

## Aktivierung von Studierenden im *Inverted Classroom*

### Neue Möglichkeiten für die Lehre der Friedens- und Konfliktforschung

*Studiengänge der Friedens- und Konfliktforschung sollen Studierenden neben einem umfassenden Wissensbestand auch praxis- und anwendungsbezogene Kompetenzen vermitteln. Dies verlangt Veranstaltungsformate, die Lernprozesse zur aktiven Aneignung dieser Kompetenzen ermöglichen. Das Inverted Classroom Model (ICM) stellt eine Möglichkeit dar, in Vorlesungen und Seminaren Freiräume für aktives Lernen zu schaffen, indem passive Lernaktivitäten in die Vorbereitungsphasen einer Veranstaltungssitzung verlagert werden und Präsenzphasen zur Einübung und Anwendung höherwertiger Kompetenzziele genutzt werden. Der vorliegende Beitrag soll eine Hilfestellung sein, Kurse im ICM-Format zu konzipieren und umzusetzen. Dazu werden zunächst das ICM und seine Wirksamkeit kurz vorgestellt. Darauf basierend diskutieren wir anhand eigener Erfahrungen Schritte zur Konzeption eines ICM-Kurses sowie der einzelnen Lerneinheiten. Abschließend resümieren wir verschiedene Herausforderungen der Umsetzung einer Lehrveranstaltung im ICM-Format und geben insbesondere für KollegInnen, die erstmals an einer Kursgestaltung im ICM-Format interessiert sind, Ratschläge zur Umsetzung.*

**Schlagworte:** *Inverted Classroom, Flipped Classroom, Kompetenzorientierung, aktives Lernen, Hochschullehre*

### 1. Einleitung

Was sollten Studierende der Friedens- und Konfliktforschung am Ende des Studiums können und wie sollen ihnen diese Fähigkeiten vermittelt werden? Ein Konsens über die Kompetenzen, die Studierende der Friedens- und Konfliktforschung erwerben sollen, steht noch aus. In der Darstellung der damals neu eingeführten Master-Studiengänge (Brühl et al. 2005) wird sehr viel über die Inhalte und thematischen Profile der verschiedenen Angebote gesprochen, auch über die möglichen Berufsfelder von AbsolventInnen. Die Kompetenz- und Lernziele werden aber nur vereinzelt und meist sehr kurz angesprochen.

Dennoch gibt es in manchen Punkten Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Angeboten. Betont werden beispielsweise die Analysekompetenz (inkl. der interdisziplinären Verknüpfung von Wissen, Transferfähigkeit), soziale Kompetenzen (z. B. Empathie, Team- und Kooperationsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz) sowie Selbstkompetenz (inkl. Kritikfähigkeit). Über diesen Punkt sollte aber noch systematisch nachgedacht werden, zumal sich die deutsche Friedens- und Konfliktforschung als inter- bzw. transdisziplinäres Feld versteht und es sich daher über seine Lern- und Kompetenzziele verständigen sollte. Hier wäre es auch notwendig, das Verhältnis zur Friedenspädagogik zu klären, die in dieser Hinsicht bereits deutlich weiter zu sein scheint (z. B. Jäger 2014).

Worin sich die Disziplin aber einig zu sein scheint, ist die Notwendigkeit, bei der Lehre der Friedens- und Konfliktforschung möglichst auf die »althergebrachten« Lehrformen der Vorlesung und des »Referate-Seminars« zu verzichten (Imbusch/Zoll 2010). Die verschiedenen Beiträge in Brühl et al. (2005) betonen regelmäßig die Vielfalt ihrer didaktischen Methoden. Als Beispiele werden immer wieder Simulationen, Planspiele, Exkursionen oder praxisbezogene Übungen genannt. Die Beiträge zur Didaktik in der ZeFKo (z. B. Buckley-Zistel 2012; Romund 2014) ergänzen diesen Befund. Die Gemeinsamkeit dieser beispielhaft genannten Lehrformen ist, dass sie alle auf aktivem Lernen beruhen. Dies ist begrüßenswert, da die Lehr-Lern-Forschung deutlich zeigt, dass anspruchsvolle Lernziele und praktische Kompetenzen am besten durch aktives Lernen vermittelt werden können (Freeman et al. 2014).

In manchen Fällen mag es aber aus kapazitären oder anderen Gründen notwendig sein, Veranstaltungen als Vorlesung anzubieten. In diesen Veranstaltungen bleiben Studierende passive EmpfängerInnen von Wissen, das Einüben und Anwenden – sicherlich die schwierigsten Teile des Lernprozesses – bleiben ihnen dabei weitgehend selbst überlassen. Wie kann man in diesem Kontext den Studierenden die Möglichkeit zum aktiven Lernen geben?

Wir möchten in diesem Beitrag das *Inverted Classroom Model* (ICM) – auch bekannt als *Flipped Classroom* bzw. *Flipped Learning* – als Möglichkeit präsentieren, Freiräume für aktives Lernen zu schaffen. Die zentrale Innovation des ICM gegenüber herkömmlichen Lehrveranstaltungen ist die Umkehrung passiver und aktiver Lernphasen. Die Vermittlung von Informationen, d. h. die passive Wissensaufnahme wird in die Vorbereitungsphase jeder Sitzung verlagert. Die Präsenzphasen werden darauf aufbauend zur aktiven Anwendung, Einübung und Umsetzung von Handlungskompetenzen verwendet.

Das ICM eignet sich auch für große Veranstaltungen. Wenn also Manuel Mecklenburg aus studentischer Perspektive mit Blick auf Massenveranstaltungen

in Bachelor-Studiengängen kritisiert, »dass die Umsetzung didaktischer Konzepte bei einer hohen Zahl an Teilnehmenden schwierig wird« (Mecklenburg 2015: 138), dann bietet der ICM einen Ausweg. Der Zugewinn wird bei Vorlesungen – deren geringe Wirksamkeit besonders für höherwertige Lernziele hinlänglich dokumentiert ist (Bligh 1998) – besonders deutlich. Aber auch Seminare können durch eine Invertierung verbessert werden, vor allem durch die klarere Strukturierung der Vorbereitungsphase und den bewussten Einsatz aktivierender Lernformen in der Präsenzphase.

Wir nähern uns dem Thema als PraktikerInnen, nicht als DidaktikerInnen, insoweit dieser Text unsere Erfahrungen aus konkreten Anwendungsbeispielen an der Universität Duisburg-Essen widerspiegelt:

- Vorlesung: *Internationale Beziehungen und Global Governance* im Bachelor Politikwissenschaft (Wintersemester 2014/15 und 2015/16);
- Seminare: *Einführung in die Internationalen Beziehungen und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens* (Wintersemester 2015/16) und *Feministische Perspektiven auf Theorie und Praxis der Internationalen Beziehungen* (Sommersemester 2016) im Bachelor Sozialwissenschaften.

Diese Veranstaltungen befassten sich mit Themen der Internationalen Beziehungen und haben daher andere Kompetenzziele verfolgt als es für Veranstaltungen der Friedens- und Konfliktforschung sinnvoll wäre. Da der ICM als Lehrmethode unabhängig von den konkreten Kompetenzzielen eingesetzt werden kann, sind unsere Erfahrungen auch für die Lehre der Friedens- und Konfliktforschung relevant und umsetzbar.

## **2. Das Inverted Classroom Model**

Das ICM geht davon aus, dass Studierende die Unterstützung der Lehrenden am dringendsten brauchen, wenn sie mit den herausforderndsten Lernzielen konfrontiert sind. Dieser Bedarf bleibt unerfüllt, wenn man Lehrende dazu einsetzt, Studierenden Basiswissen zu vermitteln, wie es in den meisten Vorlesungen passiert (Lage et al. 2000).

Im ICM werden Studierende in der Vorbereitungsphase mit neuen Inhalten konfrontiert, üblicherweise in Form von Videos, Texten oder Podcasts. Diese werden durch Lernkontrollen ergänzt, mit denen die Lernenden ein sofortiges Feedback zu ihrem Lernerfolg erhalten. Die wertvolle Präsenzzeit dient dem Erwerb höherwertiger Lernziele, wie z. B. Anwendung, Analyse, Bewertung und Synthese (Bloom et al. 1974: 29–33). Dies geschieht durch praktische Aktivitäten, z. B. Übungsauf-

gaben, Gruppenarbeiten, Debatten, Fallstudien oder Simulationen, die im Zusammenspiel mit Mitstudierenden bearbeitet und von der Lehrperson begleitet werden.

Die Wirksamkeit des ICM ist in vielen Studien bewiesen worden (vgl. Goerres et al. 2015). Studierende haben mehr Kontrolle über ihren Lernprozess und bekommen häufiger Feedback. Die Lehrenden haben mehr Freiraum zur kreativen Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. In der Präsenzphase können sie gezielt denjenigen Studierenden helfen, die am meisten Unterstützung benötigen.

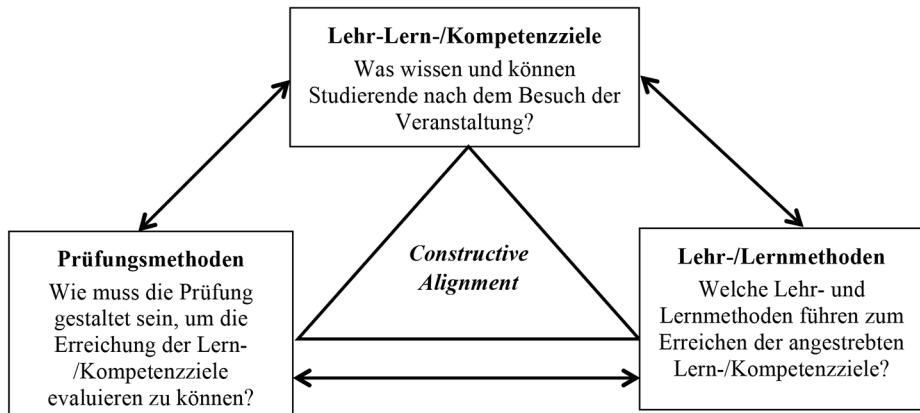
Das ICM wurde bislang vor allem in MINT-Fächern sowie den Wirtschaftswissenschaften verwendet. Es stellt aber auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften eine sinnvolle Ergänzung des didaktischen Methodenkastens dar. Dazu sind bestimmte Anpassungen an die Fachkultur notwendig, die wir andernorts diskutiert haben (Kärger/Lambach 2016). Kurz gesagt muss die Pluralität der sozialwissenschaftlichen Epistemologie beachtet werden, die für die Validität unterschiedlicher Positionen offen ist. Insofern kann es im ICM nicht darum gehen, Studierenden gesichertes Wissen einzupfen, sondern ihnen die Fähigkeiten zu vermitteln, Argumente zu entwickeln, zu analysieren und zu kritisieren, Empathie und Perspektivenübernahme zu trainieren und zur Selbstreflexion zu befähigen. Dies sind genau die Kompetenzen, auf die das Studium der Friedens- und Konfliktforschung abzielt.

### 3. Kursplanung

Eine ICM-Veranstaltung besteht aus Lerneinheiten. Die Lerneinheiten setzen sich aus drei Phasen zusammen: Vorbereitung, Präsenz, Nachbereitung. In unseren Lehrveranstaltungen wurde jede Semesterwoche als eine Lerneinheit konzipiert, dies ist aber kein Muss.

Zur Kursplanung empfehlen wir drei Hilfsmittel: *Constructive Alignment* (Biggs 2014), die Formulierung von Kompetenzzügen (Heinisch/Romeike 2013) sowie das *Universal Design for Learning/Teaching/Instruction (UDL/T/I)* (Meyer et al. 2014). *Constructive Alignment* geht von der Annahme aus, dass tiefes, nachhaltiges Lernen nur dann möglich ist, wenn drei Elemente im Lernprozess aufeinander abgestimmt sind: Kompetenzziele, Prüfungsmethoden und Lernaktivitäten. Dieses Prinzip kann sowohl für den Kurs insgesamt als auch für einzelne Lerneinheiten angewandt werden.

Abbildung 1: Struktur und Elemente des Constructive Alignment



Quelle: Darstellung basierend auf ProLehre Technische Universität München (2014).

Die Kompetenzziele stehen am Anfang des Planungsprozesses. Oft gibt es hierfür, wie für die Prüfungsformate, Vorgaben in Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern. Grundsätzlich gilt: wenn ein Kompetenzziel nicht geprüft wird, woher weiß ich dann, ob Studierende es erreicht haben? Dabei sind nicht nur Prüfungen im formellen Sinn (summatives Feedback), sondern auch informelle Prüfungen denkbar, die an vielen Stellen im Kursalltag stattfinden können (formatives Feedback). Die Phasen einer Lerneinheit eignen sich für die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen. Der geplante Lernfortschritt in unseren Veranstaltungen ist in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: Zuordnung der Lern-/Kompetenzziele zur Lerneinheit

	Vorbereitungsphase	Präsenzphase	Nachbereitungsphase
Wissen	X	(X)	
Verständnis	X	(X)	
Anwendung	(X)	X	(X)
Analyse	(X)	X	X
Synthese/Beurteilung	(X)	X	X
Kreieren		X	X

Quelle: Eigene Darstellung. Die Kategorien der Lern-/Kompetenzziele basieren auf den Taxonomien von Anderson/Krathwohl (2001: 67-68) und Bloom et al. (1974: 29-33).

Die Lernaktivitäten sollen so geplant werden, dass Studierende die angestrebten Kompetenzen entwickeln können und auf die Prüfungen vorbereitet werden. In der Gestaltung der Lernaktivitäten haben wir uns am UDL/T/I orientiert. UDL/T/I fordert, dass Studierende vielfältige Möglichkeiten erhalten, Lerninhalte aufzunehmen, im Lernprozess zu agieren, sich auszudrücken und zu engagieren, um Studierende mit unterschiedlichen Lernstilen anzusprechen.

## 4. Planung von Lerneinheiten

An die allgemeine Kursplanung schließt sich die konkrete Planung der aus den drei Phasen Vorbereitung, Präsenz und Nachbereitung bestehenden (in unserem Fall wöchentlichen) Lerneinheiten an.

### 4.1 Vorbereitungsphase

Die Vorbereitungsphase dient üblicherweise der Vermittlung von Basiswissen, kann aber auch zur Problematisierung oder zum forschenden Lernen verwendet werden. In allen Fällen muss der Zweck dieser Phase beachtet werden: die Lernaktivitäten müssen der Vorbereitung der Präsenzphase dienen und dort in geeigneter Form aufgegriffen werden.

Im Zentrum der Vorbereitungsphase steht eine elektronische Lernplattform (z. B. *Moodle*, *Ilias*, *Blackboard*), um den Studierenden Lernmaterialien und -aufgaben zur Verfügung zu stellen. Die Studierenden arbeiten selbstständig und selbstgesteuert, wenngleich der Arbeitsprozess – je nach Vorkenntnissen und Fähigkeiten – mehr oder weniger stark vorgegeben wird.

In unseren Lehrveranstaltungen erhielten die Studierenden über *Moodle* kurze Videovorlesungen und Textausschnitte mit angeschlossenen Arbeitsaufgaben. Dabei konnten wir auf Vorlesungsaufzeichnungen aus dem Wintersemester 2013/14 zurückgreifen, als die Vorlesung letztmals in klassischer Form gehalten worden war, und damit einigen Aufwand sparen. Zwar ist Videoproduktion durch Software wie *Screencast-O-Matic* oder *Camtasia* heute technisch einfach geworden, dennoch kostet sie Zeit. Natürlich ist auch der Einsatz von anderweitig produzierten Videos denkbar.

Die passive Rezeption von Videos und Texten wurde nach Möglichkeit auf kurze Zeiträume von maximal 15 Minuten begrenzt, um das Aufmerksamkeitsniveau der Studierenden hoch zu halten (Szpunar et al. 2013). Zwischen jedem Video/Text waren Arbeitsaufträge angegeben, mit denen Studierende ihren Lernfortschritt überprüfen konnten. Dies umfasste wiederholbare, unbenotete Single/Multiple-Choice-Fragen (z. B. »Welche der folgenden Eigenschaften sind Definitionsmerkmale?«).

male internationaler Organisationen?«), Zuordnungsfragen (z. B. »Welche Aussage passt zu welcher Theorie der IB?«) sowie kurze Anwendungsaufgaben mit Freitexteingabe (z. B. »Warum ist globale Demokratie wünschenswert? Formulieren Sie einen Slogan und eine kurze Marketingstrategie für eine NGO, die globale Demokratie unterstützt«). Studierende erhielten auf jede Aktivität Feedback, hauptsächlich über die *Moodle*-Funktionen zur automatischen Bewertung von Single/Multiple-Choice-Aufgaben oder bei komplexeren Aufgaben durch die Lehrenden.

Die Ergebnisse der Übungsaufgaben waren zudem ein wichtiger Indikator, ob die Studierenden die Lernziele der Vorbereitungsphasen erreichten. Wurde eine Frage häufig falsch beantwortet, war hier offensichtlich Bedarf zur Nacharbeit. Weiterhin hatten Studierende die Möglichkeit, Klärungswünsche in einem anonymen Forum zu formulieren. Dieser Rücklauf wurde bei der Planung der Präsenzphase aufgegriffen.

## 4.2 Präsenzphase

Die Präsenzphase bestand aus zwei Teilen. Der erste, kürzere Teil diente in 5-20 Minuten dem *Just-in-Time-Teaching* (Watkins/Mazur 2010), d. h. dem gezielten Aufgreifen von Fragen und Problemen aus der Vorbereitungsphase. Schlecht beantwortete Aufgaben und Forumsfragen wurden hier nochmals thematisiert, ggf. mit einer neuen Lernaktivität verknüpft und von den Lehrenden oder Mitstudierenden geklärt.

Der Hauptteil der Präsenzphase war für Lernaktivitäten reserviert. Beispielsweise forderten wir die Studierenden in einer Vorlesungssitzung auf, Hypothesen zur Erklärung des empirischen Doppelbefunds des Demokratischen Friedens (DF) zu entwickeln (Geis 2001). Die Studierenden überlegten sich zunächst in Einzelarbeit mögliche Erklärungen unter Rückgriff auf ihre Vorkenntnisse zu IB-Theorien, Regierungslehre und Demokratietheorie. Danach diskutierten sie ihre Ideen in Fünfergruppen und wählten die beste Hypothese aus. Diese Hypothesen wurden in einem Word-Dokument gesammelt, an die Wand projiziert und von der Lehrperson zur Diskussion der verschiedenen DF-Theorien verwendet. Mit dieser Lernaktivität gelang es den Studierenden selbst ohne Vorkenntnisse, das Spektrum der Theorien sehr gut abzubilden.

Eine andere Methode, die wir oft einsetzen, war *Think-Pair-Share* (Lyman 1981). Dabei arbeiten Studierende zunächst alleine (*Think*) an einem Problem, diskutieren dies anschließend mit ihren NachbarInnen (*Pair*) und bringen die Ergebnisse schließlich in die Gesamtdiskussion ein (*Share*). Ebenso häufig arbeiteten wir mit einem elektronischen Abstimmungssystem (PINGO), um das Verständnis wich-

tiger Lerninhalte zu überprüfen und um Meinungsbilder zu kontroversen Thesen zu erhalten (z. B. »Stimmen Sie der Aussage zu, dass die Globalisierung den Staat untergräbt?«). Grundsätzlich sind hier der Kreativität der Lehrenden keine Grenzen gesetzt: Gruppenarbeiten, Simulationen und Rollenspiele, Übungszettel oder Plenardebatten sind alle möglich. Beachtet werden muss dabei jedoch, dass diese Aktivitäten auf die Kompetenzziele abgestimmt sind.

Der zentralen Herausforderung, den Studierenden auch in großen Veranstaltungen für ihren Lernerfolg unerlässliches Feedback zu geben (Hattie/Timperley 2007), begegneten wir teils durch individuelles *peer*-Feedback, d. h. die gemeinschaftliche Diskussion von Resultaten mit anderen Studierenden. Ansonsten gaben wir kollektives Feedback, indem die Lehrperson die wichtigsten Punkte einer Diskussion zusammenfasste und mit dem Forschungsstand bzw. den »richtigen Antworten« kontrastierte.

### 4.3 Nachbereitungsphase

In der Nachbereitungsphase sollen die erworbenen Kompetenzen gefestigt werden. Dazu erhalten Studierende weitere anspruchsvolle Übungsaufgaben und Fragen, welche außerdem zur Prüfungsvorbereitung verwendet werden können. Diese Phase findet in Einzelarbeit statt, wobei auch kollaborative Tätigkeiten, z. B. durch elektronische Zusammenarbeit, Kleingruppenarbeit oder im Rahmen von Tutorien denkbar sind. Aufgrund der Aufgabenkomplexität ist in dieser Phase individuelles Feedback notwendig, aber für die Lehrperson schwierig zu organisieren und zeitaufwändig. Sofern keine TutorInnen zur Verfügung stehen, stellt *peer*-Feedback die beste Alternative dar.

## 5. Erfahrungen und Empfehlungen

Nach dem mehrmaligen Einsatz des ICM halten wir die Methode für sehr hilfreich, um in einem sozialwissenschaftlichen Studium systematisch den Erwerb höherwertiger Kompetenzen zu ermöglichen. Nach unserem Eindruck und nach den Ergebnissen verschiedener Kursevaluationen lernen die Studierenden mehr, sie sind engagiert und mehrheitlich vom Nutzen der Methode überzeugt.

Einige Ratschläge wollen wir KollegInnen mitgeben, die darüber nachdenken, diese Methode ebenfalls einzusetzen. *Erstens* ist der Zeitaufwand in der Vorbereitung nennenswert. Man kann Zeit sparen, indem bereits vorhandene Materialien (Videos, Texte, Aufgaben) weiterverwendet oder ein bereits traditionell konzipierter Kurs invertiert wird. Als Zwischenschritt ist es auch möglich, zunächst nur we-

nige Sitzungen einer ansonsten traditionellen Lehrveranstaltung zu invertieren, um mit dem Format zu experimentieren.

*Zweitens* verlangt das ICM eine inhaltliche Verschlankung. Aktives Lernen braucht Zeit, belohnt aber durch tiefere und nachhaltigere Lernprozesse. Hier müssen Lehrende entscheiden, welcher »Stoff« wirklich notwendig ist, um die gesetzten Lernziele zu erreichen.

*Drittens* müssen sich auch die Studierenden an das Format gewöhnen. Zwar sind die Evaluationen am Kursende mehrheitlich positiv, aber im Kursverlauf zeigen sich manchmal Missverständnisse und Widerstände. Deshalb ist beidseitige Kommunikation nötig. Die Lehrenden müssen den Sinn des ICM erläutern und zugleich auf Rückmeldungen von Studierenden achten, ob sie mit den Anforderungen zureckkommen. Eine qualitative Zwischenevaluation, z. B. über Methoden wie das *Teaching Analysis Poll*, gibt hier wertvolle Informationen.

*Viertens* erfordert das ICM ein anderes Selbstverständnis der Lehrperson: man ist nicht mehr der *sage on the stage*, sondern der *guide on the side* (Talbert 2012). Außerdem müssen Präsenzphasen flexibel gestaltet und spontan an den Lernfortschritt der Studierenden angepasst werden. Dies erfordert Souveränität und »Loslassen-können«. Damit soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass der ICM Traditionen der kritischen Pädagogik (z. B. offener Unterricht) folgt, die sich an Prinzipien des forschenden Lernens und eines herrschaftsfreien Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden orientieren. Zwar bricht der ICM die klassische Hierarchie im Hörsaal auf, dennoch bewahren die Lehrenden ein hohes Maß an Kontrolle. Die Lehrperson definiert weiterhin die *Lernziele*, konzipiert Lehrmaterialien und Lernaktivitäten. Im Unterschied zur Frontalpädagogik haben Lernende im ICM aber mehr Kontrolle über ihren *Lernprozess*.

## Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R.* 2001: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York, NY.
- Biggs, John B.* 2014: Constructive Alignment, in: <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>; 13.8.2014.
- Bligh, Donald* 1998: What's the Use of Lectures?, Exeter.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Krathwohl, David R.* 1974: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim.

- Brühl, Tanja/Held, Thomas/Krause, Britta/Lammers, Christiane/Mehl, Regine/Meyer, Jörg/Nielebock, Thomas/Schmitt, Lars/Schneider, Patricia/Schrader, Lutz* 2005: Frieden studieren. Neue Masterstudiengänge für Friedens- und Konfliktforschung an deutschen Hochschulen, in: Wissenschaft und Frieden, Dossier 48.
- Buckley-Zistel, Susanne* 2012: »Ich bin dann mal weg.« Feldforschung im Studium der Friedens- und Konfliktforschung, in: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 1: 2, 315-323.
- Freeman, Scott/Eddy, Sarah L./McDonough, Miles/Smith, Michelle K./Okoroafor, Nnadozie/Jordt, Hannah/Wenderoth, Mary P.* 2014: Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics, in: Proceedings of the National Academy of Sciences 111: 23, 8410-8415.
- Geis, Anna* 2001: Diagnose: Doppelbefund – Ursache: ungeklärt? Die Kontroversen um den »demokratischen Frieden«, in: Politische Vierteljahresschrift 42: 2, 282-298.
- Goerres, Achim/Kärger, Caroline/Lambach, Daniel* 2015: Aktives Lernen in der Massenveranstaltung. Flipped-Classroom-Lehre als Alternative zur klassischen Vorlesung in der Politikwissenschaft, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft 25: 1, 135-152.
- Hattie, John/Timperley, Helen* 2007: The Power of Feedback, in: Review of Educational Research 77: 1, 81-112.
- Heinisch, Isabelle/Romeike, Ralf* 2013: Outcome-orientierte Neuausrichtung in der Hochschullehre Informatik – Konzeption, Umsetzung und Erfahrungen, in: Forbrig, Peter/Rick, Detlef/Schmolitzky, Axel (Hrsg.): HDI 2012 – Informatik für eine nachhaltige Zukunft (5. Fachtagung Hochschuldidaktik der Informatik. 6.-7.11.2012 Universität Hamburg, Potsdam, 9-20.
- Imbusch, Peter/Zoll, Ralf* 2010: Friedens- und Konfliktforschung – Studienangebote und Studienmöglichkeiten in Deutschland, in: dies. (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung, Wiesbaden, 179-218.
- Jäger, Uli* 2014: Friedenspädagogik und Konflikttransformation, Berlin.
- Kärger, Caroline/Lambach, Daniel* 2016: Der Inverted Classroom in der Politikwissenschaft. Evaluation einer Einführungsveranstaltung in die Internationalen Beziehungen, in: Großkurth, Eva-Marie/Handke, Jürgen (Hrsg.): Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert (Tagungsband zur 4. ICM-Konferenz an der Philipps-Universität Marburg), Marburg, 69-83.
- Lage, Maureen J./Platt, Glenn J./Treglia, Michael* 2000: Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, in: Journal of Economic Education 31: 1, 30-43.

- Lyman, Frank* 1981: The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students, in: Anderson, Audrey S. (Hrsg.): Mainstreaming Digest, University of Maryland, College Park, MD, 109-113.
- Mecklenburg, Manuel* 2015: Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung aus studentischer Perspektive, in: Bös, Mathias/Schmitt, Lars/Zimmer, Kerstin (Hrsg.): Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung, Wiesbaden, 135-146.
- Meyer, Anne/Rose, David H./Gordon, David* 2014: Universal Design for Learning. Theory and Practice, Wakefield, MA.
- ProLehre Technische Universität München* 2014: Constructive Alignment. Bringing Learning Outcomes, Courses, and Examinations into Optimal Agreement, in: <https://www.lehren.tum.de/en/topics/effective-teaching/success-factors-in-effective-teaching/constructive-alignment/>; 13.8.2014.
- Romund, Anne* 2014: Beiträge der Friedenspädagogik zur Lehre der Friedensforschung am Beispiel Peace Counts, in: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 3: 2, 296-304.
- Szpunar, Karl K./Khan, Novall Y./Schacter, Daniel L.* 2013: Interpolated Memory Tests Reduce Mind Wandering and Improve Learning of Online Lectures, Washington, DC.
- Talbert, Robert* 2012: Inverted Classroom, in: Colleagues 9: 1, 1-3.
- Watkins, Jessica/Mazur, Eric* 2010: Just-in-Time-Teaching and Peer Instruction, in: Simkins, Scott/Maier, Mark (Hrsg.): Just-in-Time-Teaching. Across the Disciplines, Across the Academy, Sterling, VA, 39-62.

### Die AutorInnen

PD Dr. Daniel Lambach ist Vertretungsprofessor für Internationale Beziehungen am Lehrstuhl für Internationale Beziehungen und Entwicklungspolitik der Universität Duisburg-Essen.  
E-Mail: daniel.lambach@uni-due.de

Caroline Kärger, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Internationale Beziehungen und Entwicklungspolitik der Universität Duisburg-Essen.  
E-Mail: caroline.kaerger@uni-due.de