

97 Motive und Interessen

Fani Lauermann, Daria Benden und Michael Evers

Dieses Kapitel sichtet und diskutiert verfügbare Evidenz zu Lehrerinnen- und Lehrermotivation aus verschiedenen theoretischen Perspektiven und skizziert offene Fragen für die weitere Forschung. Der Fokus liegt dabei auf systematischer, theoriegeleiteter Forschung aus der Perspektive der sozialkognitiven Lerntheorie, der Erwartungs-Wert-Theorie, der Selbstbestimmungstheorie und der Zielorientierungstheorie.

1 Gegenstand und Definition

Motivation ist ein „Prozess, in dem zielgerichtete Aktivitäten begonnen und aufrechterhalten werden“ (übersetzt nach Schunk, Pintrich & Meece, 2008, S. 4). Zielgerichtet bedeutet dabei, dass sich Motivationsprozesse auf etwas richten, das ein Individuum erreichen oder vermeiden möchte. Doch nicht nur die Gründe für oder gegen bestimmte Entscheidungen und Handlungen sind Teil dieser Motivationsprozesse, sondern auch die Gründe, warum ein bestimmtes Verhalten über die Zeit aufrechterhalten wird. Im Kontext des Lehrberufs beziehen sich motivationale Prozesse beispielsweise auf die Fragen *wie* und *warum* (angehende) Lehrkräfte sich für den Lehrerinnen- und Lehrberuf entscheiden, unterschiedliche Lern- und Unterrichtsziele verfolgen und sich in unterschiedlichem Maße in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und später im Beruf engagieren. Unser Fokus auf etablierte und relativ allgemeine Motivationstheorien erlaubt es uns Studien zu berücksichtigen, die sowohl für angehende als auch für erfahrene Lehrkräfte relevant sind. Mögliche Unterschiede zwischen diesen Gruppen werden thematisiert.

Vor etwa zehn Jahren stellte Lehrerinnen- und Lehrermotivation noch ein Forschungsdesiderat dar (Watt & Richardson, 2008a). Systematische, theoriegeleitete Forschung existierte lediglich zu zwei Konstrukten: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Berufszufriedenheit von Lehrkräften (Lauermann, 2015; 2017; Watt & Richardson, 2008a; Watt, Richardson & Smith, 2017). Im letzten Jahrzehnt hat die Forschung zu Lehrermotivation jedoch einen Aufschwung erhalten, indem bereits etablierte Theorien aus der Forschung zu Schülermotivation auf den Lehrkontext übertragen wurden (Lauermann, 2015; Richardson, Karabenick & Watt, 2014). Diese Forschung füllt eine bedeutsame Lücke in der Literatur, da Motivationstheorien die Grundlage bilden, systematisch zu untersuchen, *warum* und *wie* sich die Motivationen von (angehenden) Lehrkräften auf das (spätere) berufliche Wohlbefinden, das Engagement und den Verbleib im Lehrberuf, das Verhalten im Unterricht und schließlich auf die Motivation und den Lernerfolg der Lernenden auswirken (z. B. Butler, 2007). Darüber hinaus sind etablierte theoretische Modelle nötig, um überprüfbare Hypothesen über Faktoren abzuleiten, welche die Motivationen und Entscheidungsprozesse von Lehrkräften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie in der beruflichen Praxis beeinflussen (z. B. Morris, Usher & Chen, 2017).

Im Folgenden werden zentrale Theorien der Lehrerinnen- und Lehrermotivation vorgestellt, wobei aufgrund der Länge des Beitrags nur ausgewählte Theorien berücksichtigt werden. Im letzten Abschnitt folgen Empfehlungen für die vertiefende Lektüre.

2 Sozialkognitive Theorie sowie Lehrerinnen- und Lehrerselbstwirksamkeit

Banduras (1997) sozialkognitive Lerntheorie bietet das theoretische Fundament für umfassende Forschung zu Lehrerinnen- und Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese beziehen sich auf die selbsteingeschätzte Fähigkeit einer Lehrkraft, gewünschte Ergebnisse hinsichtlich Schülerinnen- und Schülermotivation und -lernen herbeizuführen, „selbst bei Schülerinnen und Schülern, die schwierig oder unmotiviert sind“ (übersetzt nach Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 783). Selbstwirksamkeit ist ein motivationales Konstrukt, weil Individuen eher dann motiviert sind bestimmte Ziele zu verfolgen, wenn sie überzeugt sind, diese Ziele auch erreichen und mögliche Schwierigkeiten überwinden zu können.

Die verfügbare Evidenz zu Lehrerselbstwirksamkeit dokumentiert positive Zusammenhänge zwischen Lehrerinnen- und Lehrerselbstwirksamkeit und einer Reihe von erwünschten Faktoren, wie z. B. Durchhaltevermögen auch bei Schwierigkeiten, Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, beruflichem Engagement, Stressresilienz und der Bereitschaft zum Einsatz innovativer Unterrichtspraktiken (Klassen & Tze, 2014; Laueremann, 2015; Zee & Koomen, 2016). In Meta-Analysen wurde zudem ein positiver Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und fremdbewerteter Unterrichtsqualität belegt (Klassen & Tze, 2014). Lehrerselbstwirksamkeit ist jedoch ein schwächerer Prädiktor des Unterrichtsverhaltens von angehenden im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften, möglicherweise aufgrund von mangelnder Unterrichtserfahrung (Zee & Koomen, 2016). Demgegenüber ist die schützende Rolle von Selbstwirksamkeit vor beruflicher Belastung und Burnout in beiden Gruppen gut dokumentiert: Nicht die Anwesenheit von Stressoren an sich sagt Belastungserleben und Burnout von angehenden und erfahrenen Lehrkräften vorher, sondern vielmehr die selbsteingeschätzte (Un-)Fähigkeit, mit diesen Stressoren umzugehen (Klassen & Chiu, 2011; Schwarzer & Hallum, 2008).

Die Evidenz zur Beziehung zwischen Lehrerinnen- und Lehrerselbstwirksamkeit und Schülerinnen- und Schülervariablen ist nicht eindeutig. Mit Schülermotivation (z. B. Interesse und Freude am Fach) wurden positive Zusammenhänge dokumentiert, während die Beziehung zur Schülerleistung eher inkonsistent ist (Zee & Koomen, 2016). Diese Inkonsistenzen lassen sich u. a. dadurch erklären, dass Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeitsurteile nicht nur global treffen (d. h. bezogen auf ihre allgemeine Lehrfähigkeit), sondern auch in Bezug auf einzelne Klassen (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992) und Lernende (Zee, Koomen & de Jong, 2018). Schülerspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften sind ein stärkerer Prädiktor von Schülerleistungen in Mathematik und Lesen als allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkraft (Zee et al., 2018).

Zentrale Quellen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden in Banduras sozialkognitiver Theorie identifiziert, sind jedoch im Lehrkontext bisher wenig erforscht (Morris et al., 2017). Hierzu zählen demnach (a) Erfolgserlebnisse, d. h. subjektive (Miss-)Erfolgserfahrungen infolge eigenen Handelns, (b) stellvertretende Erfahrungen (z. B. durch die Beobachtung von Rollenmodellen), (c) bekräftigende oder entmutigende Hinweise von anderen Personen (z. B. authentisches Lob oder destruktive Kritik) und (d) physiologische und affektive Zustände, die Selbstzweifel auslösen können, wie z. B. Stress, Erschöpfung oder Angst (Bandura, 1997; Morris et al., 2017). Diese Faktoren beeinflussen die Selbstwirksamkeitsurteile der Lehrperson allerdings nur indirekt, weil ihr Einfluss von der subjektiven Interpretation des Individuums abhängt. So

kann das gleiche Ereignis im Kontext der Lehrerausbildung oder Praxis von unterschiedlichen Individuen unterschiedlich bewertet werden (z. B. Erfolgs- vs. Misserfolgserlebnisse).

Untersuchungen zur Veränderung von Lehrerselbstwirksamkeit über die berufliche Laufbahn belegen, dass die Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften während der Ausbildung und besonders durch Praxiserfahrungen steigt (siehe Übersicht bei Morris et al., 2017). Dieser positive Zusammenhang konnte auch für Erfahrungen in virtuellen Klassenräumen im Kontext der Lehrerausbildung gezeigt werden (Bautista & Boone, 2015). Mit Berufseintritt dokumentieren einige Studien eine Abnahme der Selbstwirksamkeit (Woolfolk Hoy & Spero, 2005), wohingegen andere eine geringe Zunahme zeigen (Dicke et al., 2015) und wieder andere eine anfängliche Abnahme gefolgt von einer signifikanten Zunahme der Selbstwirksamkeit berichten (Schüle, Besa, Denger, Feßler & Arnold, 2014). Insgesamt zeigt sich, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung und nach dem Berufseinstieg eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen spielt.

3 Erwartungs-Wert-Theorie und Selbstbestimmungstheorie

Obwohl Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von (angehenden) Lehrkräften eine wichtige Quelle für berufliche Motivation und Engagement darstellen, sind diese Überzeugungen nicht ausreichend, um intra- und interindividuelle Unterschiede im Entscheidungsverhalten und beruflichen Engagement in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Lehrberuf zu erklären. Den zentralen Annahmen der Erwartungs-Wert-Theorie entsprechend, müssen neben dem erwarteten Erfolg bei verschiedenen Aufgaben oder Aktivitäten auch die Wertüberzeugungen von Lehrkräften einbezogen werden, um ihr Entscheidungsverhalten und Engagement vorherzusagen (Watt et al., 2017). Demnach sind Individuen dann für ein bestimmtes Ziel oder eine Aktivität motiviert, wenn dieses Ziel oder diese Aktivität sowohl erreichbar als auch subjektiv wertvoll ist. Im Lehrkontext bezieht sich die entsprechende Forschung hauptsächlich auf zwei Fragen: (1) Warum wählen Individuen den Lehrberuf? (2) Welche Faktoren motivieren Lehrkräfte, bestimmte Unterrichtspraktiken zu erlernen und anzuwenden? Ein Großteil dieser Forschung ist motiviert durch Themen von nationaler und internationaler Relevanz wie z. B. Lehrkräftemangel, frühzeitiger Berufsausstieg oder geringes professionelles Engagement von Lehrkräften aufgrund eines wahrgenommenen Ungleichgewichts von beruflichen Anforderungen und Entlohnungen (Richardson et al., 2014; Watt et al., 2017).

Zur systematischen und theoriegeleiteten Untersuchung von individuellen Berufswahlmotive im Lehramt wird häufig das auf der Erwartungs-Wert-Theorie basierende „Factors Influencing Teaching Choice“-Modell herangezogen („Faktoren zur Berufswahlentscheidung von Lehrpersonen“ – FIT-Choice; Watt & Richardson, 2007). Die Erwartungskomponente des Modells umfasst dabei die wahrgenommene Lehrfähigkeit und den erwarteten Lehrerfolg, während sich der subjektive Wert aus dem intrinsischen Wert (z. B. dem Interesse und der Freude am Lehren), dem sozialen Nutzen (z. B. dem Wunsch, mit Kindern zu arbeiten und einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten) und dem persönlichen Nutzen (z. B. dem Wunsch nach Berufssicherheit und Zeit für Familie) zusammensetzt. Darüber hinaus werden als weitere berufsrelevante Faktoren die Wahl des Lehrberufs als Verlegenheitslösung sowie die erwarteten Anforderungen und Entlohnungen des Lehrberufs (z. B. Bedenken über Sozialstatus) berücksichtigt. Geformt werden diese Erwartungs- und Wertüberzeugungen durch Sozialisationsprozesse, wie z. B. Vorerfahrungen mit Unterrichten und Lernen (→ Kapitel 96) sowie Hinweise von anderen, wie z. B. Empfehlungen von Familienmitgliedern für oder gegen eine Lehrerkarriere (Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2017).

In der Forschung findet das FIT-Choice-Modell breite Unterstützung: Beispielsweise sagen der erwartete Erfolg, die intrinsischen Werte und der wahrgenommene soziale Nutzen von angehenden Lehrkräften am Anfang des Lehramtsstudiums die Berufswahlzufriedenheit, einen geplanten Verbleib im Lehrberuf sowie das geplante Engagement in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen am Ende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorher (Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2017). Diese anfänglichen Motivationen können selbst nach dem Berufseintritt noch Bedeutung haben, z. B. in Bezug auf selbstberichtete schülerorientierte Unterrichtspraktiken und Negativität gegenüber Lernenden (Richardson & Watt, 2014). Die motivationalen Profile von angehenden Lehrkräften bleiben im Laufe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung relativ stabil und können somit langfristige Konsequenzen für die berufliche Laufbahn haben (Watt & Richardson, 2008b). Darüber hinaus sind diese Profile mit berufsbezogenen Überzeugungen am Anfang der Lehramtsausbildung korreliert, wie Lernzielen, Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg (König, Drahmman & Rothland, 2018). In Forschungsarbeiten jenseits des FIT-Choice-Modells zeigen sich darüber hinaus beide motivationale Komponenten – Erfolgserwartungen und subjektive Werte – als komplementäre Prädiktoren von Engagement und geplanter Persistenz im Lehrberuf, selbstberichteter Nutzung von schülerorientierten Unterrichtspraktiken und der Förderung von Selbstregulation der Lernenden im Unterricht (Laueremann, 2015). Beide Komponenten tragen also dazu bei, das Entscheidungsverhalten von angehenden und erfahrenen Lehrkräften umfassender zu verstehen. Mögliche Einflüsse dieser Motivationskomponenten auf die Motivation und den Lernerfolg der Lernenden wurden bisher jedoch nicht untersucht.

Analog zur Erwartungs-Wert-Theorie wird auch in der Selbstbestimmungstheorie davon ausgegangen, dass neben Kompetenzüberzeugungen auch intrinsische und soziale Motivationen bezüglich des Lehrberufs bei der Untersuchung von Lehrer- und Schülermotivation und Entscheidungsprozessen im schulischen Kontext beachtet werden müssen. Die Theorie postuliert, dass menschliche Motivation aus drei psychologischen Grundbedürfnissen erwächst: Dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben, nach sozialer Eingebundenheit und nach Autonomieerleben (Ryan & Deci, 2002). Die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Beruf kann das psychologische Wohlbefinden und das berufliche Engagement von Lehrkräften fördern (vgl. Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy & Goossens, 2012). Bisherige Forschung zur Selbstbestimmungstheorie befasste sich jedoch hauptsächlich mit der Frage, wie Lehrkräfte motivationsunterstützende Umgebungen für ihre Lernenden gestalten können. Die Motivation und die psychologischen Grundbedürfnisse der Lehrkräfte selbst haben hingegen weitaus weniger Aufmerksamkeit erhalten.

Die Evidenz zu den Zusammenhängen zwischen selbstbestimmter Motivation von Lehrkräften und der Motivation ihrer Lernenden ist eher inkonsistent: Einige Studien berichten positive Assoziationen (Soenens et al., 2012), wohingegen andere keine signifikanten Beziehungen finden (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Insgesamt zeigt die vorhandene Evidenz konsistentere Ergebnisse hinsichtlich der Zusammenhänge von selbstbestimmter Motivation der Lehrkraft mit ihrem eigenen Wohlbefinden (in der Ausbildung oder im Beruf) und ihrem Unterrichtshandeln im Vergleich zu Beziehungen mit schülerbezogenen Variablen. Mehr Forschung ist nötig, um diese Zusammenhänge besser zu verstehen.

4 Zielorientierungstheorie und Beziehungsziele

Gemäß der Zielorientierungstheorie werden in Leistungssituationen gewohnte Tendenzen aktiviert, bestimmte Ziele zu verfolgen (Butler, 2007). Hierzu zählen das Ziel zu lernen (*Lernziel*), besser zu sein als andere (*Annäherungsleistungsziel*), nicht schlecht vor anderen dazustehen (*Vermeidungsleistungsziel*) oder wenig Aufwand zu investieren (*Arbeitsvermeidungsziel*). Die in einer

bestimmten Leistungssituation aktivierte Zielorientierung eines Individuums ist dabei für die Quantität und Qualität seines Engagements, seines Lernens und seiner Leistung in dieser Situation von Bedeutung. Der Großteil bisheriger Forschung hat sich mit den Zielorientierungen von Lernenden befasst, wohingegen vergleichsweise wenige Studien die Zielorientierungen von angehenden oder erfahrenen Lehrkräften untersucht haben. Allerdings stellt der Schul- und Unterrichtskontext nach Butler (2007) nicht nur für die Lernenden eine Leistungssituation dar (sog. ‚achievement arena‘), sondern auch für die Lehrkräfte selbst. Demnach können Lehrkräfte ebenso danach streben, ihre (Lehr-)Fähigkeiten auszubauen, bessere Fähigkeiten (als andere Lehrkräfte) unter Beweis zu stellen, den Anschein von Inkompetenz zu vermeiden oder den Arbeitsaufwand zu minimieren. Die Identifikation mit solchen Lern- und Leistungszielen steigt im Laufe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kontinuierlich an, und zwar sowohl bezüglich Annäherungs- als auch Vermeidungszielen (Malmberg, 2008). Gemäß einer Erweiterung der Zielorientierungstheorie von Butler (2012) können Lehrkräfte aufgrund der sozialen Beschaffenheit der Lehrtätigkeit darüber hinaus auch Beziehungsziele verfolgen und danach streben, gute Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen.

In der bestehenden Forschung wurden Lernzielorientierungen von Lehrkräften mit einer Reihe wünschenswerter Aspekte beruflichen Wohlbefindens und Handelns in Verbindung gebracht, wie z. B. mit intrinsischer Motivation in der Lehramtsausbildung, mit psychologischem Wohlbefinden und Berufszufriedenheit der Lehrkraft sowie dem Interesse an beruflicher Weiterbildung, der Bereitschaft, sich bei Bedarf Hilfe zu suchen und der von Lernenden berichteten Unterstützung durch die Lehrkraft (Butler, 2014; Butler & Shibaz, 2018; Laueremann, 2015; Malmberg, 2008). Forschung zu Annäherungsleistungszielen von Lehrkräften zeigt dagegen eher gemischte Zusammenhänge mit beruflichem Wohlbefinden und unterrichtlichem Handeln von Lehrkräften, während Vermeidungsleistungs- und Arbeitsvermeidungsziele mit einer Vielzahl negativer Facetten beruflichen Wohlbefindens und Handelns assoziiert wurden (Butler, 2014; Butler & Shibaz, 2018; Laueremann, 2015; 2017; Mascret, Elliot & Cury, 2017). Darüber hinaus haben sich Beziehungsziele von Lehrkräften als besonders starker Prädiktor von schülerseitigen Variablen erwiesen, wie z. B. lernzielorientierter Instruktion, wahrgenommener sozialer Unterstützung durch die Lehrkraft und Schülermotivation (Butler, 2012; 2014; Butler & Shibaz, 2014). Dieses Ergebnismuster unterstreicht die Bedeutsamkeit von Beziehungszielen als wertvolle Ergänzung der Zielorientierungstheorie im Kontext des Lehrberufs und sollte auch in der Lehramtsausbildung thematisiert werden.

5 Ausblick

Aufgrund der Länge des Beitrags beschränkt sich diese Übersicht auf einige der prominentesten Theorien der Motivationsforschung. Dennoch möchten wir festhalten, dass die Forschung zu Lehrermotivation im letzten Jahrzehnt maßgeblich zugenommen hat und ein wachsendes Forschungsfeld darstellt: Auch weiterhin werden etablierte theoretische Modelle auf den Lehrkontext übertragen, um berufliche Entscheidungsprozesse und Handeln von angehenden und erfahrenen Lehrkräften besser zu verstehen (König et al., 2018; Laueremann, 2015; 2017; Richardson et al., 2014).

Wie aus den vorherigen Abschnitten hervorgeht, stellt die Lehrerinnen- und Lehrermotivation einen aktiven und aufstrebenden Forschungsbereich dar, dem sich aus unserer Sicht momentan die folgenden Herausforderungen stellen: (1) Bisher haben nur wenige Studien die Implikationen von Lehrermotivation für die Motivation und den Lernerfolg von Lernenden untersucht. So haben beispielsweise unter 3% der Studien zu Lehrerinnen- und Lehrerselbstwirksamkeit

zwischen 1998 und 2009 solche Zusammenhänge erforscht (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Folglich ist trotz der steigenden Anzahl an Studien, die sich mit potenziellen Implikationen für Lernende befassen, weitere Forschung nötig, um diese Zusammenhänge besser zu verstehen. (2) Gleichmaßen mangelt es an Forschung zu heterogenen Lehrereffekten. Obwohl bekannt ist, dass Motivationsprozesse i. d. R. situations- und kontextspezifisch sind, wurden inter- und intraindividuelle Unterschiede in den motivationalen Überzeugungen von angehenden und erfahrenen Lehrkräften in Bezug auf verschiedene Fächer, Klassen und Lernende kaum empirisch untersucht. (3) Ein Großteil der Forschung konzentriert sich trotz des bekannten Prozesscharakters von Motivation auf statische Ergebnisse, sodass mehr Längsschnittstudien nötig sind, um diese Motivationsprozesse sowie deren Implikationen für Schülerinnen- und Schülermotivation und -leistungen besser erfassen zu können. (4) Forschende, die verschiedene theoretische Modelle zur Lehrerinnen- und Lehrermotivation nutzen, fokussieren häufig auf ähnliche abhängige Variablen, wie z. B. Berufszufriedenheit und Burnout, Interesse und Beteiligung an beruflicher (Weiter-)Bildung, selbst- oder schülerberichtete Unterrichtspraktiken sowie auf Schülerinnen- und Schülermotivation und -leistung. Dieses gemeinsame Interesse weist auf die Notwendigkeit hin, Verbindungen zwischen verschiedenen motivationalen Konstrukten eingehender zu untersuchen. Die Bewältigung dieser empirischen und konzeptuellen Herausforderungen ist ein wichtiges Ziel für zukünftige Forschung.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Laueremann, F. (2015). *Teacher motivation and its implications for the instructional process: Technical report and recommendations for an international large-scale assessment of teachers' knowledge and professional competencies. Report Nr. JT03373782* (pp. 1–70). Paris: OECD.
- Laueremann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: A new era for research. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ed.), *Teachers' pedagogical knowledge and the teaching profession* (pp. 170–193). Paris: OECD.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivation for teaching. *Learning and Instruction, 18*(5), 405–407.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Smith, K. (2017). *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bautista, N. U., & Boone, W. J. (2015). Exploring the impact of TeachME™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education, 26*(3), 237–262.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241–252.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 726–742.
- Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters: An achievement goal approach to teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Implications for theory and practice* (pp. 20–35). New York: Routledge.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research, 65*(0), 41–53.

- Butler, R., & Shibaz, L. (2018). *Achievement goals for teaching: Concepts, findings and challenges*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA). New York: AERA.
- Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41(1), 62–72.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129.
- Klassen, R.M., & Tze, V.M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., & Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- König, J., Drahmman, M., & Rothland, M. (2018). Motivprofile von Studierenden zu Beginn der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8, 153–171.
- Lauerermann, F. (2015). Teacher motivation and its implications for the instructional process: Technical report and recommendations for an international large-scale assessment of teachers' knowledge and professional competencies. Report Nr. JT03373782 (pp. 1–70). Paris: OECD.
- Lauerermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: A new era for research. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ed.). *Teachers' pedagogical knowledge and the teaching profession* (pp. 170–193). Paris: OECD.
- Malmberg, L.-E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438–452.
- Mascet, N., Elliot, A.J., & Cury, F. (2017). The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. *Educational Psychology*, 37(3), 346–361.
- Morris, D.B., Usher, E.L., & Chen, J.A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150–167.
- Richardson, P.W., & Watt, H.M.G. (2014). Why people choose teaching as a career. An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P.W. Richardson, S.A. Karabenick & H.M.G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Implications for theory and practice* (pp. 3–19). New York: Routledge.
- Richardson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt, H.M.G. (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. Rochester: University of Rochester Press.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Denger, C., Feßler, F., & Arnold, K.-H. (2014). Lehrberlastung und Berufswahlmotivation: Ein ressourcentheoretischer Ansatz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 174–189.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education. Theory, research and applications* (3rd ed.). New Jersey: Pearson.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 152–171.
- 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), 108–120.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75–94.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008a). Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18(5), 405–407.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008b). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., & Smith, K. (2017). *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zee, M., Koomen, H.M.Y., & de Jong, P.F. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 189–200.