

## 教職課程に入る？教職課程に入らせる？ — キャリアカウンセリングと入学者選抜の発展的構成 —

### Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten

ヨハネス・マイヤー\* 翻訳：横山 香\*\*  
MAYR Johannes / Übersetzung: YOKOYAMA Kaori

本稿は2012年に刊行されたヨハネス・マイヤー (Mayr, Johannes) クラーゲンフルト大学 授業・学校開発研究所教授の論文 *Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten* (Weyland et al. (Hrsg.) *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern.* に所収) を全訳したものである。高い資質能力を備えた教員の養成は、今日、オーストリアを含むドイツ語圏諸国においてもますます要請されてきている。養成機関がスタンダード等を策定して質保証に向けて努力をする一方で、教員志望者の教職に対する興味関心やパーソナリティ特性といった諸条件にも焦点が当てられるようになってきた。本稿で示すのは、教職志望者のための「キャリアカウンセリング」と「入学者選抜」という二つの方法が、優れた教員養成のために持つ有効性である。前者については、ドイツ語圏を中心に教員養成の入学時に用いられているウェブ上のプログラム「教員のためのキャリアカウンセリング (CCT, Career Counselling for Teachers)」を、後者については、オーストリアで行われてきた教育大学の入試方法を例として挙げ、それぞれの有効性を実証的に検証し、適性のある教員の養成のための措置を示唆している。

キーワード：教員養成課程、教職への適性、キャリアカウンセリング、入試方法、実証的教師教育研究

Key Words: Lehramtsstudium, Eignung zum Lehrerberuf, Laufbahnberatung, Bewerberauswahl, empirische Studien zur Lehrerbildung

#### 1 序論

教師は授業をし、生徒の教育に関与し、助言を与え、成績を評価し、学校経営に参画する。このように教師の使命を規定することは、教職の理想像やスタンダード全般で今日一般的に見られるようになってきている (KMK 2004, LCH 2008)。良い教員というのは、これらの使命を果たす意志や能力において優れている者である。

このような資質能力を備えた教員を確保するための条件のひとつが、質の高い教員養成にあることは疑いない。しかしまた、教員養成段階を有意義に過ごし、その後の教員生活を首尾よく長く続けるためには、個人に備わる特定の諸条件が必要であるという意識もますます広がってきている。このような意味で、適性を備えた人物に教職課程に入ってもらうためには、いくつかの戦略が考えられる。経済協力開発機構 (OECD 2005) の推奨に依拠すると、以下のような一連の措置を考えることができるだろう (Sliwka & Klopsch 2012も参照)。

- ・学業と職業を魅力あるものにする。これは学業と職業をある程度変容させることも意味する。そして学業と職業に関する情報を広くアピールする形で発信する。こうしてはじめて、教職課程に興味のある多くの人材を集めることができる。
- ・教職課程に興味を持つ者が入学を決める際に、教職というキャリアが本当に適しているかどうか助言する。この措置により、教職適格者をできるだけ教職課程に

入るよう奨励し、そうでない者に対しては、それぞれに適した職業の進路指導ができる。

- ・助言を受けたあとでもなお教職課程に興味を持つ者には、その適性を検査し、教職に必要な諸条件を実際に備えた人物を選別する。こうすることで、教職キャリアにおいてとくに問題のある人物を選抜することもなくなる。あるいは入学希望者が定員を超過する場合には、もっとも適性のある人物を選抜することになる。
- ・たとえば選抜方法に効果がないと考えられる、あるいは入学者選抜が法的に不可能であるといった理由でこの方法を適用したくない／できないという場合には、この選抜を先送りして、実習期間や試補研修中に選抜を行わねばならなくなる。この場合、自発的であれ強制的であれ、適性のない学生に進路を変えさせるまでは、さしあたりすべての教職志望者が部分的に養成を受けることになる。

本稿ではこれらの措置のうち、以下の二つに焦点を合わせる。ひとつは「教職課程に入るべきかに対する教職志望者へのカウンセリング」の措置、もうひとつは「教職課程に入れるべき人物の選抜」の措置である。補足的に他の措置に対する展望も示したい。まずは本稿で用いる適性の概念について説明し、目下の研究状況にしたがって、教職志望者へのカウンセリングと入学者選抜の際に考慮すべき指標について概観する。これに関連して、キャリアカウンセリングと入学者選抜をどのように構成することが

できるか、そのいくつかの可能性について提示し、議論する。

## 2 教員養成の「提供-利用モデル」を背景とした「適性」

以下の文脈で適性ということばが意味するのは、学問への適性よりは広く、職業への適性よりは狭いものである。これを学問への適性とすれば、基本的な測定指標はすなわち優秀な成績という教職課程での能力証明ということになるだろう。しかし優秀な成績という基準の射程は、特定の職業を志向する学問にとっては短すぎる。一方、これを職業への適性とすれば、その基準は職業的使命を首尾よく、個人的に満足いく形で満たすということになるだろう。しかしこの基準を、教職のための資質能力をまず身に付けなければならない者に当てはめることは、あまり合理性がない。したがって、この特別な文脈での諸条件を考慮に入れた適性の定義を、以下のように提示したい。

適性の概念：教職志望者または教職課程の新入生における適性とは、教職課程の養成段階を順調に修め、この養成段階を基盤としながらかんりの長期間にわたり、専門能力を備えつつ、また職業に満足しながら教職を実践し、職業生活のなかで継続的な成長を期待させるような素質 (Dispositionen) や資質能力 (Kompetenzen) を兼ね備えていること。

このような定義は、たとえば Lipowsky (2010) の「提供-利用モデル」や、Baumert & Kunter (2006) の「学習機会利用モデル」という名前で提示された、教員養成の学びについてのモデル概念と互換性を持つ。図1はこれらのモデルの一バリエーションを示したものである。この図で記した変数とその名称は以下の詳論に合わせており、適用範囲を実習中・試補研修中・入職後における学び・行為・考え方へと拡張した (図1参照)。

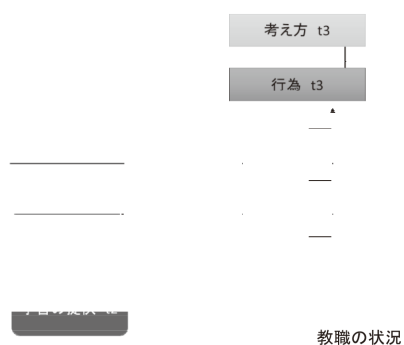


図1 教員養成の提供-利用モデル

本稿の文脈において t1 から t3 は、適性を明らかにする時期 (t1)、大学在学中 (t2)、総合的な実習が始まる時期 (t3) を表す。実習後にさらに学修期間が続くこともあれば、実習後は試補研修、あるいは入職後の研修になることもある。「提供-利用モデル」は、内容的に教

員養成のこの第3段階にも当てはめることができる。

このモデルを使用する場合、先に述べた適性の概念の定義に付け加えなければならないいくつかの観点に気づく。以下にその注釈を記す。

- ・知的能力・気質的要因・興味関心といった一般的な個人的特性、教員養成段階で養われる教育的・専門的知識、そして実践的な能力が、互いに関連しつつ、さまざまな素質と資質能力のまとまりを形成する (Mayr 2012)。たとえば外向性やレジリエンスといった性格的特性の多くは、教職課程のなかでほとんど変えることができないが (Mayr 2011)、それとは反対に、その他の、たとえば専門知識などは比較的簡単に変えることができる (Blömeke et al. 2010)。
  - ・学習者の入学段階での諸特性に左右されるのは、どのような学習機会を持つか、たとえば心理社会的能力の訓練を受けるかどうか (Nolle & Döring-Scipel 2011) や、提供された学習機会をどのように利用するか、たとえば学生がどれほど熱心に授業に参加するか、あるいはどのようなテーマを選ぶのか (Mayr 2010) といったことである。それゆえ職業訓練の質もまた、学生の入学段階での諸特性に間接的に依拠することになる。
  - ・(初任の) 教員のために設けられる学びの機会、大学および教員研修機関によってかなりのばらつきがある。正式に定められた指導要綱には、現場で行われる実習についての記述はほとんどなく、実際に行われている実習についての記述はさらに少ない (Mayr 2007, Diercks et al. 2010)。
  - ・適性の解明、教職課程での学修、実習現場における行為・考え方の三者間には、時間的に長い隔りがある。これが、入学を決める段階で、後に受けられる学びの機会もしくは教職の状況依存的な諸条件をあらかじめ評価することを難しくしている。しかしどのような資質能力が獲得されるか、そして結果的にこれらの資質能力が実際の行為のなかではっきり現れ出るかどうかは、学びの機会もしくは教職の状況依存的な諸条件といった要因にかかっているのである。
- キャリアカウンセリングや入学者選抜にとっては、後の学びの機会もしくは教職の状況というのはかなりの不確定要因である。養成および実習段階での (はっきりと見通せない) 環境次第で、入学段階の別の諸特性が前面に出ることや、別の資質能力が重要になることもあるかもしれない。たとえば自己管理能力は、比較的厳密な規則のある教育大学での学業や、集権化された教育システムでの教育活動においてよりも、(伝統的な) 総合大学における比較的自由的な学業や、学校や教員に自律性を認めている教育制度においてより重要である。

## 3 学業および職業における能力証明の予測変数

個人の諸特性は測定不能であると議論されてきたにもかかわらず、キャリアカウンセリングや入学者選抜は、入学者志願者にはどのような特性があるべきかという情報に頼っている。というのもこれらの特性は、(a) 学業お

よび職業における能力証明のために重要であり、(b) 養成段階に入ってからではなく、あるいはほとんど変わる可能性がないからである。表1は、これらの要因に関する実際の評価の結果を示したものである。この結果は、おもに横断的研究に基づくもので、予測変数（本稿の文脈では学生の入学段階での諸特性として読み替えることもできる）と目的変数を同時に集計している。Urban (1984, 1992), Rauin & Meier (2007), Hanfstingl (2008), Mayr (2009, 2010) の研究のような、より長期間にわたって予測しているものは、まだほとんど存在しない。

調査した予測変数を診断材料としてまとめ、得られた知見が以下のものである。

- ・ 一般的な認知特性に関しては、ほとんど根拠が示されなかった。このことは、こういった認知特性が卒業後に至っても明らかな関連性を持つということに反している。もっともこれは、教職課程に必要な学業成績がすでに十分な認知的水準を保証していることに拠るのかもしれない。しかしまた、認知的に規定された差異を測定するには、ここで用いられた成功の評価基準が曖昧過ぎたとも考えられる。少なくとも言語能力は本質的な変数になり得ることは、いくつかの研究ですでに明らかになっている (Cochran-Smith & Zeichner 2005)。一方、高い関連性を持つのは特定の認知特性、とくに専門知識である (Baumert & Kunter 2011参照)。ただしこれらの特性は、一般的に在学中に身に付けることができるため、キャリアカウンセリングあるいは入学者選抜においてそれほど重要な意味を持っていない。
- ・ 診断材料として利用可能なのは、一連の非認知特性である。学業や職業の能力証明に適しているのは、とくに内因的な学業および職業の選択動機、社会的興味、芸術・言語的興味、企業の興味、具体的な教員の職務を志向する興味であり、パーソナリティ特性では外向性、誠実性、精神的な安定性、およびその他いくつかの性格的な特性である。かなり一般的で幅広いこれらの特性との関連は、さまざまな要因から生じると考えられる。これらの特性は時間的経過や状況を超えて比較的安定しており (Mayr 2011)、職業的成功に直接的に作用を及ぼすだけでなく、学習過程に影響を及ぼすことで間接的にも作用する (2 に述べた提供-利用モデルを参照)。またこういった特性は、教職におけるかなり包括的な成功の評価基準、たとえば職業生活でのストレスや満足度といったものにも合致する (すなわち、予測変数と目的変数は類似の抽象化水準にあり、これが期待できる相関関係を高めている。Wittmann 1987)。

#### 4 対策

以下に、この論文で問題になっている教職課程の入り口を統制する2つの対策、すなわちキャリアカウンセリングと入学者選抜について説明し、実践例をもとに解説する。さらにこれらの選択肢の利点と問題点に言及する。

#### 4.1 キャリアカウンセリング

少なくとも一時期、教師になりたいと多くの生徒たちは考える。Nieskens (2009) の研究では、学年の半数以上が長かれ短かれそう考えており、さらにギムナジウム最終学年においてもまだ約4分の1の生徒が真剣に教職に関心を抱いている。これは驚くことでもない。というのも、生徒たちは何年も、教職を他の何より直接見知っている——あるいは知っていると思い込んでいる——からである。教員の職務は多かれ少なかれ生徒が見えないところで行われている。一人でする授業の準備や学校経営のための同僚との協働作業などがそうであり、生徒が見ることのできるおもなものには授業や教室での指導などがあるが、これらの職務がどれほど負担となり得るかを追体験するのは、生徒にとってはたいへいの場合難しい。

したがって教職に興味がある者には、教職についての現実に即した、しかし同時に将来を見据えた情報が必要となる (これが対策1に相当するものである)。そして自身の個人的な教職への傾向や適性、すなわち自らの諸条件と職業的な諸要件に関する助言が重要となる (対策2)。

ここ数年、とくに教員志望学生を念頭に置いたさまざまなカウンセリングが提供されてきている。たとえばビーレフェルト大学の「適性フィードバック」がある。これはモジュール方式のなかで、教職課程の入学希望者や学生が自己検証をし、自らの資質能力に関するフィードバックや、職業選択および個人の成長可能性に関するヒントを、ピアや訓練を受けた観察者から得られる状況を提供するものである (Nieskens 2012参照)。同じく双方向に構築されているのは、トリーア大学の「職業能力に関するアセスメント」である (Weyland 2008, 2012参照)。パーソナリティに重点を置いた個人的なアセスメントとして、あるいはカウンセリングに補完するものとして、ますます人気が出てきているのは、オンライン上の演習である (Hell et al. 2009)。このうちの2つ、すなわち教職課程に特化した「教職のための FIT」 (Herlt & Schaarschmidt 2007, Schaarschmidt 2012も参照) および CCT (Career Counselling for Teachers) がますます重要になってきている。CCTについては以下で詳しく述べる。

#### 実践例：CCT—「教員のためのキャリアカウンセリング」

オンライン上のカウンセリング提供ツール CCT は、ヨーロッパ6ヶ国の教員養成機関の協働作業によって作られた。構築されたウェブサイト上では、上述の教職に関する情報提供と、自己理解という2つの機能が統合されている。学業および職業の選択時期からすでに教員のキャリア全体を見据えており、後の転職やキャリアアップも考慮されている。CCTはおもに以下の内容から構成される。

- ・ 教育制度・教員の職務・労働市場・教職課程のカリキュラム・教育分野でのキャリアの可能性・助言機関につ



表1：潜在的な予測変数と、教職課程および教職におけるさまざまな能力証明

目的変数		予測変数								
		在学中の学習戦略	学業成績	実習成績	実習中の教育的行動能力	実習中のストレス	学業の満足度	職業生活の教育的行動能力	職業生活のストレス	職業生活の満足度
認知的	高校までの成績	++	++	+	0	0	0	0	0	0
	知能		++	0	0				0	~
	言語能力		++	++				++		
	独創性		0	+						
選択動機	内因的学業選択動機	++	0	0	+	-	+	+	--	++
	外因的学業選択動機	-	-	-	0	+	0	0	+	-
	内因的職業選択動機	++	+	+	++	-	++	++	--	+++
	外因的職業選択動機	0	0	0	+	0	0	0	+	+
興味	実践・技術的興味	+	0	0	+	-	0	+	-	0
	知識・研究的興味	++	0	0	+	0	++	+	0	0
	芸術・言語的興味	++	+	0	+	0	++	+	0	+
	社会的興味	++	+	+	++	-	++	++	0	+
	企業的興味	++	0	0	++	-	++	+	--	+
	慣習的興味	+	0	0	++	-	+	+	--	+
	教職に特化した興味	++	+	+	+++	-	+	+++	-	++
一般的なパーソナリティ特性	神経症傾向・不安・不安定	~	--	-	--	++	~	--	+++	---
	誠実性・自己統制	+++	++	++	++	---	+++	+++	~	+++
	外向性・人見知りをしない	~	0	+	++	--	+++	++	--	++
	新しいものへの開放性	++	+	0	0	0	++	++	0	++
	協調性	+	+	0	+	0	+	0	~	++
特殊なパーソナリティ特性	楽天的な心的状態								--	++
	ユーモア								--	++
	自己効力感・統制の所在								---	+++
	前向きな態度								---	+++
	不確実性への寛容							++	--	
	効果的対処							++	--	

-, --, ---, +, ++, +++: 負または正に、弱い・中程度の・強い実質的に意味のある相関関係 (Astleitner 2003による)  
 ~: 相関関係の方向に関して矛盾する結果    0: 相関関係なし    空欄: 研究なし

いての情報と、関連する情報へのリンク

- 自己評価：アンケート・チェックリスト・テストを用いて、教師として成功し、満足できる職業生活や、教育分野での専門的なキャリアのために必要な個人の諸条件を明らかにする。演習はオンライン上で行い、それぞれの結果がフィードバックされる。
- ガイドツアー：教職課程に進むべきかどうかという重要な決断を行う状況にある人のために、選り抜いた情報文と自己評価が順に示される。それぞれに要約された解説文が付されており、より詳細に自己理解するように勧められる。利用者はこの要約とすべての詳細な結果をいつでも閲覧することができる。
- レポート：入学前の生徒・教職課程の学生・教員の生活レポート。同じキャリア状況にいるすべての人にとって省察の手掛かりとなる。

CCTの中核は自己評価もしくはガイドツアーである。これらは職業心理学、とりわけ教職研究でその重要性が明らかにされてきた諸特性に焦点を当てている(3参照)。演習は、たとえば5因子モデル (McCrae & Costa 2008) のようなパーソナリティ研究や、興味関心に関する研究

(Holland 1997, Krapp 2007) の概念によって理論的に基礎づけられている。この演習は学術研究にも用いられており、そのもっとも重要な方法として、長期的・予測的な有効性評価を可能にする縦断的研究がある (Mayr 2010)。

適性の説明には「ガイドツアー1」(「私は教職課程に入るべきか?」) が重要である。教員の職務に加え、以下の自己評価が含まれる。

- ・教員-興味関心-尺度 (LIS, 最初の刊行は Mayr 1998): 教員の職業生活から選んだ33の活動 (例: 物事の実情や背景を生徒に説明する) について、「どれほど好んで」これらの活動を実施しているか・するだろうかを答える。5つまたは8つの項目ごとにそれぞれの尺度(「授業作りをする」「生徒の社会関係を促進する」「特別な要望への理解を示す」「生徒の行動を統制し評価する」「保護者や同僚と協働する」「学び続ける」)の要約文が示される。
- ・教員-パーソナリティー形容詞尺度 (LPA, 最初の刊行は Brandstätter & Mayr 1994): 12の双極に配置された形容詞の対 (例: 事物に関心が向く一人に接する



ことが好きな)が与えられており、それをもとに自分自身のイメージを描写する。4項目ごとに「社交性」「安定性」「自己統制」の尺度が作られている。これらの尺度は5因子モデルの「外向性」「神経症傾向」(逆転項目)「協調性」と対応している。

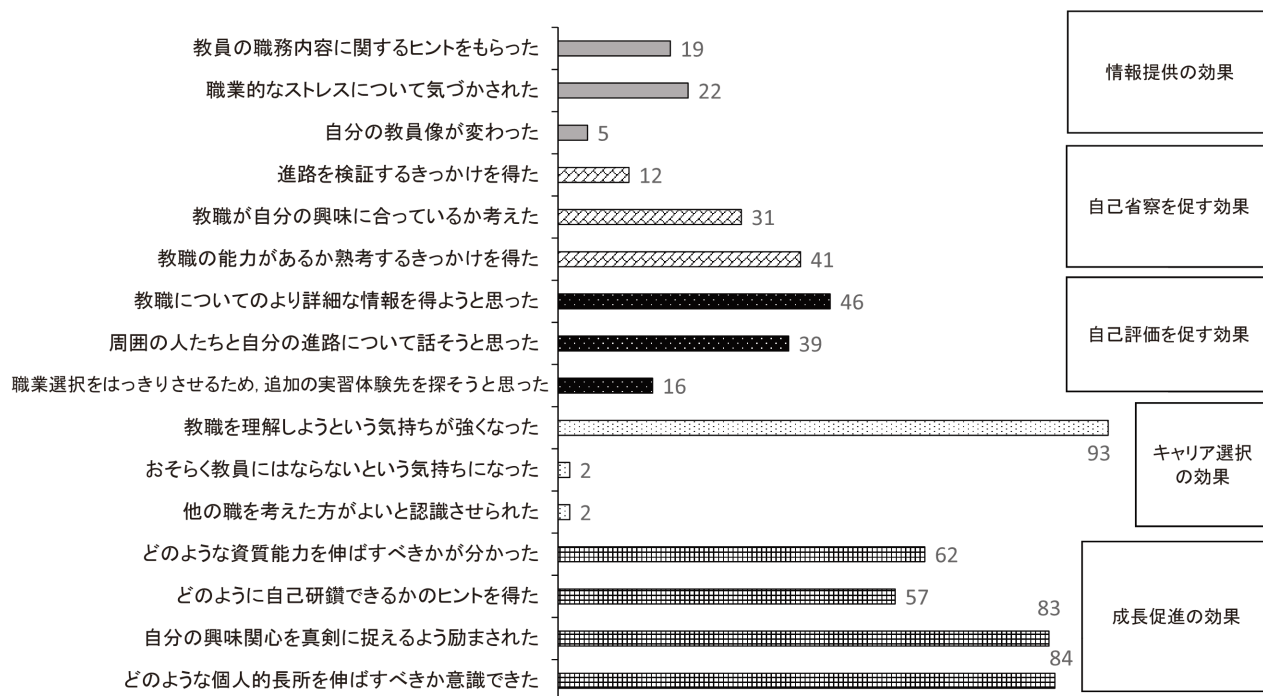
- 予備的な教育経験に関する調査票 (FPV, Mayr (発行年の表示なし)) : 余暇活動の準備 (例: 遠足) や、子ども・青少年に対するトレーニングや授業 (例: コーラス指導) の経験がすでにあるかどうかを申告する。その際、その対象が個人であるか集団であるかを区別する。それぞれの活動について、どれほど「うまく」できたか、どれほど「喜びを感じたか」が問われる。

CCTは、ドイツ語圏ではもっとも流布したオンライン上の教職カウンセリングプログラムである。オーストリアでは、すべての教育大学とほとんどの総合大学で用いられている。ドイツでは、ほとんど全国の総合大学がCCTウェブサイト推奨しており、個々の総合大学およびいくつかの連邦州では、教職課程入学許可のために義務付けられている。スイスではいくつかの教育大学が採用しているが、CCTの実施が義務付けられているのは今のところ1つの教育大学のみである。

評価結果によると、CCTへの取り組みを通じて、これまでほとんど知ることのなかった教員の日常的な業務や職業的なストレスに気づくことができたなど、多くの利用者にとって役立つと感じられている。またCCTへの取り組みによって自らの進路決定を熟考し、最終的に職業を選択する前に詳しく調べるきっかけとなったこともあった。自分自身の長所に関する手掛かりを得ることで、どの分野を伸ばさせるべきか分かったと報告して

いる者も多い。CCTは、活動が多岐にわたり、挑戦しがいのある職業として教職を提示し、適性のある者には魅力的な職業キャリアであると約束することで、教職についての肯定的なイメージを描いている。教職に適した条件を持っていて、教職課程に関心を持つ者は、CCTのフィードバックを実際に教職課程に入るための励ましとして体験している。教職に適した条件を持たない者は逆の傾向を持つ (図2参照。詳細はNieskens et al. 2011)。とくにうまくいくように思われるのが、ノルトライン・ヴェストファーレン州が整備しているような実習経験との連携である。この州では、いわゆる適性実習または実習の最後に行う助言指導の準備のためにCCTを用いている。CCTをきっかけとした自己評価や内省の過程によって、実習で学んだ事柄を目標に沿って利用することが容易になり、実習経験とともに、教職課程に入るかどうかについて根拠付けられた選択ができると考えられている。指導者にとってCCTは、他者評価およびアドバイスの手引きとして利用できる。この実習を機にポートフォリオの運用を開始する。これは後の大学での学びのための成長記録となるものであり、自己理解の時期から大学への橋渡しとしてある。その後の実習でもポートフォリオを引き続き記録し、資質能力を身に付ける過程のためのガイドとなる (Nieskens & Mayr 2010)。以下に、適性実習生がCCTを実施したときの感想を記す。ここには、どれほど多くのCCT利用者がCCTの取り組みを体験しているかが簡潔に表れている。

「本気になった！」私にとってこのウェブサイトを訪ねたことは、「学校卒業後の勉強や人生のため



N=173; 5件法で「あてはまる」(4)「非常にあてはまる」(5)を選んだ回答者数の割合を%にした。

図2：教職課程入学希望者のCCT実施後の感想 (Nieskens et al. 2011, S. 22)

の準備」へ向かって重要な一歩となった。ときどき重要な情報を見落としているのではないかと不安になりながらも、とても集中していた。ガイドツアーをやったあと、教師になるための能力に対する自己評価が、ツアーの結果と一致したので余計に心が軽くなった。教科選択の質問紙で、もう一度自分の教科選択をよく考えてみて、私の先生に評価をお願いしようと思った。教師になりたいという願望はより強くなった。

#### 4.2 入学者選抜

情報提供と自己評価というこれまで述べてきた措置で、たしかに十分適性のある人物を教職に注目させて確保することができるが、しかし問題のある人物を教職に就かせないということは限定的にしかできない。このような人物は与えられたアドバイスもあまり真剣に捉えず、自己評価で出た不利な結果の意味を変えたり、評価を軽く見たりすることで、自己評価を意味のないものにしてしまう傾向がある (Jonas et al. 2001, Nieskens et al. 2011)。このような理由から、他者による選抜という追加的な措置が必要となる。

2で記した定義の意味での適性を、信頼性をもって確認するためには、高校卒業試験の成績を考慮したり、学力テストを適用したりするだけでは十分ではない。実際的な状況を考慮した、学術的に保証された評価が求められる。そのような評価方法は近年いくつかの国で採用されているが、その「模範例」がフィンランドである (Kohonen 2007, Valli & Johnson 2007)。ドイツおよびスイスでは同等の経験がほとんどなく、評価研究はさらに少ない。ここで挙げておくべきものとしては、ホーエンハイム大学の教職課程入学者選抜試験 (Trapmann et al. 2008) と、チューリッヒ教育大学の入学試験である (これに関してはすでに優れた評価研究が提出されている。Bieri Buschor et al. 2011を参照)。最近設立されたミュンヘン工科大学の教育学部の入学にも入学試験が実施されることになっており、能力・素質・興味関心・予備的な教育経験を書き添えた入学動機調書と、担当者との面接が予定されている。これにより、応募者の諸条件が希望の専門に見合っているかを検証する (Satzung 2010)。

オーストリアの教育大学には、入学者選抜のための多様な方法に関する、幅広く歴史の長い経験が集積されている。入学者選抜では、入学希望者の「基本的な個人の適性」を検証しなければならない (HZV 2007, § 3, Abs. 3)。類似の規定は、教育大学の前身である教育アカデミー (Pädagogische Akademie) にも存在した。実施方法の内容は、教員の職業的日常生活を模した状況における課題である。最終的にはかならず面接が行われる。この文脈において考えれば、個々の大学は、検証したところ一貫して妥当性のあるオリジナルの方法を採用しており、これらの事例はチロル教育大学が組織したある学会において紹介された。

#### 実施例：オーストリアの教育アカデミーの入学者選抜

入試方法の秘密保護のため、ここでは実際の選抜方法について詳細を述べることはできない (これは上述した3つのドイツおよびスイスの入試方法も同様である)。したがってリンツ司教区の教育アカデミーの方法をここに示すが、これはすでに新しい方法に代えられたため秘密保護対象にはならない。さらにこの方法に関しては、予測的妥当性についての研究がある (Mayr et al. 1985)。この方法の構造や要素は依然代表的なものであり、最近の適性評価の実施方法にも多く応用されている。

入学受け入れの決定は、基本的に以下の項目に基づいて行われていた。

- ・高校の成績：全必修科目の平均点が算出された。
- ・知能：IST-70 (Amthauer 1970) の簡略版 (共通性・類似性・数列・計算のサブテストから構成される) によって測定された。
- ・創造性：Guilford (1964) による相反思考能力によって理解し、いくつかのサブテストもあった。たとえば表現の流暢さ (最初の綴りだけが記されたところから完成された文章を作り出す)、普通の状況にはない応用可能性 (たとえばレンガといった物体を利用する独自の方法を見つける)、応用可能性の改良 (たとえばステープラーを「9歳から10歳の子どもが喜んで使えるような対象」に改良する) など。
- ・言語形成能力：シミュレーションによって、受験者は絵で描かれた話を生徒がわくわくするような物語にする。物語の質の高さは3名の試験官によって評価される。評価は7段階の尺度で行われるが、これはThomae (1965) に依拠して作成されたものである。たとえば構成の具象性、語彙の豊かさ、発音といった特徴が考慮に入れられた。
- ・振る舞い：受験生は、言語形成能力の課題をやっている間と、その後引き続き行われる職業動機や予備的な教育活動についてのほぼ標準化された面談の間に観察された。試験官には、Thomae (1965) に部分的に依拠した、活発さ、順応性、自己抑制力といった特性に関する7段階評価尺度が与えられていた。
- ・職業に関する態度：KSE 質問紙 (Koch et al. 1972) のなかのDR (抑圧—衝動)、NR (改革への否定的な態度—変化を好んで受け入れる態度)、AN (素質—環境) の3尺度について、いわゆる保守的態度症候群を顕著に形成する態度のデータが収集された。これらの尺度の中間的な値が良いと評価された。

これらの課題に対し、明らかに好ましい結果を出した受験者は、その後の議論なしで受け入れられたが、疑わしい場合は、これらすべての試験に関わったアカデミー教員が参加する入試会議で決定された。この場合、部分的な結果に重みづけをしたうえで全体として評価された。また、入学試験とは別に行った試験、たとえば声質や運動神経 (小学校および体育教員養成課程) などの追加情報が考慮に入れられた。

この決定プロセスには時間がかかるだけではなく、実

施方法の実証的な妥当性が欠けているという不確かさが見られた。したがって4年の学業期間に集められたデータをもとに、入試の際には良いとされた特徴によって後の学業成績がいかに予測できるかについて検証が行われた。成績の基準となったのは、学校実習の成績（実習の総合点）、教員による学生の総合的な評価（たとえば課題に取り組む姿勢や教える技能など）、学術的な成績（教職課程の総合点）、およびこれらの指標から作成された「複合的基準」であった。

この妥当性研究の結果を表2に示す。とくに高校の成績は学術的な成績を予測するために有効であるが、実習成績ではその有効性は低くなる（この実習成績も点数で測られているものではあるが）。シミュレーションの課題をやっている間、あるいは面接の間の振る舞いと、言語形成能力の成績結果は、この評価要素によってとくに実習成績を予測できることを意味している。知能の値が相関するのは学術成績だけである。創造性のテスト結果と態度の変数には有意な値は散在するのみで、無視してもよいだろう。これらの結果は他の研究（3参照）と一致している。すべてのテストバッテリーの妥当性も——回帰係数で読み取れるところでは——、この種の入試方法に期待できる領域で動いているように思われる（Bieri Buschor et al. 2011, Schuler 2001）。

表2：予測変数と基準の相関  
(Mayr et al. 1985, S. 140；修正版)

	実習成績		教員の評価		学業成績		複合的基準	
	GS	HS	GS	HS	GS	HS	GS	HS
高校の成績	.19	.16	.26	.17	.34	.24	.40	.28
知能					.19	.10		
創造性		.15					.25	
言語形成能力	.21	.20		.14	.22	.11	.27	.20
振る舞い	.17	.21		.14				.19
職業に関する態度 KSE-DR								
職業に関する態度 KSE-NR	.16				.17			
職業に関する態度 KSE-AN								
性別					.11			
R	.38	.31	.45	.27	.50	.30	.57	.36

GS：Grundschule（小学校教員養成課程）、HS：Hauptschule（中学校教員養成課程）GS: N=77-178, HS: N=270-459 R：回帰係数  
有意な相関関係 p<0.5 性別：男性=1, 女性=2  
(入試選抜においては考慮されていない)

### 4.3 キャリアカウンセリングと入学者選抜の効果・有効性・支持可能性

これまで述べてきた2つの例、すなわちキャリアカウンセリングと入学者選抜——これはCCTのオンライン上での提供と、人が相互に関わってやってきた教育アカデミーの入試方法に相当するが——、そして他の類似の方法を、それらにかかるコスト面から比較すると、次のような評価になる。すなわち、いずれのタイプの方法も理論的・実証的基礎を作り上げるため、そして継続的にアップデートするために同じようにコストを必要とする。

しかし、オンラインの方法におけるインターネット構築のためのデザインと実装は、比較できるのは紙と鉛筆を使った方法にかかる準備作業や、試験官のプロトコルや評価用の資料のために見積もられるものだが、それらよりずっと大きな投資を必要とする。それに対し、アプリケーションが作動し始めると、人の手によるテスト・監視・データ検証、結果のフィードバックといったコストが、とくに評価者の訓練が必要となるため、顕著に掛かるようになる。

コストと利用の比較検討のためには、成功率も重要である。これは入学希望者による決定のうち、あるいは選抜する機関が下す決定のうち、何%が正しいかということである。別の表現をすれば、実際に適性のある者の何%が教職課程に入ろうとするか、あるいは入学許可を得るか、そして実際に適性のない者の何%が他のキャリアを自ら選択するか、あるいは入学許可を得られないか？ということである。これらのパーセンテージは具体的な方法の妥当性に左右される。教育アカデミーの選抜方法の場合、それぞれの基準によりおよそ.30から.50の間である（表2参照）。CCTが行った質問紙でも値は類似している（たとえば約40数%が職業での成功を体験している。Mayr 2010）。加えて成功率は、入学希望者のなかでの実際に適性のある者のパーセンテージにも依る。教師研究のデータによれば、このパーセンテージは楽観的に見積もって、約80%と算出できる（Urban 1984, Schaarschmidt 2005, Rauin & Meier 2007のデータを参照のこと）。したがってすべての入学希望者を受け入れるとすれば、そのうち教職に適性のある者80%、適性のない者20%が教職課程に入ることになる。

このような説明から、選抜的な方策がいかに影響をもたらすかについて予想することができる（Spiel et al. 2007）。たとえば選抜方法の.50という妥当性と80%という適格者のパーセンテージ（これは上述の値におおよそ相当する）から、成績の悪かった入学希望者10%を不合格にするとすれば、全員を合格させる場合に比べ、あるいは入学希望者をランダムに受け入れる場合に比べ、成功率は84%に上昇する。コストとの関係ではわずかな利益である。フィンランドのように希望者のうち成績優秀な10%だけを受け入れるというのは、まったく異なる状況である。この場合、成功率は97%にまで上昇し、適性のない者が教職課程に入るのは3%となる。これがこの方法のコストということになる。

ドイツ語圏の場合、今後数年間はますます教員不足となるため、極めて問題がある場合（上述の計算例ではおよそ10%となる）をのぞいて、できる限り多くの入学希望者を受け入れる必要があるだろう。それゆえ、さしあたりすべての入学希望者に入学許可を出し、後の職業能力におそらくより有利となる実習成績をもとに選別をするというのが、議論の価値がある代替案となるだろう。この方法はとくにスイスの教育大学で受け入れられている。スイスでは、教職課程入学希望者すべてに、少なくとも能力を伸ばす過程に入る機会を与えようと考えられ



ている。そしてこれが失敗に終わった場合、適性のない人物には、すでに1年生の段階で別の道をアドバイスすることで、教職課程を諦めてもらうようにする (Criblez & Lehmann 2007, Fuchs & Luthiger 2011)。もっともその際、責任者であるメンターは、学修を勧める立場と選抜者としての立場との間で緊張を強いられることになる。同僚による援助支援や、ケアマネジメントといったどちらの側にも立つ措置があっても、この緊張と折り合いをつけるのは難しい。おそらくそれゆえ学業を放棄させられる学生のパーセンテージは、専門家の評価によるよりは少なくなっているかもしれない。オーストリアでも類似のことが起こっている。教育大学での実習においても、初任者のギムナジウム教員の授業実習（これはドイツでは試補に相当する機能を持つ）において、数による選抜は行われていない (Mayr & Neuweg 2009)。

実習で人物指導だけが行われる場合、すなわちノルトライン・ヴェストファーレン州の適性実習 (4.1参照) や、オーストリアの総合大学におけるオリエンテーション実習のように、メンターがもっぱら助言者としてのみ機能する場合には、メンターの状況は異なる。しかし (初期に取り入れられる) このような実習の目的は、職業的な実践能力を獲得するためではなく、高校までの生徒の目から感じていた見方にまず距離を置くことを習うためにある。教える側の役割で初めて行動する経験というのは、やはり必要である。というのもそれが職業選択のための自己分析のきっかけとなり、個人が成長するために必要なことを示し、成長へのアドバイスの手掛かりとなるからである (Mayr & Neuweg 2009)。

この章ではこれまでキャリアカウンセリングと入試選抜の効果と効率を問題にしてきた。これらの方法の利用可能性を判断する場合、財政的な費用と利用の比較だけを手掛かりにするべきではない。キャリアカウンセリングおよび/または入学者選抜による質の高い採用方法が浸透すれば、教員養成機関と学びの動機とのつながりが改善されることにもなる (Spiel et al. 2007)。さらに結果に対し有意義なフィードバックを行えば、入学希望者の個人的な成長を支援することもできる (Wirth & Seibert 2011, Nieskens et al. 2011)。これが財政的な考え方には取り込まれない側面である。

倫理的許容も考慮に入れるべきである。すなわち、どの決断もそれぞれの時点において誤っている危険性は免れえない。学業選択の期間に、もしかすると適性がないかも知れない人物に学籍を与えることにも、おそらく意味がある。子どもや青少年と直接触れ合う仕事を身近に感じれば、より早い段階で仕事を通じて得られる満足な状況について考えることになるだろう。適性のある人物を誤って学業に就かせないという、より大きな危険を冒すこともあるかもしれない。自己決定を目的とするキャリアカウンセリングという方法の実施は早ければ早いほどより効果があり、同時にこの方法が、教職へ入る人をはっきりと拒絶するわけではないという事実は、本稿の考察に合致している。したがってキャリアカウンセリ

ングという方法は、入学時に、そして初期に行うべき措置として適しているのである。それに対し、実習の時期になってしまえば、学生の授業方法や教育方法の質に生徒たちは戸惑ってしまう。実習の時期には子どもや青少年に対する責任が重くなり始めるため、在学中に学習や教授の課題を十分遂行できないという継続的に大きな問題を抱えた学生には、(この時期までには遅くとも) 進路を変えさせる必要がある。

## 5 要約と推奨

現在手元にあるデータや考察を概観すれば、本稿の導入部で OECD (2005) の専門的な意見から定式化した措置の意義が確認できる。さらにいくつかの具体策を付け加えておく。

- ・学業および職業の選択は、キャリアカウンセリングと情報の提供によって支援すべき長期的なプロセスである。こういった統制的措置は、職業選択を考えている者に他のキャリア選択の余地がある初期段階で行うほど効果的である。高校卒業試験の2年前までが好都合な時期である。
- ・ウェブ上のキャリアカウンセリングプログラムは、教職キャリアに関する情報を広め、自己理解のアセスメントを通じて、教職に対する適性を入学希望者に最初に知らせるための有効で効果的な方法である。このプログラムは (他者による) 選抜を意図しているものではなく、進路選択の方向付けをするものである。したがって十分に理論的・実証的に保証された方法だけが問題となる。補足的に専門家や個人のアドバイスによる適性理解もできるようにする。
- ・教職課程入学のための規定は、客観的に保証可能である。高校卒業試験の成績に加え、学業成績を期待できる妥当性を証明しなければならない。また、将来の職業能力を予測するために重要な動機や個人的な入学時の条件を考慮すべきである。このために必要な評価や入学時面談は、応募者個人のエネルギーを必要とする。応募者が選んだ学問との結びつきを強め、自らの資質能力や短所を認識することによって、このエネルギーは正しいものとなる。ここで得られた情報は、入学が許可されなかった応募者にも役立つようにフィードバックしなければならない。
- ・キャリアカウンセリングと選抜を実施するなかで得られた学生の資質能力と成長可能性についての情報は、在学中に取り扱わなければならない。それらに相応する専門化、深化、補償を可能にするカリキュラムをできる限り整備する。またキャリアアップのアドバイスやカリキュラム外の学習機会についての情報は、少なくともあらかじめ知っておく必要がある。
- ・教職課程内で行われる実習体験は、十分に観察を行い、学問に統合すべきである。実習体験は学問および職業での深い知識を可能にする。またこれは、教えるという初めての経験を手掛かりに、学問や職業の選択決定を付加的に補助するものとなる。このようなオリエン

テーション実習と、より狭義の職業的能力を高める実習とは、はっきりと区別しなければならない。後者の実習においてのみ選抜が行われるべきであるが、この選抜にも、可能な限り明白な教育学的・教授法的・専門的能力基準を用いるべきである。

- ・学生にはポートフォリオを作成させる。ポートフォリオにはすべての証明書類、知識、省察に対し(1)秀、(2)優、(3)良、(4)可、(5)不可の点数を付けて集める。この資料は、資質能力を身に付けてきた過程を意識的に形にするために使うことができる。ポートフォリオの使用に適した演習で使ったり、在学中に書き続けたりなど、ポートフォリオはむしろ持続的な方法において意味を持つ。

## 引用および参考文献

- Amthauer, R. (1970). *Intelligenz-Struktur-Test (IST-70)*. Göttingen: Hogrefe.
- Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), S. 48-53.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 163-192.
- Bieri Buschor, C., Moser, P., Périsset, N. & Schuler, P. (2011). Der Check am Eingang - Das Assessment Centre der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Aufnahme der Studierenden und seine prognostische Validität. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 34-47.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). TEDS-M. *Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 231-247.
- CCT-Career Counselling for Teachers. [www.cct-austria.at](http://www.cct-austria.at); [www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de); [www.cct-switzerland.ch](http://www.cct-switzerland.ch)
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hrsg.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2007). Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 33-40.
- Diercks, U., Bauer, J. & Prenzel, M. (2010). Analyse der Studienmodelle der PaLea - Partnerhochschulen im Gymnasiallehramt. Referat bei der Tagung der AEPF in Jena, 13. September 2010.
- Fuchs, M., Lauener, H. & Luthiger, H. (2008). Potenziale entdecken - Grenzen wahrnehmen. In: *Seminar*, 2/2008, S. 23-40.
- Fuchs, M. & Luthiger, H. (2011). Praktika als Ort der beruflichen Eignungsabklärung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 139-149.
- Guilford, J. P. (1964). *Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Hanfstingl, B. (2008). Eine interessentheoretische und differentialpsychologische Betrachtung der Entwicklung von berufsspezifischem Interesse bei Lehrer/innen. In: Lankes, E. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 123-136.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 48-56.
- Hell, B., Leitner, U., Pajarinen, A. & Päßler, K. (2009). Entwicklungsperspektiven für internetbasierte Tests zur Studienorientierung. In: *Zeitschrift für Studium und Beratung*, 4 (2), S. 44-48.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz, S. 157-181.
- Holland, J. (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HZV (2007). Verordnung über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Zulassungsverordnung-HZV). BGBl. II Nr. 112/2007 v. 15. 5. 2007.
- Jonas, E., Schulz-Hardt, S., Frey, D. & Thelen, N. (2001). Confirmation Bias in Sequential Information Search after Preliminary Decisions. An Expansion of Dissonance Theoretical Research on Selective Exposure to Information. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 557-571.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004.

- Koch, J. J., Cloetta, B. & Müller-Fohrbrodt, G. (1972). *Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE)*. Weinheim: Beltz.
- Kohonen, V. (2007). Auswahlverfahren für Lehramtsstudierende in Finnland. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 26-32.
- Krapp, A. (2007). An Educational-Psychological Conceptualisation of Interest. In: *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, pp. 5-21.
- LCH (2008). LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F., Eichenberger, A., Lüders M. & Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 51-70.
- Mayr, J. (o. J.). Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen (FPV). Verfügbar unter: [www.cct-germany.de/de/0/tests/fpv](http://www.cct-germany.de/de/0/tests/fpv) [10. 6. 2011].
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel, J. & Tarnai, Ch. (Hrsg.). *Pädagogischpsychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, S. 111-125.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In: Brunner, H., Mayr, E., Schratz, M. & Wieser, I. (Hrsg.). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck: StudienVerlag, S. 413-434.
- Mayr, J. (2007). Standards in der Lehrerbildung: Wo stehen die Pädagogischen Akademien? In: Radits, F. (Hrsg.). *Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik*. Münster, Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 139-148.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: *Erziehung und Unterricht*, 159, S. 14-33.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 73-89.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 125-148.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmungen und Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel E. & Nolle T. (Hrsg.). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J., Eder, F. & Riedl, J. (1985). Evaluierung eines Verfahrens zur Auswahl von Lehramtsstudenten. In: Buchberger F. & Seel, H. (Hrsg.). *Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform*. Linz, Brüssel: Association for Teacher Education in Europe, S. 136-144.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, W. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 99-119.
- McCrae, R. P. & Costa, P. T. Jr. (2008). The Five-Factor Theory of Personality. In: John, O. P., Robins, R. W. & Pervin, L. A. (eds.) *Handbook of Personality: Theory and Research. 3rd ed.* New York: Guilford Press, pp. 159-181.
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf - und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Göttingen: Cuvillier.
- Nieskens, B. (2012) Einblicke in die Praxis. Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In: Weyland, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2012), S. 124-177.
- Nieskens, B. & Mayr, J. (2010). Das Eignungspraktikum-engagierte Lehrkräfte gewinnen. In: *Schule NRW*, 62, S. 268-271.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdieks, I. (2011). CCT-Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 8-33.
- Nolle, T. & Döring-Seipel, E. (2011). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 89-107.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 103-131.
- Saldern, M. v. (2000). Performanz - ohne Verbesserung der Rahmenbedingungen? In: Sieland, B. & Rissland, B. (Hrsg.) *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*.



- Hamburg: Kovac, S. 266-289.
- Satzung über die Eignungsfeststellung für den Bachelorstudiengang Naturwissenschaftliche Bildung für die Fächerkombinationen mit Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik und Physik an der Technischen Universität München vom 1. April 2010. [www.edu.tum.de/fileadmin/tuedz01/www/Documents/2010-31\\_EfV-Satzg\\_BA\\_Naturwiss.Bildg\\_FINAL\\_1.04.10\\_01.pdf](http://www.edu.tum.de/fileadmin/tuedz01/www/Documents/2010-31_EfV-Satzg_BA_Naturwiss.Bildg_FINAL_1.04.10_01.pdf) [09. 07. 2011].
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf-Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2012). Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. Implikationen aus den Potsdamer Lehrerstudien. In: Weyland, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2012), S. 58-77.
- Schuler, H. (2001). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Sliwka, A.; Klopsch, B. (2012). Auf den Lehrer/die Lehrerinnen kommt es an. *Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive*. In: Weyland, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2012), S. 14-35.
- Spiel, C., Litzenberger, M. & Haiden, D. (2007). Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. In: Badelt, C., Wegscheider, W. & Wulz, H. (Hrsg.). *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Leykam, S. 479-552.
- Thomae, H. (1965). *Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen*. Basel: Karger.
- Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In: Schuler, H. & Hell, B. (Hrsg.). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe, S. 168-177.
- Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In: *Empirische Pädagogik*, 6, S. 131-148.
- Valli, R. & Johnson, P. (2007). Entrance Examinations as Gatekeepers. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, pp. 493-510.
- Weyand, B. (2008). Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Kraller, C. & Schratz, M. (Hrsg.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 13-33.
- Weyland, B. (2012) „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“. Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In: Weyland, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2012), S. 86-109.
- Weyland, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2012). *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-) bilden und fördern*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Essen.
- Wirth, R. & Seibert, N. (2011). PARCOURS - ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, S. 48-63.
- Wittmann, W. W. (1987). Grundlagen erfolgreicher Forschung in der Psychologie: Multimodale Diagnostik, Multiplismus, multivariate Reliabilitäts- und Validitätstheorie. In: *Diagnostica*, 33, S. 209-226.

「本論文は、すでに発表された研究の翻訳である。ただし、教員養成系大学への入学者選抜とカウンセリングに関する研究分野について資するところが大きく、かつ参照されることの少ないドイツ語の論文でもあることから、資料性が高く、日本語で公表することの有益性に鑑みて、特別に「資料論文」として掲載するものである。なお、この邦訳を公表することについては、翻訳者が原著者及び出版者から許諾を受けている。(編集部会)」