

# Zweitveröffentlichung



Heyne, Nora; Hosenfeld, Annette; Helmke, Andreas

## Unterrichtsvideografie als Werkzeug der Evaluation

Datum der Zweitveröffentlichung: 06.06.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-597068

### Erstveröffentlichung

Heyne, Nora; Hosenfeld, Annette; Helmke, Andreas: Unterrichtsvideografie als Werkzeug der Evaluation. In: Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz : Wie lässt sich Qualität am Gymnasium entwickeln?. Wiater, Werner; Pötke, Regina (Hg). Stuttgart : Klett-Verlag, 2008. S. 136-144.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

*Nora Heyne/Annette Hosenfeld/Andreas Helmke*

## **Unterrichtsvideografie als Werkzeug der Evaluation und Entwicklung von Unterricht**

### **1. Der Beitrag der Unterrichtsvideografie für die Unterrichtsentwicklung**

Beschäftigt man sich mit Publikationen zur Evaluation und Entwicklung von Unterricht, stößt man zunehmend häufiger auf den Begriff „Unterrichtsvideografie“. Hierbei geht es um Videoaufzeichnungen zum Zwecke der anschließenden Beobachtung, Analyse und Beschreibung unterrichtlicher Prozesse, sei es im Rahmen der Unterrichtsforschung, -evaluation oder der Entwicklung von Unterricht. „Unterrichtsentwicklung“ bezeichnet dabei sämtliche Bemühungen, die darauf ausgerichtet sind, Unterrichtsprozesse zu optimieren (Bastian 2007). Um Möglichkeiten zur Verbesserung des Unterrichts erkennen zu können, sind einerseits klare Vorstellungen über die anzustrebenden Unterrichtsbedingungen (Soll-Zustand) erforderlich. Andererseits ist es notwendig, sich ein genaues Bild von den Merkmalen des aktuell praktizierten Unterrichts zu machen (Ist-Zustand). Der Vergleich der real ablaufenden Unterrichtsprozesse mit dem Bild „idealen“ Unterrichts kann dabei helfen, Schwachstellen aufzudecken, und somit eine Grundlage für die Ableitung von Maßnahmen zur Optimierung liefern.

Wie gravierend Lehrpersonen in der Einschätzung des eigenen Unterrichts daneben liegen können, hat kürzlich die Gegenüberstellung von Selbsteinschätzungen und videobasierten Echtzeiten der Lehrer- und Schülersprechzeiten in den Videostudien „DESI“ (Helmke et al. 2007) und „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ (Helmke et al. 2007) gezeigt: Lehrpersonen schätzten sich demzufolge als wesentlich schweigsamer, zurückhaltender und passiver ein, verglichen mit der (videobasierten) Realität. Um sich in diesem Prozess ein genaues Bild von den vorliegenden Unterrichtsbedingungen zu verschaffen, stellt die Unterrichtsvideografie ein adäquates Werkzeug dar. Als solches wird ihr eine große Bedeutung in der Unterrichtsentwicklung wie auch der Professionalisierung von Lehrkräften beigemessen (u. a. Helmke & Helmke 2004; Fischer & Schratz 2005; Krammer & Reusser 2005; Gärtner 2007). Um die Nutzung des Potenzials von Unterrichtsvideografie zur Reflexion, Evaluation und schließlich Entwicklung des (eigenen) Unterrichts anzuregen und zu unterstützen, werden im Folgenden praktische Vorgehensschritte, förderliche Kontextbedingungen wie auch Vorteile und Hürden des Einsatzes des Verfahrens thematisiert.

## 2. Vorzüge und Hürden der Unterrichtsvideografie in der Unterrichtsentwicklung

Insbesondere im Rahmen der Unterrichtsentwicklung bietet die Nutzung von Videoaufzeichnungen des Unterrichts vielfältige *Vorteile*. Hierzu zählt beispielsweise ihre Anwendungsmöglichkeit, Unterricht ganzheitlich in seiner gesamten Komplexität zu erfassen, was andere Verfahren nicht leisten können. Unterrichtsvideos ermöglichen es zudem, Unterricht wiederholt und aus wechselnden Perspektiven (z. B. aus didaktischer, lernpsychologischer, linguistischer Sicht etc.) zu beobachten.

Für Lehrkräfte, die ihren eigenen Unterricht mithilfe von Videoaufzeichnungen Revue passieren lassen, eröffnen sich damit Möglichkeiten, auf Aspekte zu achten, die ihnen im Laufe des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens häufig entgehen. Aufgrund der hohen Belastung des Arbeitsgedächtnisses, welches i. d. R. mit der Steuerung und Überwachung des Unterrichtsgeschehens einhergeht, bleiben während des Unterrichtsverlaufs kaum freie Ressourcen für eine unterrichtsbezogene Selbstreflexion. Bleibende Erinnerungen an den Unterrichtsverlauf sind selektiv, zudem oft verzerrt, und bieten somit keine zuverlässige Grundlage für Reflexionsprozesse. Mithilfe der Unterrichtsvideografie erhalten Lehrkräfte die Möglichkeit, eigenen Unterricht mit entlastetem Arbeitsgedächtnis zu erleben und somit ihre Aufmerksamkeit gezielt auf Aspekte zu lenken, die im Unterrichtsverlauf entgingen (z. B. Verhaltensgewohnheiten, Sprache, Körpersprache). Unterrichtsvideografie kann somit die *unterrichtsbezogene Selbstreflexion von Lehrkräften unterstützen*, welche eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität (Kultusministerkonferenz 2004) darstellt. Ebenso ist dem kollegialen Austausch eine große Bedeutung zur Professionalisierung von Lehrkräften beizumessen. Hierbei ist es u. a. förderlich, Sichtweisen zu Unterrichtsmethoden, damit verbundenen Lehrerfahrungen wie auch zu Vorgehensweisen im Hinblick auf den eigenen Unterricht auszutauschen. Unterrichtsaufzeichnungen können hier, im Sinne einer „virtuellen Hospitation“, als *Ausgangspunkt der Kommunikation und Kooperation im Kollegium* genutzt werden. Mithilfe der Nutzung des Internets und anderer Medien ermöglichen sie dabei den kollegialen Austausch über große örtliche Distanzen (Krammer & Hugener 2005) sowie unter freier Zeiteinteilung der Beteiligten. Indem Unterrichtsaufzeichnungen Unterrichtsprozesse, die Gegenstand des Austauschs sind, unmittelbar vor Augen führen, erleichtern sie die Kommunikation, verhindern Missverständnisse und ermöglichen zudem eine Objektivierung der Auseinandersetzung (Dorlöchter, Krüger, Stiller & Wiebusch 2005).

Videoaufzeichnungen können gespeichert, bearbeitet, aufbereitet, mit Lernmaterial angereichert, kommentiert sowie auf einfache Weise ausgetauscht werden und eignen sich somit auch hervorragend als *Lernmaterial für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften*. So können z. B. Aufzeichnungen sogenannten „best-practice-Unterrichts“ als Modelle zum Lernen dienen. Ebenso bieten Unterrichtsvideos Möglichkeiten, um Unterrichtsmethoden zu erproben, zu reflektieren, zu vergleichen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit einzuschätzen.

Neben diesen Vorzügen der Nutzung von Unterrichtsvideografie sind jedoch auch *Hürden zu nennen*. Hierzu zählen beispielsweise *psychische Barrieren* seitens der Lehrkräfte gegenüber der Nutzung von Unterrichtsvideografie, wie z. B. Vorurteile zum Nutzen, Ängste vor Kritik und Blamage sowie ein eher geringer Antrieb, den eigenen Unterricht auf Video aufzuzeichnen. *Diese Barrieren tauchen jedoch häufig nur am Anfang auf und können leicht überwunden werden*. So zeigte sich, dass Lehrende überwiegend positive Einstellungen gegenüber dieser Methode annahmen, nachdem sie erste Erfahrungen mit Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts gesammelt hatten. Um Lehrkräften den ersten Schritt zur Nutzung von Unterrichtsvideos zu erleichtern, scheint es empfehlenswert, Anregungen, zeitliche, technische und räumliche Möglichkeiten zu geben, das Verfahren zunächst für sich persönlich zu erproben. Zur Überwindung von Ängsten vor Kritik und Blamage sollte es zudem nützlich sein, videografierte Lehrkräfte selbst darüber entscheiden zu lassen, ob sie und welche Sequenzen sie im Kollegium diskutieren möchten. Oft zeigt sich, dass Lehrkräfte kein Problem mehr darin sehen, Aufzeichnungen zum eigenen Unterricht im Kollegium zu thematisieren, nachdem sie den eigenen Unterricht auf Video für sich angeschaut haben.

Ein weiteres Problem, das zu Beginn des Einsatzes von Unterrichtsvideografie auftreten kann, welches sich jedoch ebenfalls mit zunehmender Gewöhnung an das Verfahren seitens der Lehrenden und Lernenden schnell legt, ist die Verfälschung *natürlicher Unterrichtsprozesse* durch den Prozess der Aufzeichnung. Unter gewissen Umständen kann es vorkommen, dass sich *Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte aufgrund des Wissens um die Aufzeichnung, unnatürlich verhalten*. Entsprechend werden gelegentlich Kritiken laut, Unterrichtsaufzeichnungen könnten kein repräsentatives Bild von alltäglichen Unterrichtsprozessen liefern. Nach den Erfahrungen aus verschiedenen Videostudien der Unterrichtsforschung legen sich solche Phänomene jedoch i. d. R. bereits nach kurzer Zeit innerhalb der aufgezeichneten Unterrichtsstunden, und Verhaltensroutinen treten zu Tage (vgl. Hosenfeld,

A., Helmke, Heyne & Lipowsky 2007). Es ist anzunehmen, dass sich videobedingte Änderungen im Unterrichtsgeschehen noch schneller einstellen, wenn es die Lehrkraft für eine gewisse Zeit zur Regel und zum Alltag macht, den Unterricht auf Video aufzuzeichnen.

Schließlich wird – als weitere Hürde – oft der erhebliche *technische und organisatorische Aufwand* genannt. Hierfür sind einerseits zunächst technische Ausrüstung und das entsprechende Know-how zu erwerben, wozu u. a. Petko & Reusser (2004) Hinweise bieten. Organisatorisch steht dem ersten „Kamerасhwenk in die Klasse“ oft noch, aus Gründen des Datenschutzes, das Einholen von Einverständniserklärungen von Eltern und evtl. auch Lernenden im Wege, welche jedoch, im Interesse optimierten Unterrichts für die Lernenden, meist bereitwillig gegeben werden.

### 3. Vorgehensschritte in der Unterrichtsvideografie für die Unterrichtsentwicklung

Wurden diese dargestellten Hürden zur Vorbereitung der Aufzeichnung von Unterricht erfolgreich gemeistert, ist es förderlich, in der in Abbildung 1, im Überblick dargestellten Schrittfolge vorzugehen:

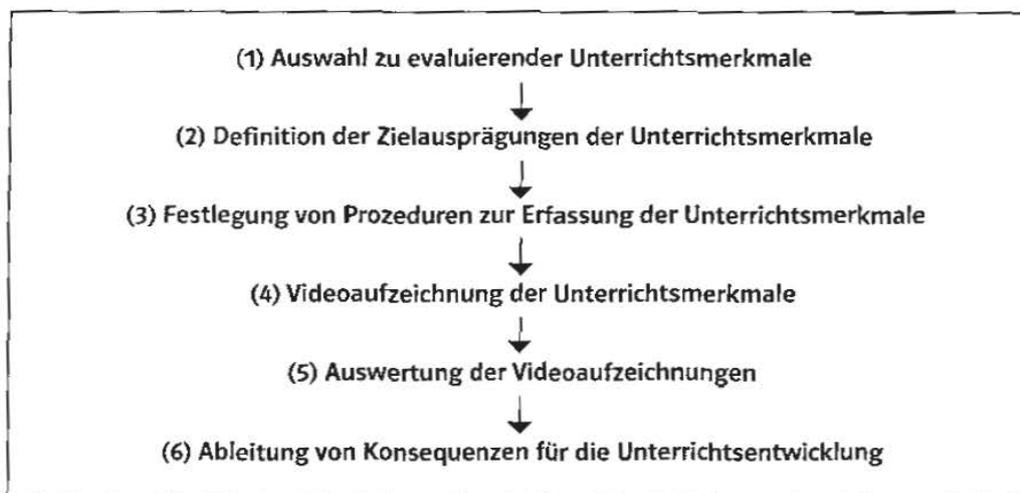


Abb. 1: Überblick von Vorgehensschritten bei der Nutzung von Unterrichtsvideografie zur Unterrichtsentwicklung

In einem ersten Schritt bei der Nutzung von Unterrichtsvideografie ist es notwendig, diejenigen Unterrichtsmerkmale festzulegen, welche Gegenstand der Evaluation werden sollen. Dies ist erforderlich, um den weiteren

Prozess der Aufzeichnung und Auswertung optimal auf die ausgewählten Unterrichtsmerkmale auszurichten und somit den Weg für die Erhebung aussagekräftiger Analyseergebnisse zu bahnen. Anregungen für diese *Auswahl zu evaluierender Unterrichtsmerkmale (1)* findet man in aktuellen Beiträgen der Unterrichtsforschung, z. B. zu „*Merkmale guten Unterrichts*“ (Helmke 2006). Ebenso bieten Bildungsstandards sowie Standards für das Lehrhandeln der Kultusministerkonferenz Orientierung über Unterrichtsmerkmale, welche bei der Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen sind. Im Forschungsprojekt „*VERA – Gute Unterrichtspraxis*“ (Helmke, Helmke, Heyne, Hosenfeld, Kleinbub, Schrader & Wagner 2007) wurde u.a. die „*Zeitnutzung*“, als Ausmaß, in dem die Unterrichtszeit für die Vermittlung bzw. den Erwerb des Lehrstoffes aufgewendet wird, zum Gegenstand der Unterrichtsanalyse gemacht.

Um erfasste Unterrichtsbedingungen und ihre jeweiligen Ausprägungen im späteren Auswertungsprozess hinsichtlich ihrer Bedeutung einschätzen zu können, ist es zu empfehlen, die *angestrebten Ausprägungen der ausgewählten Unterrichtsmerkmale zu definieren (2)* und somit einen Vergleichsmaßstab zu schaffen. In dem oben bereits erwähnten Beispiel zur Untersuchung der „*Zeitnutzung*“, ist „*ideale Zeitnutzung im Unterricht*“ beispielsweise dadurch ausgezeichnet, dass die gesamte Unterrichtszeit zur Vermittlung bzw. zum Erwerb des Lehrstoffes aufgewendet wird.

Ebenso stellt die *Festlegung der Prozeduren zur Erfassung der ausgewählten Unterrichtsmerkmale (3)* einen wesentlichen Schritt in der Vorbereitung der Aufzeichnungen des Unterrichts dar. Hierbei ist zu entscheiden, welche Ereignisse oder Abläufe als Indizien für das jeweils auszuwertende Unterrichtsmerkmal betrachtet und wie diese schließlich ausgewertet werden sollen. Das Auszählen von Ereignissen, das Erfassen der zeitlichen Dauer von Abläufen wie auch die qualitative Bewertung von Unterrichtsmerkmalen stellen hier gängige Methoden der Auswertung dar. Solche finden häufig Anwendung in erhäitlichen Verfahren zur Unterrichtsbeobachtung, welche auch für die Analyse des eigenen Unterrichts genutzt werden können. Zu den üblichsten Verfahren zur Analyse von Unterrichtsprozessen zählen Ratingskalen, Checklisten wie auch kategorienbasierte Beobachtungssysteme, die sich jeweils auf eine Auswahl klar definierter Unterrichtsmerkmale beziehen. Während Beobachter mithilfe von Checklisten das Auftreten bzw. Nichtvorhandensein von Merkmalen festhalten können, bieten Ratingverfahren Skalen mit vorgegebenen Antwortoptionen zur Beurteilung von Unterrichtsbedingungen (z. B. PURDUE zur Evaluation des Lehrverhaltens von Hochschuldozenten von Remmers, Elliott, Snedeker, Weisbrodt 1965). Kategorien-

basierte Systeme hingegen unterstützen Beobachter, indem sie eine Reihe von klar definierten Kategorien zu Unterrichtsmerkmalen bieten, welche im Verlauf der Unterrichtsbeobachtung den zutreffenden Unterrichtssequenzen zugewiesen werden können (Heyne, in Vorbereitung; Beobachtungssystem COLT zur Analyse von Unterricht zur Vermittlung von Sprachen in Spada, Fröhlich 1995). Das Resultat solcher Analysen sind Häufigkeitswerte oder Angaben zur Zeitdauer des Auftretens analysierter Unterrichtsmerkmale. Den Vorteil solcher Beobachtungssysteme gegenüber den anderen aufgeführten Methoden, welcher sich i. d. R. in aussagekräftigeren Ergebnissen niederschlägt, erkaufte man sich häufig mit einem erheblichen Untersuchungsaufwand. Eine bessere Handhabbarkeit in der Durchführung und Auswertung von Checklisten und Ratingskalen rechtfertigt jedoch oft ihren Einsatz, v. a. im Rahmen individueller Unterrichtsreflexion, trotz Einbußen hinsichtlich methodischer Gütekriterien. Alternativ zu solchen vorliegenden Verfahren können ebenso spezifische Auswertungsprozeduren für individuell interessierende Problemstellungen konzipiert und genutzt werden. Die Auswahl des Analyseverfahrens ist günstigstenfalls in Orientierung an das zu analysierende Unterrichtsmerkmal, die methodischen Ansprüche an die Ergebnisse wie auch unter Berücksichtigung der entstehenden Kosten bzw. benötigten Ressourcen auszuwählen. Als beobachtbares Indiz der „Zeitnutzung“ (s. obiges Beispiel) wurde der Zeitanteil betrachtet, in welchem die Vermittlung bzw. der Erwerb des Lehrstoffs im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht. Die Erfassung entsprechender Unterrichtsphasen erfolgte hierbei anhand eines kategorienbasierten Beobachtungssystems und wurde mithilfe der Software „Videograph“ (Rimmele 2007) durchgeführt.

Dann kann mit der *Videoaufzeichnung des Unterrichts (4)* begonnen werden. Hierbei ist bei der Auswahl der Anzahl, der Positionierung und der Ausrichtung von Kameras und Mikrofonen darauf zu achten, dass die im vorangehenden Schritt festgelegten Kriterien tatsächlich, mit ausreichender Bild- und Tonqualität, im Fokus liegen. Für die Untersuchung der „Zeitnutzung“ im Unterricht wurde im erwähnten Projekt entsprechend eine Kamera über den gesamten Unterricht hinweg auf die jeweilige Lehrkraft gerichtet, um somit genau erfassen zu können, wann diese lernstoffbezogenen oder aber nicht-lernstoffbezogenen Aktivitäten nachgeht.

Für die anschließende Auswertung der *Videoaufzeichnungen (5)* und die *Ableitung von Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung (6)* ist zu empfehlen, zwischen der Deskription des Unterrichtsgeschehens und seiner qualitativen Bewertung zu unterscheiden. Es bietet sich hierfür an, die Unterrichtsmerkmale zunächst explizit zu beschreiben und sie im Anschluss daran zu bewer-

ten. Ein solches Vorgehen führt Lehrkräften vor Augen, für wie förderlich oder nicht förderlich Unterrichtsbedingungen im Einzelnen zur Vermittlung des Lernstoffes eingeschätzt werden, und erleichtert ihnen somit, Konsequenzen zur eigenen Unterrichtsgestaltung aus den Bewertungen abzuleiten (z. B. Forcierung oder Verringerung bestimmter Handlungsabläufe). Die Trennung der Beobachtungs- und Beurteilungsebene liefert Lehrkräften somit ein verhaltensnahes Feedback, welches es erleichtert, Möglichkeiten zur Verbesserung des eigenen Unterrichts zu erkennen. Zudem erleichtert der Vergleich des eigenen Unterrichts mit dem „Idealunterricht“ (Ist-Soll-Vergleich), Handlungsbedarf und Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Gestaltung des eigenen Unterrichts zu entdecken. Im dargestellten Beispiel der Analyse der „Zeitnutzung“ im Unterricht wurde entsprechend zunächst der gesamte Zeitanteil entsprechender Unterrichtsphasen ermittelt (Beschreibungsebene). Vor dem Hintergrund der obigen Definition „idealen“ Unterrichts (s. Schritt 2), wurde dieser Zeitanteil schließlich mit der Gesamtdauer des Unterrichts in Beziehung gesetzt.

Auf dieser Grundlage wurde Unterricht, bei welchem ein größerer Anteil der Zeit für lernstoffbezogene Aktivitäten aufgewendet wurde, gegenüber Unterrichtsstunden mit einem ungünstigeren Verhältnis von lernstoffbezogenem Unterricht und Gesamtunterrichtsdauer, als effektiver in der Zeitnutzung eingeschätzt.

#### **4. Stand und Ausblick zur Unterrichtsvideografie in der Unterrichtsentwicklung**

Wie Studien belegen, weisen Lehrkräfte in Deutschland derzeit selten Erfahrungen in der Nutzung von Unterrichtsvideos auf. Entsprechend zeigten z. B. Ergebnisse der Videostudie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“, dass mehr als 30% der 66 teilnehmenden Lehrkräfte noch nie zuvor videografierten Unterricht gesehen hatten. Mehr als zwei Drittel von ihnen berichteten zudem, dass sie noch nie die Gelegenheit hatten, Videoaufzeichnungen vom eigenen Unterricht anzusehen (Hosenfeld in Vorbereitung).

Wird Unterrichtsvideografie bislang noch selten in der Schulpraxis und speziell im Rahmen der Unterrichtsentwicklung in Deutschland eingesetzt, so zeichnet sich doch der Trend einer Zunahme der Nutzung dieser Methode ab. Dies verdeutlichen einerseits das steigende Interesse von Lehrenden, Schulleitern und Schulbildnern wie auch andererseits zunehmend positive Einstellungen gegenüber der Nutzung von Unterrichtsaufzeichnungen, die immer mehr Lehrkräfte einnehmen, nachdem sie erste Erfahrungen mit

dem Verfahren sammeln konnten. Die fortschreitende Entwicklung neuer Technologien im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung und Videografie unterstützt diesen Trend, indem sie immer anwenderfreundlichere Möglichkeiten im Umgang mit Videoaufzeichnungen an die Hand gibt.

Neben diesen technischen Voraussetzungen sind jedoch auch kontextuelle Bedingungen sehr bedeutend für den Nutzen, den Unterrichtsvideografie im Rahmen der Unterrichtsentwicklung erbringen kann. So stellen insbesondere gegenseitige Akzeptanz, ein offener und respektvoller Umgang miteinander wie auch mit Fehlern und Rückmeldungen sowie eine positive Einstellung gegenüber der Nutzung von Unterrichtsvideografie im Kollegium wichtige Voraussetzungen dafür dar, was eine Lehrkraft selbst sowie andere aus der Aufzeichnung des eigenen Unterrichts lernen kann bzw. können.

In der Studie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ gaben die befragten Lehrpersonen an, sehr von den Unterrichtsaufzeichnungen profitiert zu haben. Die Studie zeigte zudem, dass diejenigen Lehrkräfte, welche sich eigenen auf Video aufgezeichneten Unterricht anschauten, auch vermehrt über diesen nachdenken und eine größere Bereitschaft zeigen, etwas daran zu verändern (Hosenfeld, in Vorb.). Dies deutet darauf hin, dass Videografie nicht nur ein geeignetes Mittel ist, sich ein genaues Bild vom eigenen Unterricht zu verschaffen, sondern auch Impulse für die Verbesserung des eigenen Unterrichts zu liefern. Deshalb besitzt die Unterrichtsvideografie ein großes Potenzial für die Professionalisierung von Lehrkräften und die Verbesserung des Unterrichts und kann als Werkzeug für die Lehrerfortbildung, für innerschulische Qualitätszirkel und professionelle Lerngemeinschaften in Schulen, wie sie z. B. von Gärtner (2007) beschrieben werden, nachdrücklich empfohlen werden.

---

#### Literatur

- Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, Beltz.
- Dorlöchter, H./Krüger, U./Stiller, E./Wiebusch, D. (2005): Schau in den Spiegel. Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst. Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 2, S. 31–35.
- Fischer, D./Schratz, M. (Hrsg.). (2005): Videos in der LehrerInnenbildung (Journal für LehrerInnenbildung, Vol. 2/2005). Innsbruck: Studienverlag.
- Gärtner, H. (2007): Unterrichtsmonitoring. Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung. (Empirische Erziehungswissenschaft). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A./Helmke, T. (2004): Videobasierte Unterrichtsreflexion. Seminar, 10 (4), S. 48–66.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht?, Pädagogik 2, S. 42–45.
- Helmke, A./Helmke, T./Heyne, N./Hosenfeld, A./Kleinbub, I./Schrader, F.-W./Wagner, W. (2007): Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven. In: K. Möller, P. Hanke, C./Beinbrech, A. K./Hein, T./Kleickmann R./ Schages (Hrsg.), Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten (Vol. 11). Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften.

## Theorie

- Helmke, A./Helmke, T. (2007): "Die DESI-Videostudie." Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch 41(90), S. 37-44.*
- Helmke, A. (2007): "Aktive Lernzeit optimieren - Was wissen wir über effiziente Klassenführung?" Pädagogik 59(5), S. 44-49.*
- Helmke, A./Hosenfeld, I./Helmke, T./Heyne, N./Hosenfeld, A./Schrader, F.-W./Wagner, W. (in Druck): Zeitznutzung im Grundschulunterricht: Ergebnisse der Unterrichtsstudie "VERA - Gute Unterrichtspraxis". Zeitschrift für Grundschulforschung.*
- Heyne, N. (in Vorbereitung): Die Bedeutung von Unterrichtsqualität für die Entwicklung von Lesekompetenz in der Grundschule. Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Psychologie: Dissertation.*
- Hosenfeld, A. (in Vorbereitung): Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videografischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe. Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Psychologie: Dissertation.*
- Hosenfeld, A./Helmke, A./Heyne, N./Lipowsky, F. (2007): Praxisworkshop: Videostudien in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Möller, K./Hanke, P./Beinbrech, C./Hein, A. K./Kleickmann, T. & Schages, R. (Hrsg.), Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten (Vol. 11). Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften.*
- Krammer, K./Hugener, I. (2005): Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen - eine Explorationsstudie. Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (1), S. 51-61.*
- Krammer, K./Reusser, K. (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 23, S. 35-50.*
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn, KMK.*
- Petko, D./Reusser, K. (2004): Praxisorientiertes E-Learning mit Video gestalten. In: Hohenstein, A. / Wilbers, K. (Hrsg.), Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.*
- Remmers, H. H./Elliott, D. N./Snedeker, J. R./Weisbrodt, J. A. (1965): PURDUE Rating Scale For Instruction. Indiana: University Book Store.*
- Rimmele, R. (2007): Software Videograph - s. <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/vidoe/videostu.htm>*
- Spada, N./Fröhlich, M. (1995): COLT - Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.*