Vgl. Reeve 2016, S. 142 f.).

6.3 Während der Unterrichtsstunde

Während der Ausführung der Aufgaben können bei Lernenden drei Probleme (Demotivation, Fehlverhalten, schlechte Leistung) auftreten und diese könnten Auswirkungen auf die Qualität der Klassenmotivation, die Lernerfahrung und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung haben. Diese Probleme sind auf eine schlechte Klassenführung der Lehrkraft zurückzuführen und daher

sind diese drei Interaktionen in einem autonomiefördernden Unterricht kritisch:

6.3.1 Anerkennen und Akzeptieren von negativen Gefühlen

„Ich sehe, dass Du nicht motiviert bist und nicht interessiert an der heutigen Stunde. *Richtig?*“ oder „*Ja*, wir haben es schon sehr oft geübt, richtig?“ oder „*OK*. Warten wir. Was sollten wir diesmal anders machen? *Irgendwelche Vorschläge?*“

Die Wörter „Ja“, „OK“ bzw. die Fragen „Richtig?“ oder „Irgendwelche Vorschläge?“ geben den Lernenden das Gefühl der Anerkennung und die Lehrkraft gibt damit die Möglichkeit für einen Verbesserungsvorschlag. Auf keinen Fall darf über das Verhalten der Lernenden subjektiv geurteilt werden (vgl. Reeve 2016, S. 145).

6.3.2 Vertrauen auf eine informative und nicht unter Druck setzende Sprache

„Ich habe bemerkt, dass ihr sehr schlecht bei der Kochprüfung abgeschnitten habt. Was könnte der Grund dafür sein. Was denkt ihr?“ oder „Wie habt ihr euch während der Prüfung gefühlt?“ oder „Letztes Jahr hatte eine Schülerin auch das gleiche Problem und sie hatte schlechte Noten. Dann hat sie mit einem Lernpartner regelmäßig gekocht und am Ende des Schuljahres hatte sie eine positive Note.“

Indem die Lehrkraft das Problem offen anspricht, wird eine Konversation mit den Lernenden auf Augenhöhe gestartet und mit der richtigen Fragestellung der/des Lehrenden können die Lernenden das Problem eigenständig diagnostizieren und lösen (vgl. Reeve 2016, S. 146).

6.3.3 Zeigen von Geduld

Reeve und Jang (2006, S. 414) beschreiben diese Intervention mit Zuhören und Beobachten der Lernenden und Aufschieben der Hilfe und Unterstützung, bis die Lernenden sie benötigen und sie von ihnen auch gewünscht wird. Einerseits schauen die Lehrenden zu und beobachten die Lernenden und andererseits stören sie die Lernenden nicht und intervenieren nicht bei Ausführungen. Geduld ist die Ruhe der Lehrkraft beim Start einer Übung, bei der Ausführung einer Aufgabe (z.B. Kochen einer Speise) und bei den Ver-

haltensveränderungen der Lernenden. Geduld ist das tiefe Verständnis einer Lehrkraft, dass Lernen einfach Zeit braucht.

7 Positive Auswirkungen eines autonomiefördernden Unterrichts

Die beiden Forscher Reeve und Jang (2006, S. 432) haben in einer qualitativen Studie autonomiefördernde und kontrollierende Lehrkräfte beobachtet und die Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die acht Lehrverhalten in einem autonomiefördernden Unterricht (den Lernenden zuhören, den Lernenden Zeit für selbstständiges Arbeiten geben, Möglichkeiten für Sprechzeiten der Lernenden geben, den Lernenden Anerkennung für Verbesserungen und Bemühungen geben, die Lernenden ermutigen, verzweifelten Lernenden fortschrittsfördernde Hinweise geben, für Fragen ansprechbar sein und Anregungen aufgreifen und die Perspektive der Lernenden einnehmen) positiv korrelieren mit der Motivation der Lernenden. Im Gegensatz dazu verursacht ein kontrollierendes Lehrverhalten eine negative Motivation der Lernenden.

Aktuelle Studien (vgl. Cheon et al. 2019, S. 685; Cheon, Reeve & Vans-teenkiste 2020, S. 436) zeigen durch autonomiefördernden Unterricht einen Rückgang der Frustration der Lernenden hinsichtlich ihrer Autonomie und auch eine verstärkte Befriedigung ihrer Autonomie. Die positiven Auswirkungen des autonomiefördernden Unterrichts auf die Motivation der Schüler*innen im Unterricht sind zigfach empirisch belegt (vgl. Meyer-Ahrens & Wilde 2013, S. 58; Basten et al. 2014, S. 1033; Hofferberg et al 2016, S. 2114; Großmann, Fries & Wilde 2019, S. 68). In mehreren aktuellen Studien konnte die positive Korrelation zwischen autonomieförderndem Unterricht und positiven Lernergebnissen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Van den Berghe et al. 2014, S. 97; Lochbaum & Jean-Noel 2016, S. 15; Patall et al. 2018, S. 435; Teixeira et al. 2020, S. 438; Vasconcellos et al. 2020, S. 1434). Wenn Lehrkräfte autonomieförderndes Verhalten im Unterricht zeigen, wie z.B. Anbieten von Wahlmöglichkeiten, Liefern von Begründungen, Fokussierung auf die Interessen und Fragen der Lernenden, dann zeigen die Lernenden auch mehr Interesse am Unterrichtsmaterial (vgl. Patall et al. 2019, S. 534).

Reeve (2016, S. 132 f.) fasst die positiven Effekte eines autonomiefördernden Unterrichts für die Lernenden und Lehrenden zusammen: Einerseits erfahren die Lernenden durch die autonomiefördernde Haltung einer Lehrkraft

eine höherwertige Motivation (z.B. intrinsische Motivation) und zeigen andererseits auch signifikant größere Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, bessere Lernergebnisse und ein besseres psychisches und physisches Wohlbefinden als Lernende mit einer kontrollierenden Lehrkraft. Bemerkenswert ist, dass Lernende durch eine autonomiefördernde Lehrkraft nicht nur ihr akademisches Wissen verbessern, sondern dass dieser Unterricht auch positiven Einfluss auf die psychische und körperliche Verfassung der Lernenden hat. Letztendlich wird durch autonomiefördernde Haltung einer Lehrkraft nicht nur das Bedürfnis der Lernenden nach Autonomie befriedigt, sondern auch die anderen beiden psychologischen Grundbedürfnisse. Ryan und Deci (2017, S. 369) beschreiben dies wie folgt: „It is worth noting that when teachers are autonomy-supportive, they are typically also supportive of the students’ needs for competence and relatedness. This is likely true because when teachers are autonomy-supportive to understand the students’ perspectives, which then allows them to understand when students need relational and competence supports. Because of this, many studies are very similar to those in which support for all three needs are assessed.“

Aber nicht nur die Lernenden profitieren von einer autonomiefördernden Grundhaltung der Lehrenden: Cheon et al. (2014, S. 331) konnten evidenzbasiert nachweisen, dass Lehrende nach einem Workshop zur Gestaltung eines autonomiefördernden Unterrichts nicht nur vermehrt diese Methode auch tatsächlich in ihrem Unterricht anwenden, sondern auch ihre psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Integration durch das Unterrichten befriedigt werden, sie größere Unterrichtseffizienz erfahren und höhere Arbeitszufriedenheit, erhöhte Vitalität und weniger Erschöpfung nach dem Unterricht erleben.

8 Diskussion

Bevor ein autonomiefördernder Unterricht im Klassenraum realisiert werden kann, muss die pädagogische Praxis verbessert werden und geklärt werden, ob alle Lehrkräfte (oder nur ein Teil der Lehrkräfte) einer Schule diese Unterrichtsmethode lernen können. Laut einer aktuellen Studie (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 67) reagierten 90 % der untersuchten 20 Lehrkräfte positiv auf die Interaktionen eines autonomiefördernden Unterrichts und die Untersuchungen zeigen positive Evidenzen, dass sie auch autonomiefördernder in ih-

ren Klassenräumen agieren als zuvor. Die beiden Forscher konnten empirisch nachweisen, dass zwei mögliche Faktoren die Interventionseffekte limitieren: *Persönlichkeit* und *Kultur* (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 69).

Cheon et al. (2018, S. 345) sehen in einer verträglichen, einer offenen und in einer kausal autonom-orientierten Persönlichkeit eher die Wahrscheinlichkeit, dass diese den autonomiefördernden Motivationsstil einsetzt als eine autoritäre und kausal kontrollierende Persönlichkeit. So ist die autoritäre Einstellung der Glaube, dass Untergeordnete sich den Vorgesetzten beugen und unterwerfen (vgl. Altemeyer 1996, S. 123). Autoritäre Lehrende betonen laut Altemeyer (1998, S. 57) die Anpassung an die vorherrschende Norm, die Unterwerfung durch einen legitimen Vorgesetzten oder durch eine legitime Vorgesetzte und die Notwendigkeit eines Zwanges zum Erreichen des Zieles. Somit tendieren diese kontrollierenden Lehrkräfte dazu, dass externe Anreize und attraktive Belohnungen, soziale Erwartungen bzw. sozialer Druck und externe Kontrolle effektiv und verlässlich die Motivation der Lernenden steigern lassen. Hinsichtlich der Lernbarkeit von autonomieförderndem Unterricht haben die Lehrkräfte mit einer kausal-kontrollierenden Persönlichkeit häufig die Grenzen der Effekte eines autonomiefördernden Unterrichts aufgezeigt (vgl. Reeve et al. 2018, S. 132). Dies auch deshalb, weil diese Lehrenden Schwierigkeiten in der Wahrnehmung der positiven Effekte auf die Lernmotivation und die Mitarbeit in der Klasse haben (vgl. Van den Bergh et al. 2015, S. 75).

Die Kultur, in der die Lehrkraft lebt und arbeitet, kann Einfluss auf den bevorzugten Unterrichtsstil haben (vgl. Oyserman & Lee 2008, S. 311). Einerseits tendieren Lehrkräfte in einer hierarchischen Kultur eher zum kontrollierenden Unterrichtsstil und andererseits priorisieren Lehrkräfte in egalitären Kulturen eher den autonomiefördernden Unterrichtsstil (vgl. Yu et al 2018, S. 174; Lillard 2019, S. 939). Zahlreiche empirische Studien beweisen jedoch, dass weder die individualistische Kultur noch die kollektivistische Kultur die Einstellung der Lehrkräfte bezüglich der positiven Wirkung auf die Lernenden und der einfachen Umsetzung eines autonomiefördernden Unterrichts beeinflussen. Diese Befunde erklären, dass weltweit alle Lernenden von einem autonomiefördernden Unterrichtsstil profitieren können (vgl. Roth et al. 2009, S. 1119; Taylor & Lonsdale 2010, S. 655). Zusätzlich können autonomiefördernde Lehrkräfte das Schulklima positiv beeinflussen und es toleranter werden lassen (vgl. Ryan & Deci 2020). Assor et al. (2018, S. 315) konnten in diesen Schulen sogar weniger Gewalt unter den Lernenden und eine erhöh-

te Fürsorge der Lernenden untereinander im Klassenzimmer wahrnehmen. Solche empirischen Ergebnisse lassen vermuten, dass eine Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lernenden und Lehrenden die Beziehung aller in der Schulgemeinschaft verbessern kann (vgl. Ryan & Deci 2020). Abschließend möchte die Autorin noch einen Ausblick auf zukünftigen autonomiefördernden Unterricht in der Berufsbildung geben.

9 Ausblick

Die aktuellen Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht (Oberwimmer et al. 2021, S. 243) zeigen eine deutliche Segregation der Schüler*innen, wobei die Heterogenität vor allem im urbanen Bereich sehr hoch ist: So hatten 2018 in Wien etwas mehr als die Hälfte der Kinder in der 4. Volksschulklasse Migrationshintergrund. Diese empirischen Daten deuten auf eine weiterhin hohe Heterogenität der Schüler*innen in den berufsbildenden Schulen hin, was zusammen mit der Situation nach der COVID-19-Pandemie und dem digitalen Wandel („Industrie 4.0“) zu einer didaktischen Herausforderung für die Lehrkräfte führen kann. Hier könnte der autonomiefördernde Unterrichtsstil eine didaktische Hilfe sein, denn das Unterrichten von Schüler*innen aus verschiedenen sozioökonomischen Kulturen oder mit unterschiedlichen sozioökonomischen Status setzt einen tiefen Respekt der Lehrkraft gegenüber der Kultur, den Werten, den Zielen, den Perspektiven, der Weltsicht, den Schwierigkeiten und dem bevorzugten Unterrichtsstil der Lernenden voraus. Daher vermuten einige Bildungsforscher (Aronson & Laughter 2016, S. 163; Patall & Zambano 2019, S. 115), dass die autonomiefördernden Interventionen eine relevante Unterrichtsmethode in heterogenen Klassen sein könnten.

Der autonomiefördernde Unterrichtsstil grenzt sich auch eindeutig vom Laissez-faire-Stil ab, obwohl beide Methoden stark den Fokus auf die Lernenden richten. Aelterman et al. (2019, S. 154) bestätigen in ihren Untersuchungen, dass der autonomiefördernde Unterrichtsstil ein motivierender Ansatz zur autonomen Bedürfnisbefriedigung der Lernenden ist und die Laissez-faire-Methode hingegen einen demotivierenden Zugang mit einer autonomen Frustration darstellt. Sehr deutlich wird der Unterschied, wenn Lernende mit einer Aufgabe kämpfen und entmutigt sind: Lehrkräfte mit einer autonomiefördernden didaktischen Methode nehmen die Perspektive der Lernenden ein, fragen die Lernenden nach den Problemlösungsansätzen, liefern auch die Res-

sources, um das Problem zu bewältigen und zu lösen. Zusammengefasst kann ein autonomiefördernder Unterricht nur „falsch“ gemacht werden, wenn man die Unterstützung mit einem „Laissez-faire-Unterricht“ verwechselt.

Letztendlich sieht Heusinger (2021, S. 34 f.) die Herausforderungen dieser speziellen Ausbildung in der Verabschiedung vom Konstrukt der allwissenden, kontrollierenden Lehrkraft und der räumlich gebundenen Ausbildungsstätte. Diese Transformation wird notwendig sein, damit die Generation „Corona“ eine passende Arbeit finden und ein erfülltes Arbeitsleben führen kann. Lehrende unterstützen in einem autonomiefördernden Unterricht die Lernenden, um ein Fundament für lebenslanges Lernen legen zu können, damit die zukünftige Generation den Anforderungen der heutigen Gesellschaft gewachsen ist. Denn: „The harder you push – the less you get“ (Deci & Ryan 2002, S. 63).

Trotz der vielen Studien über SDT und der Bedingungen für eine Verbesserung der Motivation und der Lernergebnisse wurde die Bedürfnisbefriedigung der beteiligten Akteur*innen im Bildungswesen von der Bildungspolitik zu wenig beachtet und umgesetzt (vgl. Patall & Zambrano 2019, S. 153). Noch immer empfinden Lehrkräfte hohen Druck durch ein vorgegebenes Curriculum, externen Leistungsdruck, Benotungsvorgaben und zentrale Tests. Wenn wir Absolventinnen und Absolventen mit den Fähigkeiten und Interessen für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ausstatten möchten, dann muss dieses Ungleichgewicht abgebaut werden (vgl. Ryan & Deci 2020). Und das trifft nach Meinung der Autorin des vorliegenden Beitrags auch – oder vor allem – auf die Berufsbildung in Österreich zu.

Literatur

- Aff J. (2013). Gegen einseitige Perspektiven – Berufsbildungsforschung in Österreich zwischen evidenzbasierter Fundierung und diskussionswürdiger Bewertung der BMHS. *Wissenplus*, 14 (1), S. 17–19.
- Aff J., Greimel-Fuhrmann B. (2019). Wirtschaftsberufliche Bildung in Österreich – quo vadis?. In M. Pilz, K. Breuing & S. Schumann (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Internationale Berufsbildungsforschung* (S. 205–227). Wiesbaden: Springer Verlag. DOI:10.1007/978-3-658-24460-6_13.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physi-

- cal education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36 (6), S. 595–609. DOI:10.1123/jsep.2013-0229.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111 (3), S. 497–521. DOI:10.1037/edu0000293.
- Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Harvard University Press.
- Altemeyer, B. (1998). The Other „Authoritarian“ Personality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, S. 47–91. DOI:10.1027/1614-0001.27.3.117.
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86 (1), S. 163–206. DOI:10.3102%2F0034654315582066.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72 (2), S. 261–278. DOI:10.1348/000709902158883.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and instruction*, 15 (5), S. 397–413. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008.
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O. & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7 (2), S. 234–243. DOI:10.1771/1477818509104328.
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self-determination theory. *The Journal of Experimental Education*, 86 (2), S. 195–213. DOI:10.2347/1234-jsep-2020-045.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36 (4), S. 331–346. DOI:10.1123/jsep.2013-0231.
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, S. 99–111. DOI:10.1016/j.cedpsych.2014.06.004.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, S. 43–51. DOI:10.1016/j.tate.2017.09.022.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R. & Song, Y. G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction,

- frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111 (4), S. 685–702. DOI:10.1037/edu0000306.
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and teacher education*, 90. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101899.
- Bao, X. H. & Lam, S. F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child development*, 79 (2), S. 269–283. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01125.x.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (11), S. 1459–1473. DOI:10.1177/0146167211413125.
- Basten, M., Meyer-Ahrens, I. N. G. A., Fries, S. & Wilde, M. (2014). The Effects of Autonomy-Supportive vs. Controlling Guidance on Learners' Motivational and Cognitive Achievement in a Structured Field Trip. *Science Education*, 98 (6), S. 1033–1053. DOI:10.1002/sce.21125.
- Burda, F. (2016). Schule des sozialen Aufstiegs. Die Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund bewirkt eine Differenzierung berufsbildender Schulen nach Angebot, pädagogischem Weg und Schüler/innenzahlen. *Wissenplus*, 16 (1), S. 13–15.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109 (3), S. 232–252. DOI:10.1080/00220671.2014.942032.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), S. 642–650. DOI:10.1037/0022-0663.73.5.642.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology* (S. 11–40). Boston: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7_2.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223–238.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62 (1), S. 119–142.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11 (4), S. 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 431–441). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (3), S. 182–185. DOI:10.1037/a0012801.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology* (S. 416–436). New York: Sage Publications Ltd. DOI:10.4135/9781446249215.n21.
- Deissinger, T., Aff J., Fuller A. & Jorgensen C. (2013). Policy Implications and Recommendations: When do hybrid qualifications work and what benefits can be expected from them? In T. Deissinger, J. Aff, A. Fuller & C. Jorgensen (Hrsg.), *Hybrid qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*. (S. 243–276). Bern & Wien: Peter Lang.
- Deissinger, Th. & Wern, R. (2012). Übergangsprobleme von der Berufsbildung zum tertiären Bereich: Was können „Hybridqualifikationen“ leisten? *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 66, S. 21–23. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-210426> (2022-02-06).
- Donath, D. (2009). Diskurs um selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen im Kontext eines lebenslangen Lernprozesses. In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 1: Herausforderungen für die berufliche Bildung* (S. 43–62). Abrufbar unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/donath_Band1_09.pdf (2022-02-06).
- Expertenrat für Integration (2019). *Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. Abrufbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf (2022-02-06).
- Gnams, T. & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36 (9), S. 1691–1705. DOI:10.10180/01443410.2015.1113236.
- Großmann, N., Fries, S., & Wilde, M. (2019). Förderung der Autonomiewahrnehmung von Schüler_innen im Unterricht (FAU): Ein Lehrkonzept für angehende Lehrkräfte im Rahmen des Praxissemesters für das Fach Biologie. *Herausforderung*

- Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (1), S. 53–75. DOI:10.4119/hlz-2435
- Harteis, C., Bauer, J., Festner, D. & Gruber, H. (2004). Selbstbestimmung im Arbeitssalltag. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2), S. 128–142. DOI:10.25656/01:5810.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Heusinger, W. (2021). *Die Zukunft der beruflichen Bildung – Vorteile dualer Konzepte in Zeiten globaler Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hofferber, N., Basten, M., Großmann, N. & Wilde, M. (2016). The effects of autonomy-supportive and controlling teaching behaviour in biology lessons with primary and secondary experiences on students' intrinsic motivation and flow-experience. *International Journal of Science Education*, 38 (13), S. 2114–2132. DOI:10.1080/09500693.2016.1229074.
- 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, S. 27–38. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.01.002.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology Education*, 15, S. 251–262. DOI:10.1007/s11218-012-9178-2.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19 (4), S. 429–442. DOI:10.1007/s10648-006-9027-y.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 54, S. 233–248.
- Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht-Ansatzpunkte und Barrieren (Doctoral dissertation)*. Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (4), S. 529–545. DOI:10.1007/BF03173470.
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31 (4), S. 939–965. DOI:10.1007/s10648-019-09483-3.
- Lochbaum, M. & Jean-Noel, J. (2015). Perceived Autonomy-Support Instruction and Student Outcomes in Physical Education and Leisure-Time: A Meta-Analytic Review of Correlates. [Percepción de la formación de apoyo a la autonomía y resultados en estudiantes en educación física y tiempo libre: Una revisión meta-analítica de correlaciones]. *RICYDE – Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12 (43), S. 29–47. DOI:10.5232/ricyde.

- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, S. 23–40. DOI:10.1007/s35834-012-0025-5.
- Martinek, D. (2014). *Selbstbestimmt lehren und lernen: Lehrer/innen zwischen Autonomie und beruflichem Druck*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac?.
- Martinek, D. & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation: Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Gerhatz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation & Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 233–251). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Meyer-Ahrens I, Wilde M. (2013). Der Einfluss von Schülerwahl und der Interessantheit des Unterrichtsgegenstandes auf die Lernmotivation im Biologieunterricht. *Unterrichtswissenschaft*. 41 (1), S. 57–71.
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, St. & Baumegger, D. (2019): Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1* (S. 123–196). Graz: Leykam. DOI:10.17888/nbb2018-1.4.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of personality and self-regulation* (S. 169–191). Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781444318111.ch8.
- Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The modern language journal*, 83 (1), S. 23–34. DOI:10.1111/0026-7902.00003.
- Oberwimmer, K., Baumegger, D. & Vogtenhuber, S. (2019). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1* (S. 25–48). Graz: Leykam. DOI:10.17888/nbb2018-1.4.
- Oyserman, D. & Lee, S. W. S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134 (2), S. 311–342. DOI:10.1037/0033-2909.134.2.311.
- Patall, E. A. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), S. 522–534. DOI:10.1037/a0030307-.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37 (1), S. 14–32. DOI:10.1007/s11031-012-9305-6.
- Patall, E. A., Hooper, S., Vasquez, A. C., Pituch, K. A. & Steingut, R. R. (2018). Science class is too hard: Perceived difficulty, disengagement, and the role of tea-

- cher autonomy support from a daily diary perspective. *Learning and Instruction*, 58, S. 220–231. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.07.004.
- Patall, E. A. & Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6 (2), S. 115–122. DOI:10.1177%2F2372732219862572.
- Patall, E. A. (2021). Self-determination theory: Eminent legacy with boundless possibilities for advancement. *Motivation Science*, 7 (2), S. 117–118. doi.org/10.1037/mot0000223.
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (3). S. 217–234. DOI:10.25656/01:7936.
- Prenzel M., Kramer K. & Drechsel B. (2001) Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 37–62). Wiesbaden: Springer Verlag. DOI:1007/978-3-663-10645-6_2.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 183–203). University of Rochester Press.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omufra, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*, 26, S. 83–207. DOI:10.1023/A:1021711629417.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), S. 375–392. DOI:10.1037/0022-0663.95.2.375.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28 (2), S. 147–169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and why their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), S. 225–236. DOI:10.1086/501484.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98 (1), S. 209–218. DOI:10.1037/0022-0663.98.1.209.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44 (3), S. 159–175. DOI:10.1080/00461520903028990...doi.org/10.1080/00461520903028990

- Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (8), S. 406–418. DOI: 10.1111/spc3.12189.
- Reeve, J. (2016) Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In W. Liu, J. Wang & R. Ryan (Hrsg.), *Building Autonomous Learners* (S. 129–152). Singapore: Springer. Abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, S. 178–189. DOI: 10.1016/j.psychsport.2015.08.001.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56 (1), S. 54–77. DOI:10.1080/00461520.2020.1862657.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, S. 1119–1142. DOI: 10.1037/a0015272.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), S. 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, S. 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, Article ID: 101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2. (S. 269–305). Graz: Leykam. DOI:10.17888/nbb2018-2-6.
- Schmitz, C. & Frenz, M. (2017). Selbstbestimmt motiviertes Lernen in der gewerblich-technischen Berufsausbildung an unterschiedlichen betrieblichen Lernorten. Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. In R. Arnold, P. Gonon & F. Rauner (Hrsg.). *Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 163183). Berlin: LIT Verlag.

- Sloane, P. (2004d). Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 350–369). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), S. 108–120.
- Su, Y.L. & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev*, 23, S. 159–188. DOI:10.1007/s10648-010-9142-7.
- Statistik Austria (2019). *Bildung in Zahlen 2019/2020. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Abrufbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/index.html (2022-02-06).
- Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), S. 747–760. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.747.
- Taylor, I. M. & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32 (5), S. 655–673. DOI:10.1123/jsep.32.5.655.
- Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., La Guardia, J., Lindwall, M., Lonsdale, C., Markland, D., Michie, S., Moller, A. C., Ntoumanis, N., Patrick, H., Reeve, J., Ryan, R. M., Sebire, S. J., Standage, M., Vansteenkiste, M., . . . Hagger, M. S. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motivation Science*, 6 (4), S. 438–455. DOI:10.1037/mot0000172.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (1), S. 97–121. DOI:10.1080/17408989.2012.732563.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), S. 246–260. DOI:10.1037/0022-3514.87.2.246.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76 (2), S. 483–501. DOI:10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x. . . . <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Hrsg.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16 Part A)* (S. 105–165). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0749.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L. & Soenens, B. (2019). Seeking Stability In Stormy Educational Times: A Need-Based Perspective On (De)Motivating Teaching Grounded In Self-Determination Theory. *Motivation in Education at a Time of Global Change*, 20, S. 53–80. DOI:10.1108/S0749-7423201900000200 04.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, S. 1–31. DOI:10.1007/s11031-019-09818-1.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112 (7), S. 1444–1469. DOI: 10.1037/edu0000420.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 203–268). Weinheim: PVU.
- Winther, E. (2006). *Motivation in Lernprozessen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Yu, S., Chen, B., Levesque-Bristol, C. & Vansteenkiste, M. (2018). Chinese education examined via the lens of self-determination. *Educational Psychology Review*, 30 (1), S. 177–214. DOI:10.1007/s10648-016-9395-x.
- Zougkou, K., Weinstein, N. & Paulmann, S. (2017). ERP correlates of motivating voices: Quality of motivation and time-course matters. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12 (10), S. 1687–1700. DOI:10.1093/scan/nsx064.