

Lorenz Mrohs^{1, 2}, Theresia Witt³, Marisa Pensel⁴ & Anne Schlosser⁵

Flexibilisierung von Konferenzformaten – Perspektiven auf Inverted-Classroom-Tagungen

Zusammenfassung

Der Beitrag vergleicht Konferenz Erfahrungen von Teilnehmenden einer Inverted-Classroom-Tagung mit Präsenztagungen. Während die Perspektive der Teilnehmenden bei ‚klassischen‘ Formaten untersucht wurde, fehlt es an Einblicken wie Tagungsteilnehmende ‚moderne‘ Konferenzformate bewerten. Im Fokus steht die Frage, welche Unterschiede zwischen den verschiedenen Formaten wahrgenommen werden. Dafür wurden Teilnehmende ($N = 81$) einer Inverted-Classroom-Tagung befragt. Die Ergebnisse geben Einblicke in die Perspektive der Teilnehmenden und zeigen am Beispiel von Inverted-Classroom-Tagungen, dass Abweichungen von klassischen Tagungsformaten positiv bewertet werden.

-
- 1 Corresponding Author: lorenz.mrohs@uni-bamberg.de; ORCID 0000-0003-4866-9734
 - 2 Projektkoordinator im Projekt „Digitale Kulturen der Lehre entwickeln“, Universität Bamberg; lorenz.mrohs@uni-bamberg.de; ORCID 0000-0003-4866-9734
 - 3 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Bamberg; theresia.witt@uni-bamberg.de; ORCID 0009-0002-2654-6880
 - 4 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Evaluation im Kontext von Lehrerbildung, Universität Bamberg; marisa.pensel@uni-bamberg.de; ORCID 0009-0002-2255-4832
 - 5 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Evaluation im Kontext von Lehrerbildung, Universität Bamberg; anne.schlosser@uni-bamberg.de; ORCID 0000-0002-7762-1142

Schlüsselwörter

Inverted-Classroom-Tagung, flipped conference, wissenschaftliche Tagung, Online-Konferenz, hybride Konferenz

Flexibilisation of Conference Formats – Perspectives on Inverted Classroom Conferences

Abstract

The article compares the conference experiences of participants in an inverted classroom conference with face-to-face conferences. While the participants' perspective was analysed for 'classic' formats, there is a lack of insight into how conference participants evaluate 'modern' conference formats. The focus is on the question of which differences are perceived between the different formats. This was done by surveying participants ($N = 81$) of an inverted classroom conference. The results provide insights into the participants' perspective and use the example of inverted classroom conferences to show that deviations from traditional conference formats are rated positively.

Keywords

inverted-classroom conference, flipped conference, academic conference, online conference, hybrid conference

1 Einleitung

Tagungen stehen traditionell für den Austausch neuester Forschungsergebnisse (Rowe, 2018) sowie für Vernetzung und Diskussion unter Fachkolleg:innen (McCarthy et al., 2004). Sie tragen aufgrund des Netzwerkcharakters auch zu neuen Kooperationen unter Wissenschaftler:innen bei (Chai & Freeman, 2019; Wang et al., 2017). In der akademischen Welt haben sich unterschiedliche Tagungsformate etabliert, die für diese Zwecke genutzt werden, insbesondere Präsenz-, Online- und hybride Veranstaltungen. Die Wahrnehmung der Teilnehmenden in Bezug auf diese unterschiedlichen Formate variiert jedoch:

Präsenzformate werden meist präferiert, weil sie neben Vorträgen auch die Möglichkeit bieten, andere Forscher:innen zu treffen, sich auszutauschen und Netzwerke zu pflegen (Chai & Freeman, 2019; Dua et al., 2021; Wang et al., 2017).

Online-Konferenzen wurden insbesondere während der Corona-Pandemie zu einem wichtigen Instrument, um Präsenzveranstaltungen temporär in ein Online-Format zu überführen (Kim et al., 2022; Viglione, 2020; Welch et al., 2010). Teilnehmende nehmen vor allem die geringeren Kosten (Chou & Camerlink, 2021) sowie reisebedingte und/oder zeitliche Gründe (Niner & Wassermann, 2021) als Vorteile virtueller Konferenzformate wahr. Gleichzeitig werden jedoch auch verschiedene Nachteile genannt, die sich insbesondere auf den Austausch abseits der Vorträge beziehen: So wird etwa eine geringere Teilnahme an Diskussionen wahrgenommen (Carr & Ludvigsen, 2017), und es bestehen begrenzte Möglichkeiten und ein Mangel an informellem Austausch und sozialer Interaktion (Chou & Camerlink, 2021; Raby & Madden, 2021). Ein Vergleich zwischen Online- und Präsenztagungen zeigt jedoch auch, dass deren Wahrnehmung allerdings von Fachdisziplin, Alter und Vorerfahrungen der Teilnehmenden abhängig ist (Kim et al., 2022).

Hybride Tagungsformate bieten die Möglichkeit, die Vorteile von Präsenzveranstaltungen mit den Annehmlichkeiten eines Online-Formats zu kombinieren (Abbott, 2019; Kingdom, 2023; Ram et al., 2024). Diese Formate gewinnen in der akademi-

schen Gemeinschaft zunehmend an Relevanz und Akzeptanz (vgl. Niner & Wassermann, 2021; Sá et al., 2019). In den Fokus geraten dabei auch komplexere zweiphasige Konferenzformate, die aus einem vorgelagerten Online- und einem daran anknüpfenden Präsenzteil bestehen. In ihnen sollen die Vorteile von Online-Konferenzen (Flexibilität, räumliche und zeitliche Ungebundenheit) und Präsenztagungen (Diskussion, Vernetzung, informeller Austausch) vereint werden. Solche Tagungen werden als „flipped conferences“ (Surkamp et al., 2022) oder „Inverted-Classroom-Tagungen“ (Mrohs et al., 2023) in Anlehnung an das Konzept des Flipped Classroom bzw. Inverted Classroom rezipiert. Die diesbezügliche wissenschaftliche Auseinandersetzung fokussierte bisher die Perspektive der Organisator:innen, in dessen Rahmen Konzept, Ablauf und Herausforderungen von Inverted-Classroom-Tagungen vorgestellt wurden (Harsch et al., 2022; Mrohs et al., 2023; Surkamp et al., 2022). Bislang fehlt es jedoch an Einblicken, wie Tagungsteilnehmende zweiphasige Konferenzformate nach dem Inverted-Classroom-Konzept bewerten (Mrohs et al., 2023). Dieser Frage möchte der vorliegende Beitrag nachgehen. Der Fokus liegt dabei auf den Erfahrungen der Teilnehmenden mit einer Inverted-Classroom-Tagung im Vergleich zu Präsenztagungen – insbesondere mit Blick auf Lernerfolg und Wissensmitnahme.

2 Vom Inverted-Classroom-Konzept zur Inverted-Classroom-Tagung

Im Folgenden wird zunächst auf die Grundidee des Inverted-Classroom-Konzepts eingegangen (Kapitel 2.1), ehe dieses auf wissenschaftliche Tagungen übertragen wird (Kapitel 2.2). Die Ausgestaltung einer Inverted-Classroom-Tagung wird sodann exemplarisch am erstmals im Jahr 2022 und in angepasster Form erneut im Jahr 2024 abgehaltenen DiKuLe-Symposium erläutert (Kapitel 2.3).

2.1 Grundidee des Inverted Classroom

Das Inverted-Classroom-Konzept, welches bisher insbesondere im Rahmen hochschulischer Lehrveranstaltungen Anwendung findet, zeichnet sich durch die Kombination aus Online- und Präsenz-Formaten aus: Die Wissensvermittlung findet vor der Präsenzveranstaltung – meist in Form von Videos – online und zugleich asynchron statt. Das heißt, die Lehrenden stellen den Lernenden – z. B. über ein Lernmanagementsystem – Materialien zur Verfügung, mit welchen sich Letztere auf die gemeinsame Präsenzzeit selbstständig vorbereiten sollen. Ziel der nachgelagerten synchronen Präsenzsitzung ist es sodann, die Inhalte anzuwenden, zu vertiefen und sich über diese auszutauschen. Da bisherige Lehr-Lernkonzepte (Wissensvermittlung im Plenum – Nachbereitung in Eigenaktivität) *auf den Kopf gestellt* werden (Wissensvermittlung in Eigenaktivität – Nachbereitung im Plenum), wird von *Inverted* oder auch *Flipped Classroom* gesprochen. In Summe zielt dieses Konzept darauf ab, in den gemeinsamen Präsenzsitzungen mehr Zeit für Fragen und Anwendungsbeispiele – durch die vorgelagerte Wissensaneignung mittels eines Online-Selbstlernkurses – zu haben (u. a. Mrohs et al., 2023; Wipper & Schulz, 2021; Burdinski & Glaeser, 2016; Schön et al., 2016; Walker et. al., 2020; Baepler et al., 2014).

2.2 Übertragung des Inverted-Classroom-Konzepts auf wissenschaftliche Tagungen

Das Inverted-Classroom-Konzept kann auch auf wissenschaftliche Tagungen übertragen werden. Dies impliziert, dass die Vortragenden den Tagungsteilnehmenden ihre Beiträge beispielsweise vorab in Form von kurzen Videos online (Mrohs et al., 2023) oder andere Lernmaterialien (Surkamp et al., 2022) zur Verfügung stellen. Im Rahmen der asynchronen Online-Phase bereiten sich die Konferenz-Teilnehmenden mithilfe der zur Verfügung gestellten Materialien auf die synchrone Präsenzveranstaltung vor. Im Falle des Beispiels mit den Videobeiträgen soll ein Kurzvortrag vor Ort die Teilnehmenden an den jeweiligen Videobeitrag erinnern bzw. wichtige Kernelemente wiederholen, ehe in die Diskussion – auf welcher der Fokus der Präsenzphase liegt – übergegangen wird. In Anlehnung an das Inverted-Classroom-Konzept

ist das Ziel einer Inverted-Classroom-Tagung, dem inhaltlichen Austausch und der Diskussion im Präsenzteil verstärkt Raum zu geben. Zugleich bieten die der Präsenzphase vorgelagerten Vortragsvideos das Potenzial, dass individueller auf die Bedürfnisse der Tagungsteilnehmenden (u. a. Aufmerksamkeitsspanne, Zeitplanung, Interessen) eingegangen werden kann (Mrohs et al., 2023).

2.3 Exemplarischer Ablauf einer Inverted-Classroom-Tagung

Im Rahmen des an der Universität Bamberg ansässigen Projekts Digitale Kulturen der Lehre entwickeln (DiKuLe) wurde das Inverted-Classroom-Konferenzformat 2022 erprobt und in Form eines Erfahrungsberichts das erste Mal dokumentiert (Mrohs et al., 2023). Unterschieden wird hier zwischen unterschiedlichen Phasen der Tagungsorganisation:

Phase 1 – Kommunikation: Insbesondere die konsistente Kommunikation dieses neuartigen Tagungsformats – einschließlich der damit einhergehenden Anforderungen an die Vortragenden und Teilnehmenden in Bezug auf die asynchrone Online-Phase und die synchrone Präsenzphase – erwies sich dabei als bedeutsam.

Phase 2 – asynchroner Online-Teil: Vor der Online-Phase wurden den Vortragenden technische Hinweise zur Videoerstellung (u. a. Aufnahmeformat, Ausleuchtung) mit dem Ziel an die Hand gegeben, qualitativ hochwertige Videos zu erhalten. Zudem wurde eine passwortgeschützte Web-Plattform programmiert, welche mit den Vortragsvideos – sortiert in Orientierung am präsentischen Tagungsprogramm – bestückt wurde. Auf die Eröffnung der asynchronen Online-Phase wurden die Konferenz-Teilnehmenden einige Wochen vor dem Präsenzteil mit einer persönlichen Mail hingewiesen.

Phase 3 – synchroner Präsenzteil: Die Präsenzphase bestand – ähnlich wie bei herkömmlichen Präsenztagungen – aus Keynotes, Poster- und Vortragssessions. Letzteres unterschied sich jedoch von wissenschaftlichen Präsenzkonferenzen: Statt der üblichen Vorträge griffen die Vortragenden im Rahmen einer Kurzpräsentation die zentralen Inhalte des Videobeitrags auf und vertieften diese, sodass die gemeinsame Präsenzveranstaltung vor allem für den inhaltlichen Austausch genutzt werden konnte.

Ein ähnlicher Ablauf lag auch dem DiKuLe-Symposium im Jahr 2024 zugrunde, jedoch wurden einige Anpassungen vorgenommen: Beim DiKuLe-Symposium 2022 dauerten die einzelnen Vortragssessions 30 Minuten mit je drei Kurzvorträgen (à fünf Minuten), was allerdings nicht genug Raum für Fragen und Diskussion bot. Aus diesem Grund wurden beim DiKuLe-Symposium 2024 45 Minuten für jede Session, die ebenfalls aus drei Kurzpräsentationen (à fünf Minuten) bestand, eingeplant. Auch die Pausen zwischen den Vortragssessions wurden im Vergleich zu 2022 ausgeweitet, sodass die Teilnehmenden u. a. mehr Zeit für informellen Austausch hatten.

Während 2022 das Inverted-Classroom-Tagungsformat nur auf der Grundlage der gemachten Erfahrungen bewertet werden konnte (= Erfahrungsbericht des Organisationsteams), wurde das DiKuLe-Symposium 2024 evaluiert, um auch die Erfahrungsperspektiven der Teilnehmenden und Vortragenden einzuholen.

3 Evaluation

Im Folgenden werden zunächst das Evaluationskonzept und die verwendeten Instrumente vorgestellt (Kapitel 3.1) sowie die Teilnahmedaten und die Stichprobe beschrieben (Kapitel 3.2). Im Anschluss daran werden die Evaluationsergebnisse präsentiert (Kapitel 3.3), um Einblicke zu gewinnen, wie Tagungsteilnehmende Inverted-Classroom-Tagungen im Vergleich zu herkömmlichen Präsenzkonferenzen bewerten.

3.1 Evaluationskonzept und -instrumente

Die Inverted-Classroom-Tagung wurde mittels eines Online-Fragebogens evaluiert. Die Datenerhebung erfolgte im Anschluss an das DiKuLe-Symposium. Hierfür wurden alle Teilnehmenden per Mail zur Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen. Neben eigenentwickelten Items zur Evaluation der vorbereitenden Kommunikationsphase (z. B. „Wie viel Zeit (in Stunden) haben Sie für die Vorbereitung Ihres Video-Beitrags für den Online-Teil verwendet?“) sowie dem Nutzungs- bzw. Teilnahmeverhalten (z. B. „Haben Sie sich Notizen während der Vorbereitungsphase gemacht?“), wurden bereits bestehende Skalen zur Erhebung verwendet: Die *subjektiv eingeschätzte Nützlichkeit* des Tagungsformats (adaptiert Teo, 2016) bewerteten die Teilnehmenden auf einer 5-stufigen Likert-Skala (z. B. „Durch das Inverted-Classroom-Tagungsformat habe ich im Vergleich zu herkömmlichen Präsenztagungen mehr gelernt.“; $\alpha = 0.94$). Die *User Experience* (Laugwitz et al., 2008) wurde anhand eines semantischen Differentials (7-stufige Skala, z. B. „phantasielos bis kreativ“, „langweilig bis spannend“) beurteilt, wobei die Subskalen *Neuheit* (z. B. „konventionell bis originell“, „konservativ bis innovativ“; $\alpha = 0.87$), *Stimulation* (z. B. „langweilig bis spannend“, „aktivierend bis einschläfernd“; $\alpha = 0.83$) und *Effizienz* (z. B. „ineffizient bis effizient“, „aufgeräumt bis überladen“; $\alpha = 0.68$) in Bezug auf das Tagungsformat erfragt wurden. Zudem konnten die Teilnehmenden das *eigene Engagement* (adaptiert Thiel et al., 2009; z. B. „Ich habe mich im Rahmen des Präsenzteils der Tagung aktiv eingebracht.“; $\alpha = 0.65$) sowie *Interessantheit und Relevanz* der Tagung (adaptiert Staufenbiel, 2000; z. B. „Die Tagung im Inverted-Classroom-Format war interessant gestaltet.“; $\alpha = 0.80$) auf einer 5-stufigen Skala einschätzen. Die deskriptive Auswertung der Evaluationsergebnisse erfolgte mit der Statistiksoftware SPSS.

3.2 Teilnahmedaten und Stichprobenbeschreibung

Insgesamt besuchten 130 Personen die Inverted-Classroom-Tagung, von denen 81 Personen an der Befragung teilnahmen (73.8 % weiblich, 22.5 % männlich, 1.3 % nicht binär, 2.5 % keine Angabe). Dies entspricht einer Response Rate von 62.3 %.

Die meisten Teilnehmenden stammen aus den Forschungsfeldern Bildungswissenschaften ($n = 25$) sowie Geistes- und Sozialwissenschaften ($n = 16$). Weitere Teilnehmende sind in unterschiedlichen Fachdidaktiken ($n = 11$), der Psychologie ($n = 4$), Soziologie ($n = 2$) und (Wirtschafts-)Informatik ($n = 6$) tätig. Neun Personen ($n = 9$) geben unter ‚Sonstiges‘ die Forschungsfelder Design, Deutsch als Fremdsprache, E-Learning, Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Hochschuldidaktik bzw. IT an. Unter den Teilnehmenden befinden sich überwiegend wissenschaftliche Mitarbeitende/Lehrbeauftragte ($n = 36$) und Mitarbeitende aus dem Wissenschaftsmanagement oder der Hochschul- und Mediendidaktik ($n = 36$). Auch Professor:innen ($n = 6$) und eine studierende Person ($n = 1$) nahmen an der Evaluation teil. 72 Befragte gaben an, vor dem DiKuLe-Symposium bereits an einer oder mehreren Tagung(en) teilgenommen zu haben, wohingegen dieses für 8 Personen die erste Konferenz darstellte. Zudem haben von den Befragten bereits 55 Personen an mindestens einer Inverted-Classroom-Veranstaltung teilgenommen, während 20 Personen zuvor noch keine Erfahrungen mit diesem Format gemacht haben. Die Befragten unterteilen sich in Vortragende ($n = 7$), Rezipierende ($n = 39$) und Personen, die beide Rollen innehatten ($n = 35$).

Zudem sei angemerkt: In der Online-Phase wurden in Vorbereitung auf die Präsenzveranstaltung 29 Videos mit einer Gesamtlänge von 339.5 Minuten hochgeladen. Das längste Video ist 16.8 Minuten lang, während das kürzeste Video eine Länge von 6.1 Minuten aufweist. Im Durchschnitt dauert ein Video 11.3 Minuten.

3.3 Evaluationsergebnisse

Kommunikation des Tagungsformats. Die Kommunikation des neuartigen Tagungsformats in der Vorbereitungsphase wird auf der 5-stufigen Skala hinsichtlich Aussagekraft ($M = 4.26$, $SD = 0.72$), Ausführlichkeit ($M = 4.21$, $SD = 0.90$), Verständlichkeit ($M = 4.37$, $SD = 0.78$) und Übersichtlichkeit ($M = 4.17$, $SD = 0.96$) positiv bewertet.

Asynchrone Online-Phase. Die Vortragenden investieren im Durchschnitt vier bis fünf Stunden ($M = 4.61$, $SD = 0.64$) in die Vorbereitung der eigenen Video-Beiträge und durchschnittlich zwei bis drei Stunden ($M = 2.36$, $SD = 1.16$) für die Vorbereitung des Diskussionsteils. Im Vergleich zu anderen Tagungen investieren diese für die Vorbereitung des eigenen Beitrags mehr Zeit (5-stufige Skala; $M = 3.85$, $SD = 1.25$). Die Rezipierenden hingegen verbringen durchschnittlich vier bis fünf Stunden ($M = 4.57$, $SD = 1.14$) mit dem Ansehen der Video-Beiträge. 38 Personen geben an, sich während der Vorbereitungsphase Notizen anzufertigen, während 35 Personen dies verneinen. Überwiegend sind die Teilnehmenden ($n = 51$) mit der Länge der Vortragsvideos zufrieden, 18 Personen empfinden diese als zu lang und drei Personen als zu kurz.

Synchroner Präsenzteil. Die Kurzinputs im Rahmen des Präsenzteils werden von 48 Personen als angemessen, von 16 Personen als zu kurz und von neun Personen als zu lang bewertet. Das eigene Engagement im Rahmen des Präsenzteils bewerten die Befragten ebenfalls als überdurchschnittlich ($M = 3.46$, $SD = 1.23$). Insgesamt zeigt sich beim Präsenzteil, dass die Teilnehmenden die Effektivität des eigenen Lernens durch die Tagungsbeiträge als positiv einschätzen ($M = 3.2$, $SD = 1.0$).

Gesamtfazit. Insgesamt wurde die Nützlichkeit des Inverted-Classroom-Tagungsformats im Vergleich zu reinen Präsenzveranstaltungen leicht über dem Skalenmittelwert ($M = 2.5$) eingeschätzt ($M = 2.98$, $SD = 1.17$). Das heißt, die Teilnehmenden schätzen im Mittel die Nützlichkeit des Inverted-Classroom-Tagungsformats ähnlich bis leicht höher ein als bei herkömmlichen Präsenztageungen. Zudem schätzen die Teilnehmenden den Neuheitswert ($M = 5.47$, $SD = 0.87$), die Stimulation ($M = 5.27$, $SD = 0.93$) sowie die Effizienz ($M = 4.65$, $SD = 0.97$) des Tagungsformats als hoch ein. Die Einschätzung der Flexibilität des Tagungsformats liegt mit $M = 3.07$ ($SD = 1.49$) unter dem Skalenmittelwert von $M = 3.5$. Zudem würden 69 Teilnehmende ($n = 69$) erneut an einer Inverted-Classroom-Tagung teilnehmen.

4 Diskussion und Ausblick

Die Evaluationsergebnisse liefern wesentliche Erkenntnisse für die Gestaltung zukünftiger Inverted-Classroom-Tagungsformate und -Veranstaltungen.

In Bezug auf die *Online-Phase* lässt sich festhalten, dass die Tagungsteilnehmenden im Durchschnitt 274.2 Minuten der insgesamt 339.5 Minuten langen Videos als Vorbereitung auf die Präsenztagung anschauten. Bei gleichbleibender Vorbereitungsbereitschaft der Teilnehmenden erscheinen zukünftig *kürzere Videos* als empfehlenswert, da dies den Rezipierenden ermöglichen würde, sich in der gleichen Zeit einen Überblick über eine größere Anzahl an Projekten zu verschaffen. Diese Empfehlung lässt sich auch aus der Beurteilung der Länge der Vortragsvideos ableiten: Für einen Großteil der Befragten erwies sich die Länge der Videos als angemessen, für eine nicht unerhebliche Anzahl an Befragten jedoch als zu lang. Daher sollten die Videos tendenziell eher kürzer sein und die bisherige Durchschnittslänge von *ca. elf Minuten* nicht überschreiten.

Auch für die Präsenzphase ergeben sich Anpassungsvorschläge, die sich aus der Evaluation ableiten lassen. Die Länge der Kurzinputs wurde von den Teilnehmer:innen überwiegend als angemessen bewertet, in einigen Fällen jedoch als zu kurz. Daher empfiehlt es sich, für die Kurzinputs zukünftig mindestens fünf Minuten anzusetzen. Die Erhebung lässt allerdings keine Rückschlüsse darauf zu, ob die Personen, welche die Kurzimpulse als zu kurz empfanden, sich vorab ausreichend auf die Präsenzphase – durch das Ansehen der Videobeiträge – vorbereiteten oder ob die Kurzimpulse nur deswegen als zu kurz bewertet wurden, weil den Befragten Wissen aus dem Online-Teil fehlte. Hierbei sollte auch berücksichtigt werden, dass das Inverted-Classroom-Konzept darauf abzielt, in den unterschiedlichen Phasen Inhalte nicht zu doppeln. Das heißt: In der Präsenzphase wird im Sinne dieses Konzepts auf die im Rahmen der Online-Phase vermittelten Inhalte aufgebaut. Die Kurzinputs in der Präsenzsitzung sollen alle Teilnehmenden lediglich noch einmal ‚abholen‘, ohne aber den Vortrag aus dem Online-Teil zu wiederholen.

Das eigene Engagement im Rahmen des Präsenzteils, insbesondere während der Diskussionen, wurde positiv bewertet. Die Integration *aktivierender Elemente* (z. B. Menti-Befragung, Padlet) könnte jedoch dazu beitragen, die Diskussionsbereitschaft der Tagungsteilnehmenden noch weiter zu verstärken.

Insgesamt zeigte sich, dass die Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion, die dem zweiphasigen Tagungsformat zugrunde liegt, mit Blick auf Lernerfolg und Wissensmitnahme positiv durch die Teilnehmenden wahrgenommen wird. Das Inverted-Classroom-Tagungsformat wird von einem Großteil der Befragten nicht nur akzeptiert, sondern im Vergleich zu Präsenztagungen auch als kreativ, aktivierend, effizient und flexibel bewertet. Komplexere zweiphasige Tagungsformate, bestehend aus einem asynchronen Online- und einem synchronen Präsenzteil, schaffen es also, die Potenziale von Online-Tagungen (Flexibilität, räumliche und zeitliche Ungebundenheit) mit den Vorteilen von Präsenztagungen (Diskussion, Vernetzung, informeller Austausch) zu verbinden, was von den Tagungsteilnehmenden positiv wahrgenommen wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Flexibilisierung von Konferenzformaten im Sinne des Inverted Classroom für Teilnehmende als gewinnbringend erweist und zum Erfolg einer Tagung beitragen kann.

*

Förderhinweis: Sowohl die Tagung, die in diesem Beitrag evaluiert wurde, als auch der Beitrag selbst sind im Rahmen des von der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* geförderten Projekts *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln* an der Universität Bamberg entstanden.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (2019). Low-carbon, virtual science conference tries to recreate social buzz. *Nature*, 577(7788), 13–13. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03899-1>
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Burdinski, D., & Glaeser, S. (2016). *Flipped Lab – Effektiver lernen in einem naturwissenschaftlichen Grundlagenpraktikum mit großer Teilnehmerzahl*. <https://www.nhhl-bibliothek.de/de/handbuch/gliederung/#/Beitragsdetailansicht/263/880/Flipped-Lab---Effektiver-lernen-in-einem-naturwissenschaftlichen-Grundlagenpraktikum-mit-grosser-Teilnehmerzahl>
- Carr, T., & Ludvigsen, S. R. (2017). Disturbances and Contradictions in an Online Conference. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 13(2), 116–140. <https://doi.org/10.21742/ijcsite.2017.2.2.03>
- Chai, S., & Freeman, R. B. (2019). Temporary colocation and collaborative discovery: Who confers at conferences. *Strategic Management Journal*, 40(13), 2138–2164. <https://doi.org/10.1002/smj.3062>
- Chou, J.-Y., & Camerlink, I. (2021). Online conferences as an opportunity to enhance inclusiveness in animal behaviour and welfare research: A case study of the ISAE 2020 virtual meeting. *Applied Animal Behaviour Science*, 241, 105369. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2021.105369>
- Dua, N., Fyrenius, M., Johnson, D. L., & Moos, W. H. (2021). Are in-person scientific conferences dead or alive? *FASEB BioAdvances*, 3(6), 420–427. <https://doi.org/10.1096/fba.2020-00139>
- Harsch, N., Jungwirth, M., & Stein, M. (2022). Tagungsreihe The Wider View 2017 bis 2021. In M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021* (S. 1–24). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.01>
- Kim, K.-J., Kim, S. R., Lee, J., Moon, J.-Y., Lee, S.-H., & Shin, S. J. (2022). Virtual conference participant's perceptions of its effectiveness and future projections. *BMC Medical Education*, 22(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03040-9>

- Kingdom, A. (2023). The best of both worlds? Reflections on the first hybrid international indexing conference in Berlin. *The Indexer*, 41(1), 59–72.
<https://doi.org/10.3828/index.2023.7>
- Laugwitz, B., Held, T., & Schrepp, M. (2008). Construction and evaluation of a user experience questionnaire. In A. Holzinger (Ed.), *HCI and usability for education and work* (S. 63–76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-89350-9_6
- McCarthy, J. F., McDonald, D. W., Soroczak, S., Nguyen, D. H., & Rashid, A. M. (2004). Augmenting the social space of an academic conference. *Proceedings of the 2004 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*, 39–48.
<https://doi.org/10.1145/1031607.1031615>
- Mrohs, L., Witt, T., & Herrmann, D. (2023). Inverted-Classroom-Tagungen – Erfahrungsbericht zu einem neuen Konferenzformat. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4).
<https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/17>
- Niner, H. J., & Wassermann, S. N. (2021). Better for Whom? Leveling the Injustices of International Conferences by Moving Online. *Frontiers in Marine Science*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fmars.2021.638025>
- Raby, C. L., & Madden, J. R. (2021). Moving academic conferences online: Understanding patterns of delegate engagement. *Ecology and Evolution*, 11(8), 3607–3615.
<https://doi.org/10.1002/ece3.7251>
- Ram, S. S., Stricker, D., Pannetier, C., Tabin, N., Costello, R. W., Stolz, D., Eva, K. W., & Huwendiek, S. (2024). Voices of conference attendees: How should future hybrid conferences be designed? *BMC Medical Education*, 24(1), 393.
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-05351-z>
- Rowe, N. (2018). ‘When You Get What You Want, But Not What You Need’: The Motivations, Affordances and Shortcomings of Attending Academic/Scientific Conferences. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 714–730.
<https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/368>
- Sá, M. J., Ferreira, C. M., & Serpa, S. (2019). Virtual and Face-To-Face Academic Conferences: Comparison and Potentials. *Journal of Educational and Social Research*, 9(2), 35–47. <https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0011>

- Schön, S., Ebner, M., & Schön, M. (2016). *Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten* (Arbeitspapier). https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr25_Verschmelzung_Digitale_Analoge_Lernformate.pdf
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46(4), 169–181.
- Surkamp, C., König, L., & Schädlich, B. (2022). Perspektiven auf kulturelles Lernen in einer flipped conference koordinieren: Ein innovatives Konferenzformat. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *Unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 31–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_2
- Viglione, G. (2020). A year without conferences? How the coronavirus pandemic could change research. *Nature*, 579(7798), 327–329. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00786-y>
- Teo, T., Zhou, M., Fan, A. C. W., & Huang, F. (2019). Factors that influence university students' intention to use Moodle: A study in Macau. *Educational Technology Research and Development*, 67(3), 749–766. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09650-x>
- Thiel, F., & Blüthmann, I. (2009). *Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2009*. Eingesehen auf: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/Publikation_WIP/_inhaltselemente/Gesamtbericht_Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf
- Walker, Z., Tan, D., & Koh, N. K. (Hrsg.). (2020). *Flipped Classrooms with Diverse Learners: International Perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-4171-1>
- Wang, W., Bai, X., Xia, F., Bekele, T. M., Su, X., & Tolba, A. (2017). From triadic closure to conference closure: The role of academic conferences in promoting scientific collaborations. *Scientometrics*, 113(1), 177–193. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2468-x>
- Welch, C. J., Ray, S., Melendez, J., Fare, T., & Leach, M. (2010). Virtual conferences becoming a reality. *Nature Chemistry*, 2(3), 148–152. <https://doi.org/10.1038/nchem.556>
- Wipper, A., & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule: Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838555997>