

Brunner, Georg

## Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre. Eine explorative Vergleichsstudie

*Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 73-90. - (Musikpädagogische Forschung; 41)*



Quellenangabe/ Reference:

Brunner, Georg: Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre. Eine explorative Vergleichsstudie - In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 73-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243339 - DOI: 10.25656/01:24333

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243339>

<https://doi.org/10.25656/01:24333>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)*

# MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN  
(SELF-)REFLECTIONS  
AND INTERVENTIONS

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,  
Friedrich Platz (Hrsg.)

# Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between  
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 41  
Research in Music Education, vol. 41**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

Vorwort.....	9
Liste der Reviewerinnen und Reviewer .....	13
<i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „... es kömmt drauf an ...“ .....	15
<i>Marlon G. Schneider</i> Concept Maps Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht .....	33
<i>Concept Maps</i> <i>The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning</i> <i>Prerequisites and Processes in Music Lessons</i>	
<i>Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,</i> <i>Werner Jank &amp; Silke Schmid</i> Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung .....	53
<i>Change Management Processes in Music Teacher Training:</i> <i>Coherency and Professional Orientation</i>	
<i>Georg Brunner</i> Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie .....	73
<i>The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related</i> <i>University Teaching: An Exploratory Comparative Study</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung .....	91
<i>Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the</i> <i>Evaluation of a Teacher Training Program</i>	

*Isolde Malmberg*

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –  
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor\*in-  
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. . . . . 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –  
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-  
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

*Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld*

(Un-)Eindeutige Anregungen  
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung  
von Prozessen des Musik-Erfindens . . . . . 135

*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns  
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,  
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische  
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis . . . . . 155

*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in  
Music-App Practices*

*Peter W. Schatt*

„geschichtlich durch und durch“?  
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer  
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ . . . . . 173

*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical  
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

*Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck*

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –  
professionell, als Profession? . . . . . 191

*Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?*

<i>Lina Oravec &amp; Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i> „Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“ Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory .....	213
<i>“Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.” Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i>	
<i>Olivier Blanchard</i> „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“ Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht .....	233
<i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>	
<i>Charlotte Lietzmann</i> Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge .....	251
<i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>	
<i>Jürg Huber und Christoph Marty</i> Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. ....	277
<i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>	
<i>Stefan Orgass</i> Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. ....	297
<i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>	

Georg Brunner

## **Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie**

*The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related University Teaching: An Exploratory Comparative Study*

*Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem Inverted Classroom Model (ICM) und der E-Lecture im Vergleich zu einem traditionellen Vorlesungsformat als Konzept für die Hochschullehre. Nach kurzen Ausführungen zu den Konzepten stehen die Intervention sowie das Forschungsdesign im Mittelpunkt. Mittels qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden sowie unter Nutzung von Kennzahlen soll geklärt werden, welche Auswirkungen das jeweilige Konzept auf die Anwesenheit in den Präsenzphasen hat, wie Studierende im ICM und in der E-Lecture mit den Videos umgehen, wie sie das Konzept und speziell die Präsenzphasen bewerten sowie welche Auswirkungen die jeweiligen Formate auf den Lernerfolg haben. Die Studie gibt Hinweise, dass ein E-Lecture-Setting sinnvoll in die Lehre integriert werden kann. In der Bewertung scheinen die Präsenzphasen aufgrund der Möglichkeit auch zu (fach-)praktischen Anteilen vom ICM deutlich zur Akzeptanz beizutragen. Eine Integration beider Formate als unterstützende Lerntools für Fachpraxis oder Musiktheorie ist erstrebenswert.*

*This article examines the use of the inverted classroom model (ICM) and e-lectures as a concept for university teaching by setting them against a traditional lecture format. The intervention and the research design of the underlying study will be detailed, following a brief definition of the concepts in question. By way of qualitative and quantitative research methods, and using key indicators, the objectives of the study were to clarify what effects the respective concept has on student attendance during attendance phases, examine how students in ICM and e-lectures use the videos for their learning process, gather insights on how students evaluate the concept and the attendance phases in particular, and examine what effects the respective formats have on students' learning success.*

*The study results indicate that an e-lecture setting can be meaningfully integrated into teaching. In the assessment, the attendance phases seemed to contribute significantly to the acceptance of ICM because of the (specialist) practical parts of*

*ICM. The article concludes that the integrative use of both formats as supportive learning tools for professional practice or music theory is desirable.*

## Forschungskontext

Die Digitalisierung der Gesellschaft schreitet kontinuierlich voran und beflügelt damit auch den bildungspolitischen bzw. hochschuldidaktischen Diskurs im Kontext der Hochschullehre, die damit vor neue Herausforderungen gestellt wird (vgl. Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre KMK 14.03.2019)<sup>1</sup>. Ziel ist die Schaffung von Studien-, Lehr- und Arbeitsformen, die an eine durch Digitalisierung geprägte Lebens- und Arbeitswelt angepasst sind und – so der gehegte Wunsch – dazu beitragen können, Lernergebnisse zu optimieren. Hierzu gehören eine auf didaktischen Grundsätzen beruhende fach- und bedarfsspezifische Digitalisierung der Lehre und des Lernens sowie die intensive Nutzung digitaler Kommunikationsprozesse und vernetzter digitaler Dienste unter Einbezug mobiler Angebote in Studium und Lehre. In der konkreten Umsetzung spielen verschiedene digitalgestützte Lehr-/Lernformen wie z. B. MOOCs, das Inverted Classroom Model (ICM) oder die E-Lecture eine wichtige Rolle (Wannemacher, Jungermann, Scholz, Tercanli & Villiez, 2016). Bedeutsam beim ICM ist etwa, dass ein wichtiger Teil des Workloads (ECTS-Punkte) und damit des Wissenserwerbs auf die Selbststudienphase vor der Präsenzphase fällt (vgl. [http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf) [22.12.2019]). Damit ist allerdings noch nichts darüber ausgesagt, welche Aktivitäten in welcher Phase erfolgen sollen. Bei traditionellen Vorlesungen findet in der Regel der Wissenserwerb in der Präsenzphase statt. Beim ICM ist dies umgekehrt:

„An inverted (or flipped) [beide Begriffe werden weitestgehend synonym verwendet] classroom is a specific type of blended learning design that uses technology to move lectures outside the classroom and uses learning activities to move practice with concepts inside the classroom.“ (Strayer, 2012, S. 171; auch Fischer & Spannagel, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Bates, Almekdash & Gilcrest-Dunnam, 2017; Handke & Sperl, 2012; Handke, 2017).

D.h., die selbstständige Aneignung von (Fach-)Wissen wird auf die Zeit vor der Präsenzphase verlegt. Dafür stellen die Lehrenden den Studierenden Materialien (vor allem Videos, aber auch Texte, strukturierende Aufgabenstellungen, Präsentationsfolien etc.) zur Verfügung und organisieren Feedbacks (z. B. über ein Online-Assessment). Die Präsenzphasen selbst werden dann für vertiefendes Lernen in kommunikativen, kollaborativen und kooperativen Aktivitäten genutzt

1 Die Studie entstand vor der Corona-Pandemie 2020. Gerade die Umstellung der Lehre von Präsenz auf onlinegestützte Formate stellt die Lehrenden in Covid-19-Zeiten vor große Herausforderungen. Damit erhält dieser Beitrag eine ganz neue Relevanz.

(z. B. Klärung von Fragen, Üben, Diskutieren, Anwenden, Weiterplanen etc.). „Die Anwesenheit des Dozenten ist dabei äußerst wichtig, weil die Diskussions- und Arbeitsprozesse der Studierenden von einem Experten geleitet, begleitet, unterstützt, kommentiert und berichtigt werden müssen.“ (Fischer & Spannagel, 2012, S. 227) Dass Aufgaben vor dem eigentlichen Unterricht gestellt werden, z. B. in Form von Hausaufgaben wie etwa dem Lesen von Texten, ist nichts Neues. Das ICM ist somit ein uraltes und gleichzeitig neues Konzept durch die Einbeziehung neuer technischer Möglichkeiten. Im Grunde genommen „alter Wein in neuen Schläuchen“ (Spannagel, 2017). Innovativ darin ist, dass eben vor allem Multimediaformate (wie z. B. Lernvideos) zum Wissenserwerb zum Einsatz kommen.

Eine besondere Form vom ICM stellt eine E-Lecture dar. Dabei handelt es sich um ein reines Online-Setting mit oben genannten Lehr-Lernmaterialien, aber ohne korrespondierendes, identisch ablaufendes Präsenzangebot (Wannemacher et al., 2016; Winteler, 2012).

Abzugrenzen davon ist wiederum die Vorlesung, eine traditionelle Lehrveranstaltung im Vortragsformat. Allerdings werden hierbei sehr häufig ebenfalls die verwendeten PowerPoint-Folien online den Studierenden bereitgestellt und auch kleinere Reflexions- oder kooperative Arbeitsphasen eingebaut (Winteler, 2012).

## Überblick über den aktuellen Forschungsstand und Forschungsfrage

Sowohl das Prinzip ICM als auch das Konzept E-Lecture ist in Fächern wie Mathematik oder Physik schon exemplarisch erprobt und erforscht (Weidlich & Spannagel, 2014; Strayer, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Oettle, Brandenburger, Mikelskis-Seifert & Schwichow, 2019). Für das Fach Musik gibt es hierzu nur wenige Forschungsarbeiten (Bowman, 2014). Dabei steht die Lehre in Musik im Bereich Musikwissenschaft oder Fachdidaktik vor ähnlichen Herausforderungen wie andere Fächer. Auch hier geht es in der Regel um die Vermittlung von verschiedenen Wissensformen (vgl. z. B. Godau & Fiedler, 2018). Darüber hinaus finden sich aber auch fachspezifische Handlungsfelder wie etwa im Kontext der Fachpraxis oder Musiktheorie (Grant, 2013; Duker, Gawboy, Hughes & Shaffer, 2015; Bernhofer & Wieland, 2019; Ahner, 2018, 2019; Buchborn & Scherer, i. Dr.).

Die vorliegende explorative Evaluations- und Vergleichsstudie beschäftigt sich – bestimmt durch pragmatische Gründe des Lehrangebots – mit den Formaten ICM (Strayer, 2012; auch Fischer & Spannagel, 2012; Bates et al., 2017; Handke, 2017; Brunner, 2018) und E-Lecture (Wannemacher et al., 2016, S. 43) als Konzepte für die Hochschullehre, dargestellt anhand eines Lehrprojekts an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Im derzeitigen Diskurs um Digitalisierung in der Lehre wird neben Fragen der grundsätzlichen Implementierung in die Lehre, vor allem die Frage der Evidenz diskutiert. Gefragt wird danach, welche Gelingensbedingungen notwendig sind, um besseres Lernen bei den Studierenden zu

ermöglichen (Fischer, Wecker & Stegmann, 2015). Dementsprechend geht es um folgende Forschungsfragen:

- 1) Welche Akzeptanz und Wirkung haben bei Studierenden das Inverted Classroom Model (und die E-Lecture) im Vergleich zu einem traditionellen Vorlesungsformat?
- 2) Welche Unterschiede in der Bewertung gibt es zwischen dem ICM und der E-Lecture?
- 3) Welchen Einfluss haben das ICM und die E-Lecture auf den Lernerfolg der Studierenden in der Modulprüfung im Vergleich zum Besuch einer regulären Vorlesung?

## Vorstellung der Interventionen

Hier muss kritisch angemerkt werden, dass aus forschungspragmatischen Gründen ein Vergleich vom ICM mit einer Vorlesung und nicht mit einem Seminar oder einer Übung – was durchaus ebenfalls naheliegend wäre – geschah. Allerdings sind alle hier untersuchten Veranstaltungen im gleichen Modulteil der Prüfungsordnung verankert (vorgegebener Veranstaltungstyp: Vorlesung, keine Anwesenheitspflicht, Inhalt ist Gegenstand der integrierten Modulprüfung 1) und beinhalten als Basis dieselben Lehrmaterialien (identische PPT-Folien als Grundlage für die traditionelle Vorlesung bzw. für die Videos im ICM und der E-Lecture). D.h., verglichen werden drei Lehrveranstaltungen gleichen Lehrinhalts, aber in unterschiedlichem Lehrformat: (traditionelle) Vorlesung, ICM, E-Lecture. Verortet sind diese als ‚Vorlesung‘ (Kennzeichnung im Modulhandbuch) im Rahmen des (zweisemestrigen) Moduls 1 der Lehramtsstudiengänge Primar- und Sekundarstufe 1 (Prüfungsordnung 2015) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Inhaltliche Basis bilden die als traditionelle Vorlesung abgehaltenen Lehrveranstaltungen (Epochen der Musikgeschichte – Populäre Musik). Im Vordergrund stand der Input des Dozenten in Form eines Vortrags. Gleichwohl wurden in jeder Veranstaltung kleine Verständnisfragen sowie Möglichkeiten zu kollaborativen Lernsettings integriert. Allerdings waren diese meist zeitlich sehr kurz gehalten. Zudem konnten die in die Präsentation eingebundenen Audio- und Videobeispiele mitunter aus Zeitgründen nur kurz angespielt werden oder mussten ganz weggelassen werden. Die Folien wurden auf ILIAS (Intranet der Hochschule) zur Verfügung gestellt, ebenso vertiefende Reflexionsfragen und Sekundärliteratur.

Die Grundlage für die Produktion der Lehrvideos für das ICM und die E-Lecture (insgesamt 102 Videos, davon 83 Pflichtvideos für die Studierenden) bildeten die oben genannten PowerPoint-Präsentationen der traditionellen Vorlesung, die nach Themenbereichen (8–15 Minuten) portioniert, animiert und besprochen wurden. Die Lehrvideos standen im Intranet der Hochschule (ILIAS) zum Download zur Verfügung (sukzessive für jede Sitzung freigeschaltet). Die Veranstal-

tungskonzeption nach dem ICM folgte weitestgehend der von Engel, Heinz und Sonntag (2017) sowie von Handke (2017) referierten Kriterien (z. B. ausreichende Begründung des Konzepts, Bedeutung der Vorbereitung, Präsenz als Angebot, Zulassung von Vorabfragen, begleitende Aufgaben, Feedback hier wiederum als Online-Assessment). So wurden Wiederholungs- bzw. Leitfragen zu den einzelnen Videos sowie vier Online-Tests in Form eines Selbst-Assessments (nach Veranstaltung 6, 8, 10, 12) integriert. D.h., die Tests konnten unbegrenzt wiederholt werden und die Studierenden bekamen eine Rückmeldung über die erreichten Prozentzahlen. Zudem konnten sich die Studierenden die richtigen Lösungen anzeigen lassen. Die Prüfung (Klausur) am Ende der Veranstaltung speiste sich vorrangig aus diesen Testfragen (s. u.).

Vor Beginn der Präsenzveranstaltungen – und auch in der ersten Sitzung – erhielten die Studierenden in einem Einführungsvideo grundlegende Informationen über das Lehrkonzept ICM. Weiterhin erfolgten Hinweise auf die Quantität der Videos (pro Lehrinheit sollten sie in der Vorbereitung 5 bis 8 Videos schauen, jeweils ca. 8–15 Minuten lang) und über die Vorteile des Konzepts, wie etwa Lernen nach eigenem Lernrhythmus gestalten, da die Videos selbst wiederholt, angehalten, zurückgespult etc. werden können. Ebenso erfuhren die Studierenden etwas über den Umgang mit den Videos<sup>2</sup>, über die Präsenzveranstaltung sowie über inhaltliche Aspekte des Themas.<sup>3</sup>

Die Präsenzphasen begannen in der Regel mit einer ‚Murmelfase‘, bei der die Studierenden sich aufgrund ihrer Aufzeichnungen nochmals mit ihrem Partner austauschen und Fragen stellen konnten. Hierzu wurde auch ein Forum in ILIAS einbezogen, in das schon vor der Veranstaltung Fragen eingestellt werden konnten. Allerdings zeigte sich, dass relativ wenige Fragen vorab auftauchten; diese ergaben sich meist erst im Laufe der Veranstaltungen.

Angestrebt war, dass die Präsenzveranstaltungen keine Duplizierung der Videos darstellen sollten (Fischer & Spannagel, 2012). Ziel war einerseits die Arbeit mit den Inhalten der Videos, andererseits eine Vertiefung durch kooperatives Lernen (Nikodemus, 2017), was so normalerweise nicht in Vorlesungen erfolgen kann. Zur Wiederholung wurden verschiedene Verfahren eingesetzt, wie etwa auf Stile bezogene Zuordnungsaufgaben von Hörbeispielen (mit Begründung), Partnerdiskussion, ‚Kugellager‘ (inside-outside-circle) oder ‚Glückstopf‘ (es werden Begriffe gezogen, die z. B. in der Kleingruppe erarbeitet werden sollen). Die Vertiefung erfolgte in themenbezogenen Expertenrunden, zu denen sich die Studierenden selbst zuordnen konnten. In dieser Phase lösten die Studierenden ver-

---

2 Nach jedem Video Notizen machen: Was sind die wichtigsten Schlüsselbegriffe? Durch welche Fragen lässt sich das Video erschließen? Was habe ich noch nicht verstanden? Was sollte vertieft werden?

3 Zugrunde liegt ein weiter Begriff von populärer Musik: Begrifflichkeit, Erscheinungsformen im 19. Jahrhundert, Jazz, Schlager, Musical, Pop-/Rockmusik ab Mitte der 1950er Jahre bis heute.

schiedenste Aufgabenformate, z. B. die Erarbeitung eines Musizierstückes (Songs, rhythmische Turnarounds) oder eines Tanzes, die Entwicklung eines Kurzarrangements (mit Notenschreibprogramm), die Erstellung einer Hörpartitur, die Anwendung auf andere Beispiele durch die Arbeit an Sekundärtexten (z. B. Analysen von Stücken), die Recherche im Internet oder die Durchführung einer Diskussion etc. Die Ergebnisse wurden im Anschluss präsentiert und erklärt, etwa in Form von Plakaten, Mindmaps, PowerPoint-Präsentationen, fingierten Podiumsdiskussionen oder Aufführungen der Stücke. Die Präsentationsformen konnten im Laufe der Sitzungen immer mehr selbst gewählt werden.

Bei der E-Lecture-Konzeption, die für Studierende gedacht war, die z. B. wegen Überschneidungen mit Pflichtveranstaltungen anderer Fächer nicht an der ICM-Veranstaltung teilnehmen konnten (die Präsenzveranstaltung findet zudem nur alle zwei Semester in diesem Modul statt), fielen natürlich die Präsenzveranstaltungen weg. Allerdings standen die online verfügbaren Materialien (Videos inkl. Einführung, Fragen, Online-Tests, PPT-Folien) komplett über das ganze Semester zur Verfügung.

## Methodisches Vorgehen und Sample

Zur Beantwortung obiger Fragen wurde ein (exploratives) Vergleichsdesign gewählt. Bei Vergleichsstudien steht nicht der Fall in seiner Komplexität und Ganzheit, sondern eine Vielzahl von Fällen in Hinblick auf spezifische Teilaspekte im Vordergrund, welche einander vergleichend gegenübergestellt werden (Flick, 2017). Explorativ ist die Studie insofern, als diese erstmals im Kontext des Faches Musik stattfand und zum anderen nicht alle Erhebungsinstrumente in gleicher Weise für alle drei Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden (s. u.). Es geht darum, einen ersten Einblick in das Setting zu gewinnen. Das Forschungsdesign enthält qualitative (offene Fragen im Fragebogen) und quantitative Elemente (standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation mit Zusatzitems) sowie die Auswertung weiterer Informationsquellen (Anwesenheitslisten, Ergebnisse von Modulklausuren, Online-Test).

Die Stichprobe bzw. die Fälle waren strukturell und (forschungs-)pragmatisch durch das Studienangebot vorgegeben und bestehen aus drei Vergleichsgruppen (G1 ICM, G2 E-Lecture, G3 traditionelle Vorlesung) aus aufeinanderfolgenden Semestern. Die oben genannten Erhebungsinstrumente konnten nicht bei allen drei Gruppen gleichermaßen eingesetzt werden (E-Lecture fand nicht als Präsenzveranstaltung statt). Dies führte dazu, dass nicht immer alle drei Gruppen miteinander verglichen werden konnten. Folgende Erhebungsinstrumente kamen zur Anwendung: Die Einstellungen und Bewertungen von Gruppe 1 (ICM mit musikbezogenen Präsenzphasen; SoSe 2018; n = 14) wurden mittels Fragebogen in Anlehnung an die Items aus dem Evaluationsprojekt zum ICM der PH Heidelberg (Fischer & Spannagel, 2012, S. 232) und dem validierten Standardevaluationsfra-

gebogen der PH Freiburg erhoben<sup>4</sup>. Zudem wurden weitere Datenquellen, wie Anwesenheitslisten, Modulprüfungen, Nutzungsdaten von Videos/Online-Selbsttests, herangezogen. Um Auskunft über bestimmte Aspekte der Präsenzveranstaltung (Umgang mit Texten, Gruppenarbeitsphasen, Präsentation, Umgang mit Tests) zu erhalten, wurde in der drittletzten Veranstaltung eine Kurzevaluation (paper-pencil-Test) durchgeführt. Bei Gruppe 2 (E-Lecture; WiSe 2018/19; n = 5) wurde der Fragebogen (s. o.) adaptiert, d. h., die auf die Präsenz bezogenen Fragen wurden weggelassen. Weitere Informationen lieferten die Ergebnisse der Modulprüfung sowie die Nutzungsdaten der Online-Selbsttests. Die Daten für Gruppe 3 (traditionelle Vorlesung; SoSe 2017; n = 14) wurden aus der Standardevaluation (s. o.), Ergebnissen der Modulprüfung und Anwesenheitslisten generiert. Die Datenanalyse umfasst eine deskriptive Statistik der Items der Fragebögen. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015). Aufgrund der geringen Fallzahlen wurden keine interferenzstatistischen Analysen durchgeführt.

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungsinstrumente für die drei Gruppen

Erhebungsinstrument	Trad. Vorlesung	ICM	E-Lecture
(adaptierte) Standardevaulation	x	x	x
Anwesenheitsliste	x	x	-
Modulprüfung	x	x	x
Download von Videos	-	x	-
Nutzung von Selbsttests	-	x	x
Kurzevaluation Präsenz	-	x	-

## Ergebnisse

### *Fragestellung 1:*

Welche Akzeptanz und Wirkung haben bei Studierenden das Inverted Classroom Model (und die E-Lecture) im Vergleich zu einem traditionellen Vorlesungsformat?

Für die Akzeptanz wurden in Anlehnung an Bochmann, Roepke, Reiher und Rindermann (2020) folgende Indikatoren definiert: Anzahl der Studierenden in der Lehrveranstaltung (Anwesenheitslisten), Download von Unterrichtsmaterialien (ICM) und ausgewählte Evaluationsergebnisse. Zunächst werfen wir einen Blick auf den Vergleich der Anwesenheitslisten der ICM-Veranstaltung und vorausgegangener Vorlesungen.

4 <https://www.ph-freiburg.de/evaport/lehrveranstaltungsevaluation.html> [22.12.2019]

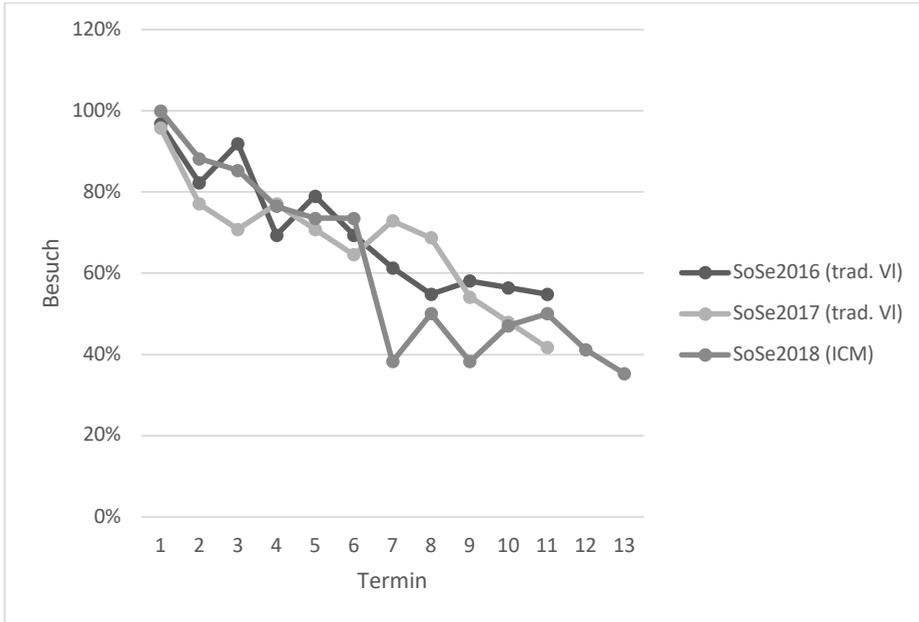


Diagramm 1: Besuchsverlauf Vorlesung (Epochen der Musikgeschichte: Semestervergleich)

Anmerkungen: SoSe 2016 und SoSe 2017: traditionelle Vorlesung; SoSe 2018: ICM; E-Lecture nicht enthalten, da hier keine Präsenzveranstaltungen stattfanden.

Wie üblich waren die Besucherzahlen in den ersten Veranstaltungen relativ hoch. Beim SoSe 2018 (= ICM) nahmen die Zahlen jedoch bis Veranstaltung 4 weniger schnell, aber gleichmäßiger ab als in den Jahren 2016 und 2017 (hier konnte zusätzlich auf Anwesenheitslisten einer weiteren Vorlesung aus dem Jahre 2016 zurückgegriffen werden). Ein deutlicher Einbruch ist bei Veranstaltung 7 zu erkennen. Dies war die Veranstaltung nach der Pfingstpause. Danach pendelte es sich bei ca. 40–50% (von 34 Teilnehmenden) ein (in den Jahren davor fanden allerdings durch feiertagsbedingten Ausfall nur 11 Termine statt). Die personenbezogenen Besuchshäufigkeiten 2018 (ICM) lagen unter dem Niveau der beiden vorausgegangenen Jahre (2018: 61%, 2017: 68%, 2016: 70%). Die Zahl derjenigen, die 90–100% der Veranstaltungen besucht hatten, lag über die drei untersuchten Semester gesehen in vergleichbaren Werten (2018: 32%, 2017: 35,4%, 2016: 30,6%).

Dies deckt sich in etwa mit den Downloads der Videos, was für das ICM als weiterer Indikator herangezogen wurde. Am Anfang der Veranstaltungsreihe (ICM) waren die Downloads relativ hoch. Im Verlauf sank die Zahl in Korrelation zur Anwesenheit in den Präsenzphasen.

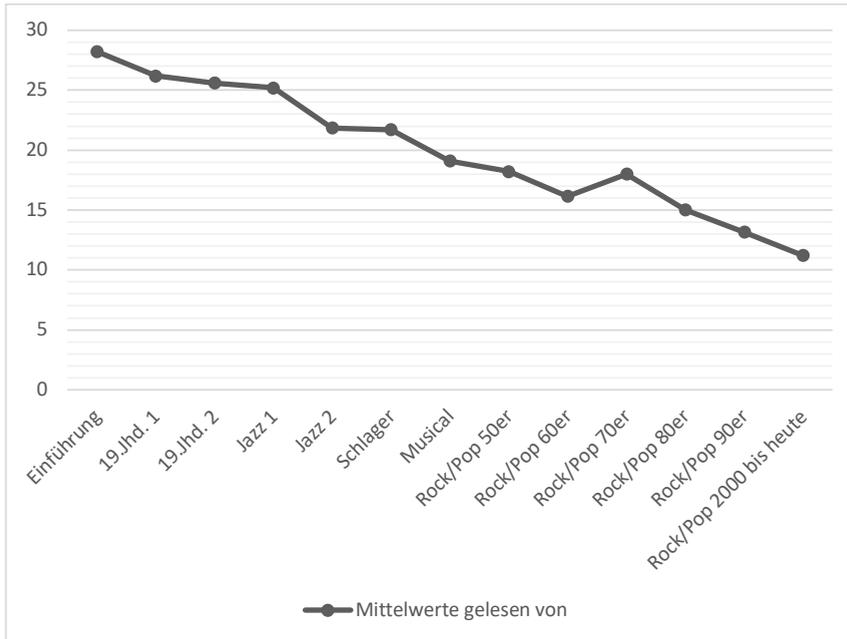


Diagramm 2: Anzahl der gelesenen (heruntergeladenen) Videos auf der Intranet-Plattform (ICM)

Als Weiteres werden ausgewählte Evaluationsergebnisse zwischen dem ICM und traditioneller Vorlesung verglichen (s. Tab. 2).

Beide Veranstaltungen kommen in der Gesamtbewertung (Item 6) gleich gut weg. Dem Prinzip ICM sind sicherlich die deutlich positiveren Bewertungen zu Item 1 und 3 geschuldet.<sup>5</sup> In einer traditionellen Vorlesung wird diesen Bereichen naturgemäß wesentlich weniger Raum gegeben (wenngleich in die traditionelle Vorlesung – in zeitlich deutlich reduziertem Umfang – Reflexionsfragen, Austausch in Partnerarbeit etc. integriert wurden). Offensichtlich wurde auch die zeitliche Einteilung der Präsenzphasen positiver wahrgenommen. Weiterhin schätzten die Studierenden ihren Lernzuwachs (Item 4) fast um einen Punkt besser ein und trauten sich etwas besser zu, anderen etwas zu erklären.

Wichtige Hinweise gaben zudem die freien Äußerungen im Rahmen der standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation (ICM). Eine zusammenfassende inhaltsanalytische Auswertung (in Anlehnung an Mayring, 2015) ergab folgende Aspekte:

<sup>5</sup> Da es sich formal um denselben Veranstaltungstyp handelte (Vorlesung), wurden für die zentral durchgeführte Lehrevaluation auch die entsprechenden Frage-Items verwendet. Hier müsste nochmals kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Evaluations-Items (1 und 3) hier passend sind.

Tabelle 2: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Evaluationsergebnisse vom ICM und traditioneller Vorlesung

Nr.	Items	SoSe 2018 ICM (n = 14)		SoSe 2017 Trad. VI (n = 14)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Methoden und Sozialformen (z. B. Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit/Arbeit im Plenum) werden bezogen auf das Veranstaltungsformat angemessen eingesetzt	4,21	0,89	3,79	1,08
2	Die zeitliche Einteilung der einzelnen Sitzungen ist den Inhalten und Zielen angemessen	3,50	1,16	3,00	1,19
3	Ich habe in den Sitzungen bisher aktiv mitgearbeitet	4,21	0,80	2,93	0,96
4	Ich habe in dieser Veranstaltung bereits viel gelernt	4,36	0,74	3,43	1,11
5	Ich könnte den wesentlichen Inhalt dieser Veranstaltung anderen Personen erklären	3,86	0,95	3,50	0,98
6	Insgesamt bin ich mit dieser Veranstaltung sehr zufrieden	3,86	0,95	3,86	1,12

*Anmerkungen:* 5-stufige Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“. Da die E-Lecture keine Präsenzveranstaltung war, wurde diese auch nicht evaluiert.

Positiv wurde die aktive Teilhabe in den Präsenzveranstaltungen hervorgehoben, z. B. regelmäßige Anknüpfung an die Videos durch Wiederholungsfragen, Einbau von praktischen Phasen wie tanzen, singen, eigenes ‚nachforschen‘ im Internet, Plakate erstellen, kooperatives Lernen, verpflichtende Präsentation der Ergebnisse. Die kooperativen Arbeitsphasen gaben allerdings auch Anlass zu Kritik. Diese wurden als belastend empfunden (zu stereotyp, irrelevante Aufgaben wie z. B. tanzen). Andererseits sollte mehr Zeit für die Präsentationen eingeplant werden. Insgesamt wurde die hohe Anzahl und Länge einiger Videos kritisiert.

Da es sich nach Gesprächen mit Studierenden als notwendig erwies, nochmals genauer die Arbeit in der Präsenzphase der ICM-Veranstaltung in den Blick zu nehmen und damit ein besseres Bild von einigen zur Vertiefung des Lehrstoffs gedachten Lernarrangements zu erhalten, erfolgte in der drittletzten Veranstaltung (04.07.2018) eine Kurzevaluation (vgl. Tab. 3), die sich auf die Auseinandersetzung von Sekundärliteratur (Texte) und Gruppenarbeiten bzw. Präsentation bezog.

Tabelle 3: Mittelwerte ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ) der Ergebnisse der Kurzevaluation (04.07.2018) ( $n = 14$ )

Frage	$M$	$SD$
Wie hilfreich war die Auseinandersetzung mit Texten für das Verständnis von Populärer Musik (PM)?	3	1,08
Wie hilfreich war die Präsentation für das Verständnis von PM? (eigene Gruppe)	3,86	1,02
Wie hilfreich war die Präsentation für das Verständnis von PM? (andere Gruppe)	2,92	1,14
Wie effektiv war die Arbeit in der Gruppe?	3,07	0,88

Anmerkung: 6-stufige Antwortskala von 1 = „wenig“ bis 6 = „sehr“

Am hilfreichsten wird die Präsentation der Ergebnisse in der eigenen Gruppe angesehen, während alle anderen Bereiche um einen mittleren Wert von 3 liegen.

#### Fragestellung 2:

Welche Unterschiede in der Bewertung gibt es zwischen dem ICM und der E-Lecture? Die Auswertung ausgewählter Items des Online-Fragebogens ergibt folgende Einzelaspekte:

Bei allen Items (Tab. 4) fallen die Bewertungen beim ICM höher aus als bei der E-Lecture. Dies zeigt sich sowohl bei den Mittelwerten als auch insbesondere bei Betrachtung der einzelnen Wertungen. Hervorgehoben werden sollten z.B. die Abweichungen bei der Frage „Das Veranstaltungskonzept ‚flipped classroom‘ empfinde ich als sinnvoll“ („trifft völlig zu“/„trifft eher zu“: ICM 71,43 %; E-Lecture: 40 %) oder „Das Lernen mit den Vorlesungsvideos fällt mir leichter als das Lernen in der traditionellen Vorlesung“ („trifft völlig zu“/„trifft eher zu“: ICM 71,43 %; E-Lecture: 20 %). Hier zeigt sich eine deutliche ‚Unterlegenheit‘ der E-Lecture zum ICM, aber letztlich auch zu einer traditionellen Vorlesung: In dieser (kleinen) Stichprobe (E-Lecture) schnitt die traditionelle Vorlesung deutlich besser ab.

Tabelle 4: Relative Antworthäufigkeit (%) der Einzelaspekte sowie Mittelwerte ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ) in den Veranstaltung des ICM und der E-Lecture (n = 14)

Frage		trifft völlig zu (5)	trifft eher zu	trifft teils zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu (1)	$M$	$SD$
Das Veranstaltungskonzept ‚flipped classroom‘ empfinde ich als sinnvoll.	ICM	28,57%	42,86%	21,43%	7,14%	0,00%	3,93	0,92
	E-Lecture	0%	40%	40%	20%	0%	3,20	0,83
Das Lernen mit den Vorlesungsvideos fällt mir leichter als das Lernen in der traditionellen Vorlesung.	ICM	35,71%	35,71%	14,29%	14,29%	0%	3,93	1,07
	E-Lecture	0%	20%	20%	40%	20%	3,60	1,14
Ich mache mir beim Betrachten der Videos Notizen zur Vorbereitung auf die Vorlesung.	ICM	64,29%	21,43%	0,00%	0,00%	14,29%	4,21	1,42
	E-Lecture	20%	20%	20%	20%	20%	3,00	1,58
Ich schaue mir das Video i. d. R. konzentriert ohne Unterbrechungen an.	ICM	21,43%	35,71%	35,71%	7,14%	0,00%	3,71	0,91
	E-Lecture	0%	20%	20%	40%	20%	2,40	1,14

### Fragestellung 3:

Welchen Einfluss haben das ICM und die E-Lecture auf den Lernerfolg der Studierenden in der Modulprüfung im Vergleich zum Besuch einer regulären Vorlesung?

Zu der Veranstaltung im SoSe 2018 wurde wie oben bereits erwähnt ein Online-Assessment eingerichtet. Damit hatten die Studierenden die Gelegenheit zur vertieften Übung, da der Test unbegrenzt wiederholt werden konnte und ein Online-Feedback (richtige Lösungen können eingesehen werden; Anzeige der erreichten Prozente) integriert war.

Von besonderem Interesse ist die Frage, ob das ICM (in Verbindung mit dem Test) bzw. die E-Lecture dazu beitragen können, den Lernerfolg im Vergleich zu vorausgegangenen Modulprüfungen zu steigern.<sup>6</sup> Insgesamt zeigte sich eine deutliche Verbesserung, jedoch nicht nur von traditioneller Vorlesung (SoSe 17, WiSe 17/18) und dem ICM/der E-Lecture, sondern auch nochmals zwischen dem ICM (SoSe 18) und der E-Lecture (WiSe 18/19). Die Ergebnisse beim ICM fielen nochmals besser aus. Klausurergebnisse (max. konnten 15 Punkte erreicht werden):

Tabelle 5: Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ) der Modulprüfungsteile „Epochen der Musikgeschichte“ (zu erreichende Punktzahl: max. 15 Punkte)

Semester	SoSe 17 Trad. VI	WiSe 17/18 Trad. VI	SoSe 18 ICM	WiSe 18/19 E-Lecture
<b>M (Punkte)</b>	9,72	8,00	11,72	11
<b>n</b>	25	3	11	6
<b>SD</b>	2,64	1,00	2,90	2,23

Das integrierte Online-Assessment (Selbsttest) bietet die Möglichkeit, Aufrufzahlen und Bearbeitungsdauern abzurufen (vgl. Diagramm 3). Setzt man die Bearbeitungsdauer in Bezug zur erzielten Punktzahl (max. 15 Punkte) der Modulprüfung, so ergibt sich eher ein heterogenes Bild: Es lassen sich weder positive noch negative Tendenzen ablesen (Korrelationskoeffizient mit  $r = -.046$  zwar leicht negativ, aber nahezu gegen Null gehend). Hier könnte eine größere Stichprobe sicherlich eindeutiger Ergebnisse bringen. Hinsichtlich der erreichten Punktzahlen im Online-Test (in %) gab es jedoch deutliche Unterschiede ( $M_{\text{ICM}} 53,82\%$ ;  $M_{\text{E-Lecture}} 67,95\%$ ).

6 Angemerkt werden muss, dass eine Vergleichbarkeit insofern nur eingeschränkt möglich ist, da sich die Klausuraufgabe ab SoSe 2018 (ICM) weitestgehend aus modifizierten Aufgaben aus den Tests zur Veranstaltung speiste (allerdings in der Klausur auch mit freien Fragen). SoSe 17 und WiSe 17/18 stand noch kein Online-Test zur Verfügung; außerdem ist die Vergleichskohorte WiSe 17/18 relativ klein.

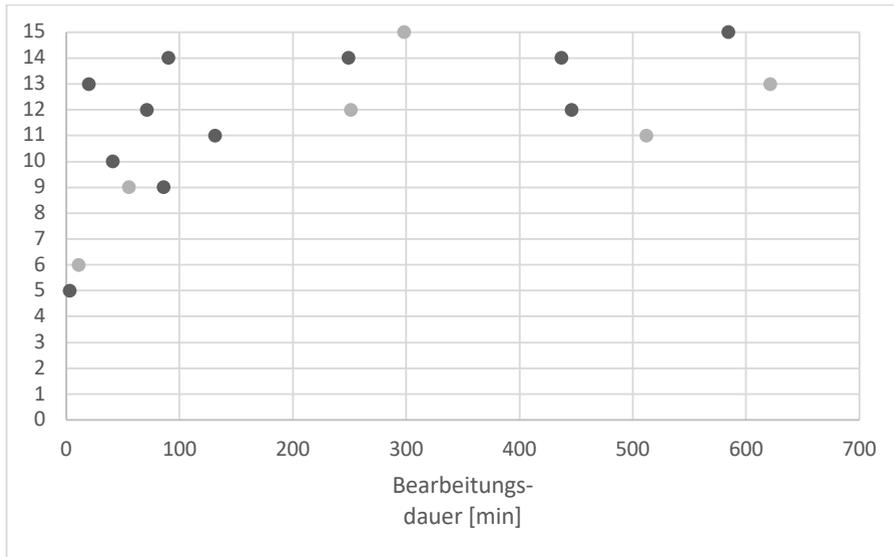


Diagramm 3: Erreichte Punktzahl in Abhängigkeit der Gesamtbearbeitungsdauer aller Tests

Anmerkungen: hellgrau = E-Lecture, n = 6; schwarz = ICM, n = 11

## Diskussion

Bezüglich der Motivation zur Anwesenheit in den Präsenzveranstaltungen nimmt bei der ICM-Lehrveranstaltung die Zahl der Studierenden im Vergleich zu traditionellen Vorlesungen zu Beginn weniger schnell ab, pendelt sich dann aber auf einem etwas niedrigeren Niveau als bei traditionellen Vorlesungen ein. Die Präsenzveranstaltung wird als eine sinnvolle Ergänzung der Lernvideos gewertet. Diese Ergebnisse decken sich mit Erfahrungen aus vergleichbaren Mathematikveranstaltungen nach dem ICM an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Auskunft von C. Spannagel 29.06.2018). Wie in entsprechenden Studien bewerten die Studierenden das Konzept insgesamt sehr positiv (Lage, Platt & Treglia, 2000; Schullery, Reck & Schullery, 2011).

In der Kombination aus Videovorbereitung und Vertiefung in den Präsenzveranstaltungen sowie vermutlich auch in Verbindung mit den Tests konnte beim ICM eine höhere Aktivierung, eine höhere Selbsteinschätzung des Lernzuwachses und der Erklärkompetenz der Studierenden als im Vergleich zur traditionellen Vorlesung erreicht werden. Insbesondere die Einbindung verschiedener auch spezifisch musikbezogener Aktivitäten (musizieren, Arrangement erstellen, singen, tanzen, Musik- und Videoanalyse) empfanden viele als besondere Bereicherung im Vergleich zu traditionellen Vorlesungen.

Als vorläufiges vorsichtiges Fazit lässt sich festhalten – wenngleich sicherlich nicht empirisch ausreichend valide (es müssten noch weitere Testungen folgen) –, dass das ICM, aber auch die E-Lecture in Verbindung mit Übung durch Testaufgaben (Online-Assessment) tendenziell zu einem besseren Lernerfolg führen können – selbst wenn das Lernen offensichtlich in einer traditionellen Vorlesung leichter fällt (Helmke, 2015, S. 204–208; Roediger & Karpicke, 2006; Hattie-Rangliste <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einfluss-groessen-effekte-lernerfolg/> [20.12.2019]). Wobei zu bedenken ist, dass bei der E-Lecture den Testaufgaben (Online-Assessment) vermutlich noch eine größere Bedeutung als Übungs- und Feedback-Tool zukommt. Dies müsste allerdings in weiteren, besser kontrollierten Studien nochmals untersucht werden.

## Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie müssen aufgrund des recht kleinen Samplings vorerst noch als Tendenzen gesehen werden. Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen, müsste eine Studie mit einem größeren Sampling und weiteren statistischen Methoden durchgeführt werden, evtl. auch mit anderen Fächern oder durch den Aufbau eines Netzwerks mit anderen Hochschulen.<sup>7</sup> Wie bereits erwähnt muss selbstkritisch angemerkt werden, dass hier der Vergleich einer ICM-Veranstaltung mit einer Vorlesung und nicht einem Seminar oder einer Übung vorgenommen wurde, was sich aus pragmatischen Gründen des Lehrangebots ergeben hat und sicherlich eine Limitierung der Studie darstellt. Zudem wurden in dieser Studie die Konzepte ICM und E-Lecture inhaltlich auf eine relativ traditionelle Lehrveranstaltung (Musikgeschichtsvorlesung) angewandt.

Als vorläufige Schlussfolgerung kann für eine Optimierung des ICM aus den Ergebnissen abgeleitet werden, weniger Videos in die Vorbereitungsphase einzubinden und einen Teil der Präsenzveranstaltung mit ausgewählten Inputphasen des Dozierenden anzureichern. Eine andere Weiterentwicklung könnte eine Mischung aus ICM und traditioneller Vorlesung, wie dies z. B. im Fach Physik an der PH Freiburg durchgeführt wurde (Oettle et al., 2019), oder auch eine mit E-Lecture-Anteilen angereicherte Veranstaltung sein. Ebenso scheint es sinnvoll, Testfragen im ICM unmittelbar an die Lehrvideos anzubinden, um damit ein sofortiges Online-Assessment zu ermöglichen (Spannagel, 2017). Hinsichtlich der zu verwendenden Texte könnte in Richtung der Nutzung von adapted primary literature weitergedacht werden, d. h. unter didaktischen Gesichtspunkten bearbeitete und vereinfachte Forschungsartikel „für Lernende mit vergleichsweise

---

7 Ein derartiges Network aus Vertreter\*innen von Hochschulen aus Österreich, der Schweiz und Deutschland befindet sich gerade im Aufbau und nimmt vor allem die durch die Corona-Pandemie völlig neue Situation der Online-Lehre in den Blick.

niedrigem forschungsmethodischem und inhaltlichem Vorwissen“ (Wittwer et al., 2015, S. 95).

Zwar konnten in die Präsenzveranstaltungen neben kognitiven Aufgaben (Textbearbeitung, Internetrecherche, Analysen) bereits musikspezifische Aktivitäten einbezogen werden, doch scheint der Einsatzbereich von ICM, aber auch reiner E-Lecture(-Anteile) gerade im fachpraktischen oder musiktheoretischen Bereich noch viele Gestaltungsräume zu eröffnen. In einem gerade laufenden Forschungsprojekt an der Hochschule für Musik Freiburg werden z.B. Lernvideos für das schulpraktische Klavierspiel (Liedbegleitung) und zu ausgewählten Bereichen der Harmonielehre (Buchborn & Scherer, i. Dr.) entwickelt und deren Einsatzmöglichkeiten erforscht. Am Institut für Musik der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden darüber hinaus Einsatzmöglichkeiten von Video-Tutorials im Bereich Ensembleleitung, Gehörbildung, Liederarbeitung und Instrumentalspiel sowie ein Online-Lernmodul mit unterschiedlichen Lehr-Lernmaterialien für den Aufbau melodisch-tonaler Fähigkeiten im Umfeld des Konzeptes Aufbauender Musikunterricht, die im Intranet der Hochschule zur Verfügung gestellt werden, entwickelt und erprobt sowie evaluiert. Es lohnt sich sicherlich in diesem Bereich weitere Perspektiven zu entwickeln, zu testen, zu evaluieren und – sollten sich die gefundenen Tendenzen als evident erweisen – zukünftig verbindlich in das Curriculum der Hochschullehre zu integrieren.

## Literatur

- Ahner, P. (2018). Blended Learning. musikschule )) DIREKT. *Üben & Musizieren*, 04(18), 6–9.
- Ahner, P. (2019). E-Learning. musikschule )) DIREKT. *Üben & Musizieren*, 01(19), 6–9.
- Bates, J. E., Almekdash, H. & Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017). The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In L. S. Green, J. R. Banas & R. A. Perkins (Hrsg.), *The Flipped College Classroom – Conceptualized and Re-Conceptualized* (S. 3–11). Schweiz: Springer.
- Bernhofer, A. & Wieland, E. (2019). Musikunterricht geflippt – Konzepte zur Musizierpraxis. In J. Buchner & S. Schmid (Hrsg.), *Flipped Classroom Austria – und der Unterricht steht Kopf* (S. 65–82). Brunn am Gebirge: Ikon.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. ASEE, Paper ID #6219.
- Bochmann, R., Roepke, A. L., Reiher, M. & Rindermann, H. (2020). Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen: eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland. In I. an den Berk, R. Kordts-Freudinger, M. Merkt, P. Salden & A. Scholkmann (Hrsg.), *Editorial zum Jahresheft. die hochschullehre, Jahrgang 6/2020* (S. 201–222). Verfügbar unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org) [12.07.2020].
- Bowman, J. (2014). *Online Learning in Music: Foundations, Frameworks, and Practices*. Oxford: Oxford University Press.

- Brunner, G. (2018). Inverted Classroom – Use of Learning Videos in Music Studies. In M. Sedláček (Hrsg.), *Music Education in the Light of Research* (S. 6–24). Brno. Verfügbar unter: <https://munispace.muni.cz/public/flipbooks/munispace/1148/> [20.12.2019].
- Buchborn, T. & Scherer, M. (i. Dr.). Lehren und Lernen mit Onlinevideos in künstlerischen Lehrveranstaltungen an der Musikhochschule. Eine Design-Based Research-Studie zu videobasierten blended learning-Formaten in den Fächern Schulpraktisches Klavierspiel und Musiktheorie. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: ifmpf.
- Duker, P., Gawboy, A., Hughes, B. & Shaffer, K. P. (2015). Hacking the Music Theory Classroom: Standards-Based Grading, Just-in-Time Teaching, and the Inverted Class. *Society for Music Theory*, 21(1). Verfügbar unter: [http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.duker\\_gawboy\\_hughes\\_shaffer.html](http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.duker_gawboy_hughes_shaffer.html) [20.12.2019].
- Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019). Berlin. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS\\_190314\\_Empfehlungen\\_Digitalisierung\\_Hochschullehre.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf) [20.12.2019].
- Engel, M., Heinz, M. & Sonntag, R. (2017). Flexibilisierung, Kompetenzorientierung und Heterogenitätsnutzung. Wie Invertierung die akademische Lehre bereichert. In S. Zeaiter & J. Handke (Hrsg.), *Inverted Classroom – The Next Stage. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 133–144). Marburg: Tectum.
- Fischer, F., Wecker, C. & Stegmann, K. (2015). *Auswirkungen digitaler Medien auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule*. Open Access LMU. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.38343>
- Fischer, M. & Spannagel, C. (2012). Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung. In J. Desel, J. M. Haake & C. Spannagel (Hrsg.), *DeLFI 2012: Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* (S. 225–236). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.
- Flick, U. (2017). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252–264). Hamburg: Rowohlt.
- Godau, M. & Fiedler, D. (2018). Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften. Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK). In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 185–206). Münster: Waxmann.
- Grant, C. (2013). First inversion: a rationale for implementing the ‘flipped approach’ in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3–12.
- Handke, J. (2017). Gelingensbedingungen für den Inverted Classroom. In S. Zeaiter & J. Handke (Hrsg.), *Inverted Classroom – The Next Stage. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 3–13). Marburg: Tectum.
- Handke, J. & Sperl, A. (Hrsg.). (2012). *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Böbingen: Kallmeyer/Klett.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nikodemus, P. (2017). *Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen: Konfiguration und Koordination der Prozesse*. Wiesbaden: Springer.
- Oettle, M., Brandenburger, M., Mikelskis-Seifert, S. & Schwichow, M. (2019). Schaffung vertikaler und horizontaler Kohärenz in der Lehrerbildung am Beispiel der Physik. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 167–182). Wiesbaden: Springer.
- Roediger, H. L. & Karpicke, J. D. (2006). Test-Enhanced Learning. Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255.
- Schullery, N. M., Reck, R. F. & Schullery, S. E. (2011). Toward Solving the High Enrollment, Low Engagement Dilemma: A Case Study in Introductory Business. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(2), 1–9.
- Spannagel, C. (2017). *Amat Victoria Curam – Sei vorbereitet!* TEDx University of Würzburg. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hrq7kv94cwo> [20.12.2019].
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences Cooperation. *innovation and task orientation Learning Environ Res*, 15, 171–193.
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H. & Villiez, A. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 15*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015\\_Digitale%20Lernszenarien.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015_Digitale%20Lernszenarien.pdf) [20.12.2019].
- Weidlich, J. & Spannagel, C. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 67, S. 237–248). Münster: Waxmann.
- Winteler, A. (2012). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxishandbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wittwer, J., Nückles, M., Mikelskis-Seifert, S., Schumacher, M., Rollett, W. & Leuders, T. (2015). Kohärenz, Kompetenz- und Forschungsorientierung – Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Freiburg. In W. Benz, J. Kohler, P. Pohlentz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 93–115). Berlin, Stuttgart: Raabe.

Georg Brunner  
 Pädagogische Hochschule Freiburg  
 Kunzenweg 21  
 79117 Freiburg  
 georg.brunner@ph-freiburg.de