pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Markus, Stefan; Schächt, Fabian; Gar, Cornelia

Bedürfnisunterstützung als BASiS pädagogischer Beziehungen. Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 20-34. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Markus, Stefan; Schächt, Fabian; Gar, Cornelia: Bedürfnisunterstützung als BASiS pädagogischer Beziehungen. Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 20-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366169 - DOI: 10.25656/01:36616; 10.35468/6251-02

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366169
https://doi.org/10.25656/01:36616

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Markus, Fabian Schächt und Cornelia Gar

Bedürfnisunterstützung als BASiS pädagogischer Beziehungen: Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext

Abstract

Fürsorge (engl. „*Caring*") im Sinne von psychologischer Bedürfnisunterstützung wird als zentrales Merkmal pädagogischer Beziehungen im schulischen Kontext betrachtet. Während die Selbstbestimmungstheorie die Unterstützung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit betont, hebt die Ethics of Care die Bedeutung relationaler Responsivität hervor. Der Beitrag integriert beide Perspektiven fürsorglichen Lehrkrafthandelns und stellt das CARE²-Rahmenmodell vor, welches neun theoretisch abgeleitete Facetten schulischer Fürsorge über die Dimensionen bedürfnisunterstützender Haltung, Handlung und Reziprozität beschreibt. Zudem werden erste Ergebnisse des Forschungsprojekts „BASiS" zusammengefasst sowie Implikationen zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften abgeleitet. Der Mehrwert einer Differenzierung bedürfnisunterstützender Einstellungen und Praktiken sowie die Reziprozität in fürsorglichen Beziehungen werden hierbei diskutiert.

Schlagwörter: Selbstbestimmungstheorie, Ethics of Care, Lehrer-Schüler-Beziehung, Fürsorge, soziale Eingebundenheit

1 Bedürfnisunterstützung als professionelle Fürsorge

Lernen ist immer in einen sozialen Kontext eingebettet. Die Qualität der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden, aber auch der Peer-Beziehungen unter Schüler:innen, ist daher von zentraler Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse im Schulalltag (Hoferichter & Raufelder, 2014). Einige Theorieansätze liefern Anhaltspunkte, wie Beziehungen in der Schule positiv gestaltet werden können. So betont die Ethics of Care (Noddings, 1999) die bedeutsame Rolle fürsorglicher Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, um ein unterstützendes und vertrauensvolles Lernumfeld zu etablieren. Gleichzeitig beschreibt die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) die gegenseitige Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse als eine fundamentale Voraussetzung für ein sicheres Bindungsverhalten, emotionales Vertrauen und eine hohe Bezie-

doi.org/10.35468/6251-02

hungsqualität. Der authentische Wille der Individuen zur fürsorglichen Interaktion sowie die reziproke Befriedigung der Bedürfnisse aller beteiligten Personen tragen nicht nur zu einer hohen Zufriedenheit und einem hohen Wohlbefinden der Akteur:innen bei, sondern auch zu mehr intrinsischer Motivation, aktivem Engagement, positiver Emotionalität sowie psychologischem Wachstum (Reeve, 2016).
Der vorliegende Beitrag führt die beiden Theoriestränge zusammen, zeigt auf, inwiefern sich diese ergänzen, und diskutiert Implikationen zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften. Es wird eine theoriegeleitete analytische Matrix entwickelt, welche die drei psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017) mit den drei Ebenen der Ethics of Care (Noddings, 2012) systematisch verschränkt. Die Matrix dient als heuristisches Rahmenmodell zur Strukturierung und Analyse pädagogischer Interaktionen.

1.1 Selbstbestimmungstheorie

Die Self-Determination Theory befasst sich (insbesondere in den beiden Sub-Theorien Basic Psychological Needs Theory und Relationships Motivation Theory; Ryan & Deci, 2017) damit, wie Faktoren des sozialen Kontexts die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit beeinflussen. Wenn die im schulischen Kontext handelnden Akteur:innen (z. B. Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulsozialarbeit) diese Bedürfnisse anerkennen und unterstützen, können Schüler:innen eine Bedürfnisbefriedigung erleben. Dabei sind die drei Bedürfnisse nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern wirken synergetisch zu- und miteinander.
Soziale Verbundenheit meint das Bedürfnis nach enger und sicherer Bindung zu anderen sowie das Verlangen, emotional in warmherzige und fürsorgliche zwischenmenschliche Beziehungen involviert zu sein (Baumeister & Leary, 1995). Soziale Verbundenheit wird nur dann erlebt, wenn man von „significant others" – z. B. Mitschüler:innen und Lehrkräften – ehrlich wertgeschätzt und gemocht wird, ohne sich verstellen zu müssen, d. h. sich authentisch in der Gruppe verhalten kann und wirklich wahr- und angenommen wird.
Auch die eigene Kompetenzentwicklung ist von anderen abhängig, denn wenn Lernende von der Lehrkraft oder Mitschüler:innen ermutigt und unterstützt werden, stärkt sich ihr (individuelles und kollektives) Kompetenzerleben. Kompetenz beschreibt das Grundbedürfnis, in Interaktionen mit der Umwelt möglichst effektiv zu handeln, d. h. diese den eigenen Zielen und Werten entsprechend zu beeinflussen. Es spiegelt das inhärente Verlangen wider, die eigenen Fähigkeiten effektiv anzuwenden und Herausforderungen zu bewältigen (Ryan & Deci, 2017). Schüler:innen zeigen ihr Kompetenzbedürfnis, indem sie entwicklungsgemäße Herausforderungen suchen und bei diesen (bis zu einer Bewältigung) verharren, aber auch, wenn sie Interesse an Aktivitäten zeigen, welche ihnen helfen, ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente zu erkennen, zu überprüfen und auszubauen (Reeve et al., 2004).

doi.org/10.35468/6251-02

Um eigene Kompetenzen wahrnehmen zu können, ist wiederum ein Mindestmaß an Autonomie erforderlich. Damit ist gemeint, dass die Lernenden eigene Entscheidungen im Lernprozess treffen können und somit eine (Teil-)Verantwortung für ihr eigenes Lernen gefördert und von ihnen gefordert wird. Autonomie darf dabei jedoch nicht mit „Freiheit" (z. B. in einem laissez-fairen oder chaotischen Unterrichtsstil; Aeltermann et al., 2019) gleichgesetzt werden, sondern sollte als die Wahrnehmung verstanden werden, sich selbst als Verursacher:in der eigenen Handlungen zu erleben oder zumindest mit diesen volitional übereinzustimmen. Verhalten ist demnach autonom, wenn Schüler:innen aus ihren eigenen Werten und Interessen heraus handeln und über eigene Tätigkeiten bestimmen können, wodurch sie eine internale Handlungsverursachung sowie ein Gefühl von Selbstbestimmungs- und Wahlmöglichkeiten wahrnehmen (Reeve, 2016). Hierzu gehört auch, Schüler:innen die Bedeutung und den Wert einer Lernhandlung (z. B. durch Alltags- oder Lebensweltbezug, s. Ryan & Deci, 2017) zu verdeutlichen, etwa mittels Begründungen, Elaborationsstrategien, Alltags- oder Lebensweltbezug (Ahmadi, 2023; Ryan & Deci, 2017). Dies wirkt sich positiv auf ihre Bedürfnisbefriedigung nach Autonomie aus.
Die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit bedingen sich somit gegenseitig und deren Unterstützung kann durch sich wiederholende Interaktionen die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung positiv gestalten, weshalb sie als zentral für professionelles Lehrkrafthandeln im Unterricht- und Schulkontext angesehen werden.

1.2 Ethics of Care

Im pädagogischen Kontext wird bei der Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lernenden oftmals von Caring gesprochen – im Sinne von to care *for* s.o. und to care *about* s.o. – ohne dies dabei jedoch genauer zu spezifizieren oder zu klassifizieren. Hierfür sind die Arbeiten von Noddings (2012) hilfreich, die in ihrer Arbeit das Konzept des Caring als eine intendierte Handlung im professionellen Kontext detailliert beschrieben hat. Caring meint die aufmerksame und gezielte Wahrnehmung sowie Unterstützung der ausgedrückten Bedürfnisse („*expressed needs*") von Schüler:innen durch Lehrkräfte. Dabei ist Caring von einem hohen Maß an Empathie, Interesse, Wertschätzung und Wohlwollen gegenüber den Schüler:innen geprägt, sodass nicht (ausschließlich) das fachliche Lernen, sondern vielmehr die ganzheitliche Anerkennung der Persönlichkeit und der individuellen Bedürfnisse von Schüler:innen im Vordergrund steht. In dyadischen Beziehungen im Schulkontext werden aufgrund der rollenspezifischen Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler:innen der Care-giver, welcher die Unterstützungshandlung vollzieht, sowie der Care-taker, welcher diese empfängt und widerspiegelt, unterschieden. Lehrkräfte sind als Care-giver somit zunächst verantwortlich, unterstützendes Beziehungsverhalten aufzubauen (Noddings, 2005), Schüler:innen wiederum zeigen reziproke Reaktionen und geben ihrerseits Vertrauen zurück an die Lehrkräfte. Caring beinhaltet somit immer Aspekte von

doi.org/10.35468/6251-02

Gegenseitigkeit und entwickelt sich aus dem Dialog bzw. dem Verhalten der Beteiligten, wodurch insgesamt ein *climate of care* aufgebaut wird (Noddings, 2012).

CARE Einstellung/Haltung auf Basis von „emotional engrossment"

Angelehnt an die Arbeiten von Noddings (2012) liegt dem beziehungsförderlichen Verhalten einer Lehrkraft eine wertschätzende und verständnisvolle Haltung gegenüber den Schüler:innen zugrunde, die internal und somit nicht beobachtbar ist (Larson, 2006). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Lehrkraft als Care-giver unvoreingenommen und wirklich in der Tiefe mit dem/der individuellen Schüler:in als Care-taker befassen *möchte*, d. h. die Lernenden in ihrer Individualität und Persönlichkeit authentisch wahrnimmt und wertschätzt. Eine fürsorgliche Lehrkraft ist empathisch, baut ein Verständnis für die Schüler:innen auf und versucht, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Die pädagogische Grundhaltung, die Einstellungen und Erwartungen des Care-givers lassen sich durch Akzeptanz, Respekt, Aufmerksamkeit, Mitgefühl sowie Interesse am Gegenüber und dessen explizit ausgedrückten Bedürfnissen beschreiben. Diese Grundhaltung bezieht dabei nicht nur die eigene Beziehung zu den Schüler:innen, sondern auch deren Beziehungen untereinander und somit das Beziehungsklima der Gruppe mit ein.

CARE Handlung auf Basis von „motivational displacement"

Die Grundlage der Handlungsentscheidungen des Care-givers sollten nicht seine eigenen oder (rein) curriculare Ziele sein, sondern die Bedürfnisse des Caretakers. Noddings (2012) spricht daher von *motivational displacement* und meint damit, dass der Care-giver in seinen Handlungen auf den Care-taker reagieren muss (Kim & Schallert, 2011). Als Ausgangspunkt für konkrete Unterstützungshandlungen hebt Noddings (2012) das *Zuhören* als die entscheidende Komponente hervor, sowohl intellektuell als auch emotional. Neben der Beobachtung von Schüler:innen ist somit insbesondere die offene Kommunikation mit der/dem Schüler:in wichtig, die dem vertieften Verständnis dient und somit einen persönlichen Zugang zum Lernenden bietet. In einem solchen Austausch besteht die Notwendigkeit einer unmittelbaren, reflektierten Antwort oder Reaktion. Es entsteht somit eine auf *motivational displacement* basierende Handlung, welche die Unterstützung der Person und ihres Wohlergehens beabsichtigt (Larson, 2006). Empathische Dialoge und emotionale Responsivität sind hierfür essentiell und die Dialog- bzw. Kommunikationsfähigkeit (Kim & Schallert, 2011) der Lehrkraft spielt eine zentrale Rolle im Caring.

Reziprozität von CARE

Nach Noddings (2012) kann erst von einer Caring-Beziehung gesprochen werden, wenn der Care-taker seinerseits verbal oder non-verbal zu erkennen gibt, dass er das Unterstützungsangebot erhalten hat, beispielweise durch ein „Danke", Nicken oder Lächeln. Für Noddings ist Caring somit stets ein auf Reziprozität basierender Interaktionsprozess zwischen beiden Akteur:innen. Der Care-taker hat

doi.org/10.35468/6251-02

anhand seiner Reaktion die Gelegenheit zu zeigen, inwieweit er:sie das Caring annehmen bzw. darauf reagieren möchte. Dieses Feedback in Form einer (verbalen oder non-verbalen) Reaktion, sei es positiv oder negativ, kann als Signal des Empfangens von Caring gewertet werden (Noddings, 2012) und ist für die Lehrkraft enorm wichtig, um die eigene Kompetenz als Fürsorgende:r zu reflektieren. Auch die Rückmeldungen und Reflexion der Lehr- und Lernpraktiken, z. B. ob die Lehrkraft-Lernenden-Interaktionen respektvoll verliefen oder das eigene Verhalten hinsichtlich der Lernenden angemessen war, sind wichtige Bestandteile einer analytischen Kompetenz der Lehrkraft (Noddings, 1999). Caring ist somit keine unidirektionale Handlung, Einstellung oder Eigenschaft einer Lehrkraft, sondern ein aus Aktion und Reaktion bestehender, reziproker Interaktionsprozess zwischen Schüler:innen und Lehrkraft (Kim & Schallert, 2011). Demnach besteht eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen dem Care-giver und dem Care-taker, da die Beziehungsqualität von der Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens von Fürsorge beeinflusst wird (Noddings, 1999).

2 Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext

Werden die beiden theoretischen Perspektiven der Selbstbestimmungstheorie und des Carings hinsichtlich eines fürsorglichen Lehrkrafthandelns integriert, entsteht ein heuristisches, theorieintegrierendes Rahmenmodell in Form einer analytischen Matrix mit neun Dimensionen von Bedürfnisunterstützung im Schulkontext: das CARE²-Framework (Tab. 1). Das Rahmenmodell wird im vorliegenden Beitrag erstmals konzeptuell vorgestellt und dient als theoretische Grundlage des BASiS-Projekts. Ziel ist es, zwei bislang weitgehend getrennt rezipierte Perspektiven – eine motivationspsychologische und eine relationale, ethische Perspektive – systematisch zu verschränken und dadurch eine differenziertere Beschreibung pädagogischer Unterstützungsprozesse zu ermöglichen. Der Mehrwert liegt insbesondere darin, sowohl das „Was" und „Warum" (psychologische Grundbedürfnisse) als auch das „Wie" (relationale Qualität von Fürsorge) pädagogischen Handelns integrativ zu berücksichtigen. Das CARE²-Modell erhebt dabei keinen Anspruch auf kausale Erklärung, sondern dient als heuristisches Strukturierungs- und Analyseinstrument.

Die Ebene der Einstellung/Haltung beruht auf *emotional engrossment* und meint, dass der Care-giver sich in der Tiefe mit der Person des Care-takers befassen möchte. Hinsichtlich der Verbundenheit bedeutet dies, die Care-taker in ihrer Individualität und Persönlichkeit authentisch wahrzunehmen und wertzuschätzen. Der Care-giver ist empathisch und aufmerksam, baut ein Verständnis für die andere Person auf, interessiert sich für sie und versucht, die Perspektive des Gegenübers zu akzeptieren. Eine kompetenzunterstützende Einstellung meint, die Kompetenzen des Care-takers authentisch wahrzunehmen und sich für Stärken, Schwächen und Potenziale des Care-takers zu interessieren. Sie lässt sich als eine diagnostisch-sensible und formativ-entwicklungsorientierte Grundhaltung

doi.org/10.35468/6251-02

beschreiben, die durch die Überzeugung geprägt ist, dass Kompetenzentwicklung individuell möglich und pädagogisch unterstützbar ist. Sie umfasst sowohl eine realistische Einschätzung aktueller Fähigkeiten als auch eine zugewandte, förderorientierte Perspektive auf zukünftige Lern- und Entwicklungspotenziale. Hinsichtlich Autonomieunterstützung nimmt der Care-giver eine offene Haltung zu Selbst-/Mitbestimmung ein, erkennt oder erfragt, ob der Care-taker Autonomie möchte bzw. sich autonom fühlt, und lässt freie Meinungsäußerungen sowie selbstbestimmte Lösungswege bei Problemstellungen zu.

Die Handlungs-Ebene bezieht sich auf die konkreten interpersonalen Handlungen und Praktiken der Lehrkraft, die auf *motivational displacement* beruhen. Die Ebenen der Haltung und Handlung sind theoretisch und analytisch unterscheidbar, jedoch eng miteinander verknüpft, da sich pädagogische Haltungen für Schüler:innen primär über beobachtbares Verhalten manifestieren. Hinsichtlich der Verbundenheitsunterstützung ist das beobachtbare Handeln des Care-givers gemeint, welches zur Förderung, Stärkung oder dem Erhalt von Verbundenheit beitragen kann. Dies kann sich auf die dyadische Beziehung zum Care-taker, aber auch auf die gesamte Gruppe (z. B. Schulklasse) beziehen. Kompetenzunterstützung auf der Handlungs-Ebene meint die beobachtbaren Unterstützungsangebote zur Lern- und Leistungsentwicklung, etwa die Anleitung und Hilfestellungen im Lernprozess der Care-taker. Hinsichtlich Autonomieunterstützung sind alle konkreten Handlungen gemeint, welche die Autonomie des Care-takers unterstützen bzw. auf dessen Autonomiebedürfnis eingehen oder Rationale (Bedeutung/Wert einer Lernhandlung, Begründungen, Lebensweltbezug etc.) vermitteln, sodass die Care-taker sich als Verursacher der eigenen Handlungen erleben oder von außen initiierten Handlungen in ihr eigenes Wertesystem integriert werden können. Dies umfasst die Selbst- bzw. Mitbestimmung über organisatorische, prozedurale und/oder kognitive Entscheidungen.

Die Ebene der Reziprozität bezieht sich auf die Gegenseitigkeit des Gebens und (An-)Nehmens von Fürsorge. Die aktive Rolle liegt dabei beim Care-taker; der Fokus dieser Ebene liegt auf den Beiträgen der Schüler:innen zur Caring-Beziehung, in welcher die beteiligten Akteur:innen kontextbezogen (d. h. innerhalb ihrer asymmetrischen Rollen) aufeinander bezogen handeln. Hinsichtlich Verbundenheit meint dies, dass der Care-taker z. B. auch Wertschätzung, Respekt und Freundlichkeit gegenüber dem Care-giver ausdrückt. Dies umfasst jegliche Kommunikation und Handlungen, die von der umsorgten Person ausgehen und auf die Beziehung zum Care-giver abzielen, z. B. Verständnis für die Perspektive der Lehrkraft, freiwillige Hilfe oder Interesse am Wohlergehen des Care-givers. Reziprozität in Bezug auf Kompetenz meint die aktive Annahme und Nutzung von Unterstützungsangeboten sowie die Rückmeldung an den Care-giver. Der Care-taker signalisiert (implizit) eine offene Haltung, Interesse an einer Aufgabe, Lernfreude oder Dankbarkeit gegenüber Hilfestellungen, wodurch das Kompetenzempfinden des Care-givers bezüglich seiner Unterstützung und Anleitung gestärkt wird. Reziprozität hinsichtlich Autonomie meint, dass die angebotene Autonomieunterstützung durch den Care-taker wahrgenommen und zielführend angenommen

doi.org/10.35468/6251-02

wird. Der Care-taker engagiert sich im Rahmen der gegebenen Selbst-/Mitbestimmungsmöglichkeiten, indem er z. B. Meinungen und konstruktive Vorschläge einbringt, und geht sinngerecht und verantwortungsvoll zum Wohle aller mit der gebotenen Autonomie um. Hierdurch fühlt sich die Lehrkraft in ihren didaktischen und partizipativen Entscheidungen sowie ihrer Rolle als Lernbegleitung gestärkt. Insgesamt sind die drei Ebenen (Haltung, Handlung, Reziprozität) theoretisch und analytisch unterscheidbare, jedoch aufeinander bezogene Dimensionen. Eine fürsorgliche, bedürfnisunterstützende Beziehung im Sinne des CARE²-Rahmenmodells entwickelt sich idealtypisch dann, wenn Beiträge auf allen drei Ebenen zusammenwirken. Zugleich ist davon auszugehen, dass diese Idealstruktur in der schulischen Praxis situativ variieren kann und nicht in allen Kontexten gleichermaßen realisierbar ist.

Tab. 1: Das CARE²-Rahmenmodell professioneller Fürsorge im Schulkontext, Matrix basierend auf Kim & Schallert (2011), Larson (2006), Noddings (1999; 2012), Ryan & Deci (2017)

	Soziale Verbundenheits-unterstützung	**Kompetenz**-unterstützung	**Autonomie**-unterstützung
Einstellung/ Haltung *Sich in der Tiefe mit der Person befassen wollen*	Care-taker in ihrer Individualität und Persönlichkeit authentisch wahrnehmen und wertschätzen	Kompetenzen diagnostizieren und sich für Stärken und Potenziale des Care-takers interessieren	Autonomie(bedürfnis) des Care-takers wahrnehmen, Meinungen zulassen sowie offene Haltung zu Selbst-/ Mitbestimmung einnehmen
Handlung *Handeln an den Bedürfnissen des Care-takers ausrichten*	Emotional responsives, interpersonales Handeln zur Förderung von Verbundenheit und Wohlergehen des Care-takers	Kompetenz-unterstützende Handlungen in Bezug auf die Lern- und Leistungsentwicklung anbieten	Organisatorische, prozedurale und kognitive Autonomie des Care-takers unterstützen sowie Rationale vermitteln
Reziprozität *Gegenseitigkeit des Gebens und (An-)Nehmens von Fürsorge*	Wertschätzung, Respekt, Freundlichkeit und Unterstützung werden gegenüber dem Care-giver und anderen Beteiligten gezeigt	Lernunterstützung wird angenommen und durch Freude/Interesse oder Dankbarkeit an den Care-giver rückgemeldet	Autonomie wird zielführend und verantwortungsvoll zum Wohle aller angenommen, Meinungen aller Beteiligten werden respektiert

doi.org/10.35468/6251-02

3 Einblicke in das BASiS-Projekt

Das Ausmaß, in welchem Lernende Caring empfinden, prägt ihre Wahrnehmung der Beziehungsqualität zur Lehrkraft sowie zur Schulgemeinschaft (Noddings, 2005; Schussler & Collins, 2006). Die Beziehung zur Lehrkraft erweist sich dabei als bedeutsam für die situativen Einschätzungen von Schüler:innen (z. B. Selbstwirksamkeit, intrinsischer Wert) sowie für deren Emotionen und schulisches Wohlbefinden (Liu et al., 2016; Markus et al., 2022). Zugleich zeigen sich differenzielle Effekte: Jungen profitieren tendenziell stärker von einer positiven Beziehungsqualität zur Lehrkraft und in der Sekundarstufe weist die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung engere Zusammenhänge mit dem emotionalen Befinden auf als in der Primarstufe (Markus et al., 2025).

Vor diesem Hintergrund bietet das CARE²-Rahmenmodell eine theoriegeleitete Struktur, um Aspekte professioneller Beziehungsgestaltung und schulischer Fürsorge nicht nur global zu beschreiben, sondern entlang spezifischer Bedürfnisdimensionen (Autonomie, Kompetenz, soziale Verbundenheit) und Care-Ebenen (Haltung, Handlung, Reziprozität) zu präzisieren. Für die empirische Forschung eröffnet es insbesondere die Möglichkeit, pädagogische Interaktionen theoriegeleitet zu strukturieren und unterschiedliche Facetten von Beziehungsgestaltung systematisch zu analysieren. Ebenso kann die Matrix in der Praxis, z. B. in der Lehramtsausbildung, zur Planung von Fortbildungen oder als Grundlage für Unterrichtsbeobachtungen, genutzt werden.

Nachfolgend wird ein zusammenfassender Einblick in Studien gegeben, welche im Rahmen des BASiS-Projekts entstanden sind. Die skizzierten Teilstudien adressieren dabei unterschiedliche Felder der CARE²-Matrix und fokussieren jeweils spezifische Kombinationen aus Bedürfnisdimensionen und Care-Ebenen: Bedürfnisunterstützung (Einstellung und Handlung) durch Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung aus Perspektive von Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe sowie Caring-Ebenen von Verbundenheitsunterstützung aus Lehrkraftperspektive. Damit wird quantitativ insbesondere die Haltungs- und Handlungsebene der Matrix empirisch operationalisiert (Zusammenfassung bereits publizierter Ergebnisse), während die Ebene der Reziprozität vor allem qualitativ (neue Ergebnisse einer Interviewstudie) berücksichtigt wird.

3.1 Wahrnehmung und Zusammenhänge von Bedürfnisunterstützung in der Grundschule

Die quantitativen variablen- sowie personenzentrierten Analysen basieren auf einer querschnittlichen Befragung von n = 441 bzw. n = 443 Schüler:innen im Mathematikunterricht der dritten und vierten Jahrgangsstufe aus insgesamt 34 Klassen. Die Haltungs- und Handlungsebene wurden in je einer Skala pro Bedürfnisunterstützung zusammengefasst: Autonomieunterstützung wurde in diesem Kontext insbesondere durch Wahlmöglichkeiten oder durch das Aufzeigen von Relevanz für Lerninhalte operationalisiert; Kompetenzunterstützung durch Struktur, Klarheit von Erwartungen, Hilfestellungen und Rückmeldungen im Lern-

doi.org/10.35468/6251-02

prozess. Soziale Verbundenheitsunterstützung (Involvement) bezog sich auf die wahrgenommene persönliche Zuwendung der Lehrkraft sowie auf deren Interesse am Lernprozess der Schüler:innen (Stroet et al., 2013). Diese Unterstützungsmöglichkeiten gelten in der Selbstbestimmungstheorie als zentrale Voraussetzungen für die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz sowie sozialer Verbundenheit (Ahmadi et al., 2023; Ryan & Deci, 2017) und bilden im CARE²-Rahmenmodell die jeweilige Haltungs- und Handlungsebene der Unterstützung ab.

Mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) wurde geprüft, ob sich die drei Dimensionen bedürfnisunterstützender Unterrichtsgestaltung empirisch voneinander unterscheiden lassen. Die Ergebnisse stützen ein dreidimensionales Modell, in dem Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung als getrennte, aber miteinander verbundene Konstrukte abgebildet werden (Gar et al., 2026; Reich et al., 2023). Diese Differenzierbarkeit unterstützt die Annahme des CARE²-Rahmenmodells, dass Bedürfnisunterstützung nicht als eindimensionales Konstrukt, sondern als mehrdimensionale Struktur zu verstehen ist.

Auf dieser Grundlage wurden mithilfe latenter Profilanalysen (LPA) mögliche Wahrnehmungsmuster von Grundschüler:innen in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, ob sich unterschiedliche Wahrnehmungsprofile von Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung im Sinne der SDT (Ryan & Deci, 2017; Stroet et al., 2013) identifizieren lassen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich diese Profile insbesondere im Niveau der wahrgenommenen Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung unterscheiden. Während sich einige Grundschüler:innen zu Profilen mit insgesamt hoher wahrgenommener Bedürfnisunterstützung zuordnen lassen, finden sich wesentlich mehr Lernende in Profilen mit niedrigeren Ausprägungen über alle drei Dimensionen hinweg. Auffällig ist, dass ein in allen drei Dimensionen hoch ausgeprägter Unterricht vergleichsweise selten wahrgenommen wird.

Zudem wurden die drei Dimensionen der wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung in ihrem Zusammenspiel mit der von Schüler:innen wahrgenommenen Bedürfniserfüllung nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit sowie mit unterschiedlichen Facetten des individuellen Mathematikinteresses analysiert (Reich et al., 2023). Die Ergebnisse zeigen, dass Autonomie- und Kompetenzunterstützung vor allem indirekt über die Erfüllung der entsprechenden Grundbedürfnisse nach Autonomie sowie Kompetenz mit dem Mathematikinteresse der Schüler:innen verbunden sind. Für das wahrgenommene Involvement der Lehrkraft (soziale Verbundenheitsunterstützung) zeigt sich hingegen ein direkter Zusammenhang mit beiden Facetten des Mathematikinteresses (emotional geprägte, intrinsische sowie wertbezogene, kognitive Interessenskomponente).

Diese Befunde verdeutlichen, dass die bedürfnisunterstützenden Felder der CARE²-Matrix im Grundschulalter divers ausgeprägt sein können und unterschiedlich mit Interesse verknüpft sind.

doi.org/10.35468/6251-02

3.2 Wahrnehmung und Zusammenhänge von Bedürfnisunterstützung in der Sekundarstufe

Auch im Sekundarstufenkontext werden die drei Unterstützungsdimensionen Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung des CARE²-Rahmenmodells aufgegriffen, die den Ebenen Einstellung/Haltung sowie Handlung zugeordnet werden können (Gar et al., under review).
Die Analysen basieren auf einer Befragung von *n* = 1781 Schüler:innen der 6., 8., 9. und 11. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe. Untersucht wird, inwiefern sich unterschiedliche Wahrnehmungsmuster bedürfnisunterstützender Unterrichtsgestaltung aus Schüler:innenperspektive identifizieren lassen und wie diese mit strukturellen, personenbezogenen sowie leistungsbezogenen Merkmalen zusammenhängen. Die Ergebnisse erweitern damit die bisherigen Befunde aus dem Grundschulkontext und zeigen schulstufenübergreifend, dass fürsorgliche pädagogische Beziehungen im Sinne des CARE²-Rahmenmodells nicht als einheitliches Konstrukt auftreten, sondern sich in unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungen von Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsunterstützung manifestieren, die von Schüler:innen wiederum differenziert wahrgenommen werden. Dies unterstreicht die Annahme des CARE²-Rahmenmodells, dass Beziehungsgestaltung entlang mehrerer Dimensionen variiert und nicht auf eine einzelne globale Qualität reduzierbar ist.

3.3 Bedürfnisunterstützung in Best-Practice-Schulen aus Lehrkraftperspektive

Die Interviewstudie beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrkräfte die psychologischen Grundbedürfnisse ihrer Schüler:innen spezifisch unterstützen. Hierfür wurden 28 Lehrkräfte von Best-Practice-Schulen des Deutschen Schulpreises problemzentriert interviewt. Die Auswertung erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) anhand eines auf dem CARE²-Rahmenmodell basierenden Kategoriensystems, welches alle neun Felder der CARE²-Matrix abbildet und somit eine systematische Analyse entlang von Bedürfnisdimensionen und Care-Ebenen ermöglicht. Anschließend wurden die zunächst deduktiv kodierten Sinneinheiten per Inhaltsanalyse induktiv zusammengefasst, um konkrete bedürfnisunterstützende Maßnahmen zu beschreiben.
Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die befragten Lehrkräfte vor allem die soziale Verbundenheit der Lernenden unterstützen, Kompetenzunterstützung findet sich etwa halb so häufig wie Verbundenheitsunterstützung und wird durch konstruktives Feedback, Ermutigung sowie individuell passende Lernangebote unterstützt. Dagegen wird Autonomieunterstützung sehr selten von den Lehrkräften genannt. Damit zeigt sich eine ungleichmäßige Ausprägung verschiedener Felder der CARE²-Matrix, insbesondere zugunsten der Verbundenheitsdimension (auch bedingt durch die Positivauswahl an Schulen sowie den Fokus der Interviews).

doi.org/10.35468/6251-02

Bezugnehmend auf das CARE²-Rahmenmodell kann am Beispiel der Verbundenheitsunterstützung festgestellt werden, dass die Lehrkräfte auf der Ebene der Haltung/Einstellung die Schüler:innen als eigenständige Person wahrnehmen, authentisch wertschätzen und über ihre Rolle als Schüler:in hinaus anerkennen. Insgesamt kann konstatiert werden, dass der Einstellung der Lehrkräfte eine positive Wachstumshaltung (*growth mindset;* Dweck, 2006) zugrunde liegt, wonach sie die Beziehung zu den Schüler:innen prioritär behandeln, auch wenn dadurch kurzzeitig Lerninhalte vernachlässigt werden. Auf der Handlungs-Ebene wurde genannt, dass Lehrkräfte zum Beispiel Gespräche über die Lebenswelt der Schüler:innen führen, Humor und Leichtigkeit im Miteinander zeigen oder ehrliche, transparente Kommunikation auf Augenhöhe praktizieren. Auch rituelle Unterstützungshandlungen wie regelmäßig stattfindende Mentor:innengespräche, Klassenrat oder die Möglichkeit zur Beteiligung an der Regelerstellung sind der Handlungs-Ebene zuzuordnen.
Bezüglich der Reziprozität sozialer Verbundenheitsunterstützung berichten viele Lehrkräfte von Unterstützungshandlungen der Schüler:innen ihnen gegenüber, z. B. dass gelächelt oder genickt wurde oder verbales Feedback gegeben wurde. Vereinzelt wurde Lehrkräften auch ein Bild gemalt, ein Brief geschrieben oder Süßigkeiten mitgebracht. Dadurch drücken die Schüler:innen eine rollengemäße Form der Anerkennung gegenüber den Lehrkräften aus. Diese Befunde verdeutlichen exemplarisch die Reziprozitätsebene der CARE²-Matrix und zeigen, wie Schüler:innen aktiv zur Beziehungsgestaltung beitragen.
Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Lehrkraft-Interviews kann somit gezeigt werden, dass eine systematische Unterscheidung zwischen internalen Einstellungen/Haltungen, konkret beobachtbaren Handlungen sowie wahrgenommenen reziproken Handlungen von Schüler:innen hinsichtlich Bedürfnisunterstützung möglich ist. Damit wird die grundlegende Strukturannahme des CARE²-Rahmenmodells empirisch gestützt.

4 Zusammenfassende Diskussion und Implikationen

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das CARE²-Rahmenmodell, basierend auf der Selbstbestimmungstheorie und der Ethics of Care, eine theoretisch fundierte und integrative Struktur zur Beschreibung pädagogischer Fürsorge bereitstellt, die über bestehende, primär motivationspsychologisch ausgerichtete Operationalisierungen hinausgeht. Während die im BASiS-Projekt berichteten Studien überwiegend Teilaspekte des Modells – insbesondere auf der Ebene von Haltung und Handlung – empirisch adressieren, verdeutlichen sie zugleich, dass sich wahrgenommene Bedürfnisunterstützung nicht auf eine einheitliche Dimension reduzieren lässt, sondern in unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungen auftritt.
Das CARE²-Rahmenmodell kann helfen, unterschiedliche Facetten pädagogischer Beziehungsgestaltung systematisch zu differenzieren und in Beziehung zueinander zu setzen. So zeigen die quantitativen Befunde zu unterschiedlichen Wahrneh-

doi.org/10.35468/6251-02

mungsprofilen von Schüler:innen, dass zentrale Dimensionen der Bedürfnisunterstützung variieren und unterschiedlich mit motivationalen Outcomes verknüpft sind. Diese Ergebnisse lassen sich im CARE²-Rahmenmodell als unterschiedliche Ausprägungen spezifischer Felder der Matrix interpretieren. Die faktoranalytische Überprüfung des vollständigen Rahmenmodells befindet sich in Bearbeitung und wird zu einem späteren Zeitpunkt publiziert. Zukünftige längsschnittliche und mehrebenenanalytische Studien sollten an dieser konzeptuellen Differenzierung anknüpfen und gezielt prüfen, inwiefern unterschiedliche (Kombinationen von) Bedürfnisdimensionen und Care-Ebenen mit Motivation, Lernoutcomes und sozio-emotionalem Wohlbefinden zusammenhängen. Insbesondere eröffnet das CARE²-Rahmenmodell die Möglichkeit, über etablierte Operationalisierungen der Selbstbestimmungstheorie hinauszugehen, indem neben beobachtbarem Unterstützungsverhalten auch zugrunde liegende Haltungen sowie reziproke Beiträge der Schüler:innen systematisch berücksichtigt werden.

Für die Praxis kann die neunfaktorielle Struktur des CARE²-Modells dazu beitragen, die Mehrdimensionalität von Caring für Lehrkräfte konkret reflektierbar zu machen, indem verschiedene Ansatzpunkte pädagogischer Unterstützung (Haltung, Handlung, Reziprozität) explizit unterschieden werden. Dies ermöglicht es, professionelle Beziehungsgestaltung nicht allein auf beobachtbares Verhalten zu reduzieren (Ahmadi et al., 2023), sondern auch die zugrunde liegenden Orientierungen sowie die Rolle der Schüler:innen in der Interaktion einzubeziehen. Professionalisierungsprogramme könnten die Unterscheidung zwischen Einstellung, Handlung und Reziprozität nutzen, um Lehrkräfte nicht nur bei der Reflexion ihrer beobachtbaren Unterstützungspraktiken, sondern auch hinsichtlich der zugrunde liegenden Orientierungen und Wahrnehmungen zu unterstützen, die diese Handlungen motivieren (Cilalı et al., 2025). Zugleich ist für die Praxis zentral, Reziprozität nicht als einseitige Erwartung an Schüler:innen zu verstehen, sondern als relationales Geschehen, das im Kontext strukturell asymmetrischer Beziehungen stattfindet und sich in der Dyade Lehrkraft-Schüler:in unter wechselseitigem Einfluss stetig weiterentwickelt. Die asymmetrischen Rollen beeinflussen dabei sowohl die Handlungsspielräume als auch die gegenseitigen Rollenerwartungen. Reziprozität ist daher weniger als gleichrangiger Austausch, sondern als kontextgebundene Gegenseitigkeit zu verstehen, die sich in unterschiedlichen Formen und Intensitäten der wechselseitigen Bedürfnisunterstützung äußern kann und von der beide Akteur:innen profitieren. Beispielsweise liefern Schüler:innen der Lehrkraft bedeutsame Rückmeldungen über die Passung autonomieunterstützender Lernarrangements, je nachdem, wie sehr sie sich konstruktiv einbringen und Verantwortung innerhalb der angebotenen Entscheidungsräume übernehmen. Zugleich eröffnen reziproke Prozesse auch Lerngelegenheiten für die Lehrkraft selbst, etwa im Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer Lehrkraftrolle oder die Reflexion didaktischer und partizipativer Unterrichtsentscheidungen.

Gleichzeitig ist die im CARE²-Rahmenmodell angelegte normative Orientierung – etwa im Hinblick auf Wertschätzung, Empathie oder Autonomieunterstützung – kritisch zu reflektieren. Pädagogische Praxis ist durch institutionelle Rahmen-

bedingungen, curriculare Anforderungen sowie heterogene Lerngruppen geprägt, sodass die idealtypische Realisierung der Dimensionen nicht in allen Situationen gleichermaßen möglich oder sinnvoll erscheint. Insbesondere können (scheinbare) Widersprüchlichkeiten zwischen verschiedenen Unterstützungshandlungen (z. B. Autonomie vs. Struktur) oder zwischen pädagogischen Zielsetzungen auftreten, die eine situative Priorisierung erfordern.

Das CARE²-Rahmenmodell bietet somit Praktiker:innen sowie Forschenden eine differenziertere, theorieintegrierende Perspektive auf unterschiedliche Facetten fürsorglicher Beziehungen im Unterricht, die über bestehende theoretische Modelle hinausgeht. Zugleich können die bisherigen Befunde zum Verständnis der Komplexität pädagogischer Beziehungen beitragen, da Caring im Unterricht als Zusammenspiel mehrerer Dimensionen zu verstehen ist, deren Wirkungen sich nicht isoliert, sondern im Kontext ihres Zusammenwirkens entfalten. In diesem Sinne stehen die Ergebnisse im Einklang mit der „global hypothesis" der Bedürfnisunterstützung (Olivier et al., 2021), wonach die positiven Wirkungen unterstützenden Unterrichts nicht aus isolierten Einzelpraktiken resultieren, sondern aus einem kohärenten und ausgewogenen Zusammenspiel unterschiedlicher Unterstützungsformen.

Literatur

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), 497–521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., . . . Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology, 115*(8), 1158–1176. https://doi.org/10.1037/edu0000783

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Cilalı, B., Michou, A., & Daumiller, M. (2025). Pathways to need-supportive teaching. Teaching mindsets and motivation to teach. *Asia-Pacific Education Researcher, 34*, 649–659. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00885-8

Dweck, C. S. (2006). Mindset. The new psychology of success. Random House.

Gar, C., Kantreiter, J., & Lohrmann, K. (2026). Bedürfnisunterstützung im Unterricht. Ein variablen- sowie personenzentrierter Zugang. In M. Peschel, P. Kihm, M. Platz, & L. M. Gebauer (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung* (S. 199–209). Klinkhardt.

Gar, C., Schlesier, J., Scharenberg, K., & Lohrmann, K. (under review). *Exploring latent profiles of students' need support perceptions and their links to their socioeconomic background and achievement* [Manuskript eingereicht zur Veröffentlichung].

Hoferichter, F., & Raufelder, D. (2014). Ein Modell inter-individueller Unterschiede sozio-motivationaler Beziehungen von Sekundarschülern mit ihren Peers und Lehrern. In C. Tillack, J.

doi.org/10.35468/6251-02

Fetzer, & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 170–200). Prolog.

Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1059–1067. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002

Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society, 11*(4), 337–352. https://doi.org/10.1080/13573320600924858

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, *125*, 1065–1083. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1

Markus, S., Rieser, S. & Schwab, S. (2022). The Gender-Specific Role of Social Relationships for School Well-Being in Primary School. Do Peers and Teachers Matter Differently?, *Zeitschrift für Psychologie, 230*(3), 215–228. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000500

Markus, S., Gar, C., Lohrmann, K., & Gläser-Zikuda, M. (2025). Geschlechts- und schulstufenspezifische Zusammenhänge schülerperzipierter Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler:innen mit unterrichtsbezogener Freude und Langeweile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28*, 301–326. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01307-1

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.

Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record. The Voice of Scholarship in Education, 100*(5), 205–220. https://doi.org/10.1177/016146819910000509

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education, 35*(2), 147–159. https://doi.org/10.1080/03057640500146757

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Olivier, E., Galand, B., Morin, A. J. S., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom. Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction, 71*, Artikel 101389. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101389

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147–169. https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

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). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7

Reich, C., Markus, S., & Lohrmann, K. (2023). Die Bedeutung von Unterrichtsgestaltung und Bedürfniserfüllung für das fachbezogene Interesse von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 16*(2), 215–233. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00173-2

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Schussler, D. L., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 108*(7), 1460–1495. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x

Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement. A review of the literature. *Educational Research Review, 9*, 65–87. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003

Autor:innen

Markus, Stefan, Dr.
ORCID: 0000-0001-7434-2116
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedürfnisunterstützung, professionelle Beziehungen sowie soziale und unterrichtsbezogene Emotionen im Lehr-/Lernkontext
markus@uni-wuppertal.de

Schächt, Fabian
ORCID: 0009-0003-1604-8893
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedürfnisunterstützung in der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung
schaecht@uni-wuppertal.de

Gar, Cornelia, Dr. des.
ORCID: 0000-0003-1991-4438
Ludwig-Maximilians-Universität, Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Beziehungen und Bedürfnisorientierung im Lehr-/Lernkontext sowie fachbezogenes Interesse von Schüler:innen
cornelia.gar@edu.lmu.de

doi.org/10.35468/6251-02