

Dieter EULER, Karl WILBERS & Franziska ZELLWEGER-MOSER (St. Gallen)¹

Das Zusammenspiel von strukturellen und lehr-lernkulturellen Veränderungen – Das Beispiel des Selbststudiums an der Universität St. Gallen

Zusammenfassung

Eine leistungsfähige Institution braucht ein gutes Zusammenspiel von Strategie, Struktur und Kultur. Der Beitrag beleuchtet einen Ausschnitt daraus, nämlich das Zusammenspiel von strukturellen und kulturellen Änderungen, die im Zuge der Einführung des Selbststudiums an der Universität St. Gallen initiiert wurden. Dazu werden die strukturellen sowie die kulturellen Änderungen beschrieben. Abschliessend erfolgt eine Analyse des Zusammenwirkens. Weitergehend werden handlungsrelevante Grundsätze abgeleitet.

Schlüsselwörter

Change Management, Universitätskultur, Lehr-Lernkultur

The Interplay between Structural and Cultural Changes in Higher Learning and Teaching – Illustrated through the Introduction of Independent Studies at the University of St. Gallen

Abstract

An effective organization is characterized by a well-rehearsed coaction between strategy, structure, and culture. This contribution highlights a section of this framework namely the interplay between structural and cultural changes that have been undertaken during the introduction of independent studies at the University of St. Gallen. Specific structural and cultural changes will be described followed by an analysis of the coaction of these two parts. On this basis, guiding principles for the management of change in higher learning and teaching will be derived.

Keywords

Change Management, University Culture, Learning Culture

¹ e-Mail: Dieter.Euler@unisg.ch; Karl.Wilbers@unisg.ch; Franziska.Zellweger@unisg.ch

Die Universität St. Gallen hat zum Wintersemester 2001 eine radikale, bologna-konforme Neukonzeption der Lehre eingeführt. Diese Änderung erfolgte auf der Basis einer elaborierten Veränderungsstrategie und führte vor allem zu Anpassungen in der Organisationsstruktur, der technischen Infrastruktur, der Änderung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Betroffenen und Beteiligten, dem Aufbau der Support-Leistungen sowie zu Veränderungen im Qualitätsmanagement (EULER & WILBERS, 2005). Der Beitrag skizziert strukturelle Änderungen im Prozess der Neukonzeption. Er beleuchtet, welche kulturellen Veränderungen nach vier Jahren festzustellen sind. Schließlich wird die Frage gestellt, wie diese beiden Bereiche zusammenwirken.

1 E-Learning an Hochschulen: Gestaltung im Dreieck von Strategie, Struktur und Kultur

Eine schlagkräftige Institution zeichnet sich durch ein optimales Zusammenpassen von Strategie, Struktur und Kultur aus. Damit eine Institution längerfristig lebensfähig ist, muss sie drei Leistungen erbringen (vgl. RÜEGG-STÜRM, 2004, S. 80ff.):

- Die Institution muss sich Orientierungswissen erarbeiten, die den Mitgliedern einer Organisation eine Antwort auf die Frage nach dem „Was“ gibt. Sie erlaubt es, „die richtigen Dinge zu tun“. Diese Ausrichtungsfunktion leistet eine *Strategie*.
- Der Erfolg der Institution verlangt ein hohes Maß an Kohärenz und Feinabstimmung der Aktivitäten. Dies gewährleisten *Strukturen* der Institution, die eine Koordinationsfunktion übernehmen. Strukturen erlauben, nicht nur „die richtigen Dinge zu tun“ (Strategie), sondern „die Dinge richtig zu tun“.
- Die Institution bedarf weiterhin eines gemeinsamen Sinnhorizontes, der die Frage nach dem Warum oder nach dem Wozu angeht. Diese Sinnstiftungsfunktion erfüllt die *Kultur*.

Im Hochschulalltag werden Strategien häufig reissbrettartig entworfen und in der Folge Strukturveränderungen eingeleitet mit unbedachten kulturellen Folgen. Nicht nur SPORN (1996, S.57) fordert deshalb ein "strategic cultural management" im Hochschulbereich. Eine zentrale Kulturdimension stellt im Rahmen von Bildungsinstitutionen die 'Lernkultur' dar. Dabei wird dieser Begriff nicht einheitlich verwendet und auch höchst unterschiedlich operationalisiert (vgl. SONNTAG u.a., 2004). SONNTAG, STEGMAIER, SCHAPER, & FRIEBE (2004) präzisieren:

“Auf normativer Ebene findet die Lernkultur Ausdruck in lernbezogenen Werten, Normen und Einstellungen. Auf der strategischen Ebene manifestiert sich Lernkultur in Rahmenbedingungen und Support, die Lernen längerfristig und nachhaltig unterstützen und fördern. Operativ betrachtet, drückt sich Lernkultur aus in den vielfältigen Formen des individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernens. Ein Unternehmen hat eine Lernkultur, die gestaltbar und veränderbar ist. Die Lernkultur dient den Organisationsmitgliedern zur Orientierung und Identifikation, indem sie ihnen Erwartungen bezüglich Lernverhalten und Kompetenzentwicklung vermittelt" (S. 107).

Das Phänomen der Universitätskultur ist in der Literatur bislang wenig diskutiert. Dies mag damit zusammenhängen, dass wie CLARK oder TIERNEY (zit. in BEYER, 1997, S.162) feststellen, Organisationskulturen in vielen Universitäten nicht sehr stark ausgeprägt sind. Vor allem in Forschungsinstitutionen wirkt die Identität der einzelnen Fakultäten häufig stärker als das Zugehörigkeitsgefühl zur Gesamteinstitution, so dass über die gesamte Institution kaum geteilte Werte bestehen. Wissenschaftler fühlen sich ihrer Disziplin in der Regel stärker verbunden als ihrer Universität, da in der 'scientific community' ihr Status und ihre Karriere-chancen reguliert werden.

Um das Zusammenwirken von strukturellen und kulturellen Veränderungen darzustellen, werden zunächst am Beispiel der Universität St. Gallen die strukturellen Anpassungen skizziert.

2 Strukturelle Veränderungen durch das Selbststudium

Im Rahmen der Neukonzeption der Lehre an der Universität St. Gallen wurden eine Reihe struktureller Veränderungen vorgenommen. Die Konzeption des Selbststudiums sowie die erfolgten Veränderungen werden von EULER & WILBERS (2005) skizziert. Sie betreffen den Bereich der Organisationsstruktur der Lehre, der technischen Infrastruktur (universitätsweite Lernplattform), der veränderten Aufgaben und der Mitwirkung der Betroffenen und Beteiligten, der Support-Leistungen sowie das Qualitätsmanagement. Es würde zu weit führen, die Gesamtheit der strukturellen Änderungen hier im Detail zu schildern. Mit Blick auf den Argumentationsgang sei daher die Darstellung auf wenige Punkte beschränkt.

Anfänglich stark strukturiertes Studium

Im Vergleich zur alten Studienordnung ist das neukonzipierte Studium zu Beginn hoch strukturiert. Das erste Studienjahr besteht aus einer Assessment-Stufe für alle Studierenden und dient der Selektion. Gleichzeitig hilft das erste Studienjahr, die Anforderungen der Universität und Erwartungen der Studierenden aufeinander abzustimmen. Die Studierenden sind mithin schon früh in vielfältige Prüfungsaktivitäten involviert. Das Studium ist anspruchsvoll, auch weil es im Vergleich zu einem traditionellen Fachstudium ein weit höheres Maß an eigenständigen Studienleistungen sowie fachübergreifenden Fähigkeiten und Kenntnissen verlangt. Die Universität St. Gallen möchte besonders fähige und motivierte Studierende ansprechen, die mit hoher Leistungsbereitschaft, Lerndisziplin, Eigenständigkeit und Teamfähigkeit ihr Studium planen und bewältigen.

Im Einklang mit dieser Vision wurde das neue Lernformat des mediengestützten Selbststudiums eingeführt, welches einen Viertel des Fachstudiums ausmacht. Die Studierenden verbringen weniger Zeit in Präsenzveranstaltungen, sondern erarbeiten in Gruppen oder alleine entsprechend aufbereitete Fachinhalte. Dabei werden sie zu Beginn des Studiums stark unterstützt (z.B. im Rahmen von Tutoriaten), mit zunehmender Studiendauer nehmen die Studierenden vollständig die Verantwortung für ihr eignes Lernen wahr. Im Selbststudium werden auch explizit

überfachliche Kompetenzen wie Selbstlernkompetenzen, Teamkompetenzen und Medienkompetenzen gefördert.

E-Learning-Strategie als Gestaltungsrahmen

E-Learning stellt in diesem Rahmen eine wertvolle Ressource zur Aufbereitung von Lernmaterialien sowie zur persönlichen Betreuung der Studierenden dar. Die E-Learning-Strategie der Universität St. Gallen vergleichsweise offen formuliert. Sie ist Teil einer umfassenden Vision der Universität, entspricht aber keinesfalls einem Regelwerk, das den Dozierenden vorschreibt, wie sie mit dem Selbststudium umgehen sollen. Den Dozierenden bleiben große Spielräume zur Ausfüllung ihres Auftrages. Auch auf die Formulierung hoch ausdifferenzierter Prozesse zur Ausfüllung des Gestaltungsspielraumes wurde explizit verzichtet. Der vorgesehene Prozess bleibt vielmehr vergleichsweise allgemein (EULER & WILBERS, 2003). Andererseits erkennt der Dozierende, wann seine Anstrengungen in der Lehre strategiekonform sind.

Dozierende als Prozessowner

Das Organisationskonzept wurde radikal verändert. Das Selbststudium wird heute durch ein mehrstufiges Matrix-Konzept koordiniert. In der ersten Dimension liegt die Verantwortlichkeit auf der tiefsten Ebene bei dem Leitenden einer Veranstaltung, d.h. einer Professorin/einem Professor. Diese sind die „Prozessowner“, die nicht aus der Pflicht genommen werden. Diese Prozessowner sind verantwortlich gegenüber Programmverantwortlichen (dazu ernannte Professoren), die zur Koordination der einzelnen Studienstufen und -bereiche beauftragt wurden: Assessment-Stufe, Majors innerhalb Bachelor-Stufe, Masters innerhalb der Master-Stufe, Kontextstudium. An den Schnittstellen zwischen den Dozierenden und der Administration wurden Gremien geschaffen für die strategischen Koordinationsbedarfe (Beiräte) sowie für die operativen Koordinationsbedarfe (Umsetzungskreise). In der zweiten Dimension über alle Stufen und Programme hinaus ist das Selbststudium durch den Programmträger für das Selbststudium (Prof. EULER) verantwortet. Diese Aufgabe wird im sog. Selbststudiumsteam wahrgenommen, das auch die Koordination der Supportangebote inne hat.² Ergänzend zu dieser mehrstufigen Matrix-Konzeption wurden Supporteinheiten organisatorisch integriert.

Kollegialer Support

Die Universität St. Gallen bietet zur Ausfüllung des Gestaltungsspielraums durch Dozierende ein breites Set an Supportaktivitäten (EULER & WILBERS, 2005). Im Einzelnen sind zahlreiche formelle und informelle Angebote der didaktischen Kompetenzentwicklung implementiert, innerhalb deren der Entwicklung und Pflege eines kollegialen Verhältnisses eine große Bedeutung zukommt.

Vier Jahre nach der Veränderung der oben skizzierten Strukturen werden die kulturellen Auswirkungen deutlich sichtbar. Im folgenden Kapitel werden daher die Einstellungen, veränderten Rahmenbedingungen und konkreten Verhaltens-

² Vgl.: www.selbststudium.unisg.ch

weisen der Studierenden und Dozierenden im Hinblick auf das Selbststudium beschrieben.

3 Kulturelle Auswirkungen

Universitäten verfügen in der Regel über keine einheitliche Organisationskultur, vielmehr herrscht eine Fragmentierung kultureller Werte vor, welche stark geprägt sind durch die disziplinspezifischen Sozialisationseinflüsse (BECHER, 1981). An der Universität St. Gallen hat sich jedoch durch die überschaubare Größe (ca. 5000 Studierende) und den relativ engen Fächerkanon (Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften) eine starke Organisationskultur entwickelt. Auch die Tatsache, dass alle rund 800 Studierenden eines Jahrgangs im ersten Jahr dasselbe Curriculum durchlaufen, führt zu breit geteilten Erlebnissen und Einstellungen. Deshalb treten kulturelle Veränderungen der Lehr-Lernkultur im Rahmen der Umstellung der Studienstruktur besonders deutlich zu Tage. Natürlich lassen sich die Ergebnisse aufgrund der besonderen kulturellen Bedingungen und Prozesse nicht ohne Weiteres auf große Universitäten mit einer heterogenen Disziplinstruktur zu übertragen, sie zeigen aber Tendenzen deutlich auf.

3.1 Die Perspektive der Studierenden

Im Sommer 2004 wurde eine Studie "Selbststudium aus Sicht der Studierenden" erstellt, welche durch Interviews und Fokusgruppen qualitative Einblicke in die Studienrealität im Bezug auf das Selbststudium ermöglichte (EULER, WILBERS & ZELLWEGGER, 2004). Die befragten Studierenden brachten in vielen Bereichen übereinstimmende Einstellungen und Praktiken im Umgang mit dem Selbststudium zum Ausdruck. Obwohl die Grundidee des Selbststudiums nicht in Frage gestellt wurde, war die Kritik an der Umsetzung nicht zu überhören.

Es wurde festgestellt, dass die Ziele und die Anforderungen vieler Selbststudiumsveranstaltungen für die Studierenden häufig sehr schwierig zu fassen sind, da die Dozierenden diesen Rahmen sehr unterschiedlich ausfüllen und Unterschiedliches von den Studierenden erwarten. Wenn auch der Neukonzeption ein "kooperatives Selbstlernen mit neuen Medien" als Vision zugrunde liegt, betonten sehr viele Studierende, gefragt nach ersten Gedanken zum Begriff Selbststudium, den Aspekt des ‚Selbst‘. Dies kommt in folgendem Zitat eines Studierenden besonders gut zum Ausdruck:

„man kriegt die Unterlagen und man bekommt die Vorgaben und nachher ist man mehr oder weniger auf sich selber gestellt. ... eine Art Verlorensein. Also, ja man ist sich selber überlassen. Man hat einfach die Kickoffveranstaltung und den Schluss wieder. Und dazwischen, ja- selber schauen.“

Bestand ursprünglich die Idee des Selbststudiums darin, für die Studierenden zeitliche und inhaltliche Freiräume für ein selbstständiges Lernen zu schaffen, so wurde die Auswirkung der Umstellung auf das Kreditpunktesystem mit den damit verbundenen zahlreichen Prüfungen anfänglich unterschätzt. Viele Studierenden verhalten sich, notgedrungen, rational und ordnen ihre Studienprioritäten nach den Prüfungsterminen. In der Folge degeneriert das Selbststudium häufig zu einer

Verschiebemasse, welche erst gegen Ende des Semesters in Angriff genommen wird. Der hohe Selbststeuerungsgrad führt paradoxerweise dazu, dass erst die fremdgesteuerten Studienanforderungen erfüllt werden.

Diese Tatsache alleine ist nicht grundsätzlich problematisch. Es entsteht jedoch ein Spannungsfeld zwischen den vielfältigen Betreuungsangeboten (Tutorials, Diskussionsforen, etc.) die während dem Semester angeboten werden und nur durch Aktivität der Studierenden getragen werden können und dem meist unvorbereiteten Erscheinen der Studierenden in den Präsenzphasen des Selbststudiums.

Mit der Neukonzeption der Lehre wurden zudem zahlreiche Angebote geschaffen (Startwoche, Mentoringprogramm, Online Kursbidding, Lernplattform), welche den Studierenden ein hohes Maß an Service anbieten. Es ist unklar, ob es sich um einen generellen gesellschaftlichen Trend handelt (vgl. OBLINGER & OBLINGER, 2005) und/oder die Rhetorik der Universität dazu beiträgt, dass die Dozierenden trotz der Institutionalisierung des Selbststudiums eine verminderte Selbstständigkeit und höhere Anspruchshaltung bei den Studierenden feststellen. Nicht prüfungsrelevante Studienangebote werden in der Regel schlecht besucht.

Viele kulturelle Erscheinungsformen werden im Rahmen des Selbststudiums diskutiert, nicht primär, weil das Selbststudium diese verursacht, sondern weil die geforderte Veränderung der Lehr-Lernkultur in diesem Format Fehlentwicklungen und Ineffizienzen transparent macht und offen legt.

3.2 Die Perspektive der Dozierenden

Die neu geschaffenen Strukturen verändern auch den Lehralltag der Dozierenden. Freiräume zur individuellen Ausgestaltung der eigenen Lehrveranstaltung sind nach wie vor in hohem Masse vorhanden, die Rahmenbedingungen wurden hingegen viel deutlicher kommuniziert. Nicht nur sollen anfänglich die Dozierenden ihr Konzept für die Gestaltung von Selbststudiumseinheiten beim Programmverantwortlichen für das Selbststudium einreichen, es wird auch erwartet, dass die Lernplattform Studynet zur Unterstützung der Lehrveranstaltung verwendet wird. Dazu kommt die koordinierende Funktion des Programmverantwortlichen eines Studienganges sowie die Institutionalisierung regelmäßiger Veranstaltungsevaluationen.

Die Dozierenden haben die Neukonzeption der Lehre über weite Teile engagiert mitgetragen und einen hohen Initialaufwand betrieben. Die neuen Strukturen haben zu einer erhöhten Transparenz in der Lehre geführt, was keine nennenswerten Widerstände nach sich zog. Das neue Selbststudiumsgefäß stellte für viele eine große Herausforderung dar, weshalb die aktive Unterstützung seitens des Selbststudiumsteams geschätzt und beansprucht wurde. Die zeitlichen Ressourcen der Dozierenden sind weiterhin sehr beschränkt, so dass es nach wie vor schwierig ist, eine größere Mehrheit für Schulungen oder einen informellen Erfahrungsaustausch zu gewinnen.

Die Neustrukturierung des Curriculums mit der Einführung des betreuten Selbststudiums führte zu einer Neuverteilung der Inhalte zu Lehreinheiten. Es erschien vor diesem Hintergrund wichtig, jedem Dozierenden in einem sich so drastisch

verändernden Umfeld eine neue ‚curriculare Heimat‘ anzubieten. Die Folge ist ein Curriculum mit einer hohen Zahl an Modulen und einigen Veranstaltungen von nur zwei Kreditpunkten. Die Folge ist ein massiv erhöhtes Prüfungsvolumen.

Vier Jahre nach der Einführung des Selbststudiums ist vereinzelt eine Tendenz feststellbar, anfänglich mutige Ansätze wieder durch althergebrachte Praktiken zu ersetzen und so den Anspruch des Selbststudiums zu unterlaufen. Viele engagierte Dozierende sind zum Teil ernüchtert über die oben beschriebenen Reaktionen der Studierenden und neigen dazu diese auch im Selbststudium in das engere Korsett der Prüfungsrelevanz zu schnallen, um sie von Beginn an zu einer kontinuierlichen Lernaktivität zu motivieren.

Es spricht hingegen für das Engagement und die Kompetenz der Dozierenden, dass sich aktuell viele in eine neue Innovationswelle einbinden lassen, welche zum Ziel hat, die Förderung überfachlicher Kompetenzen noch expliziter in den Selbststudiumsveranstaltungen zu verankern (NÜESCH, WILBERS & ZELLWEGER, 2005).

4 Zusammenwirken von strukturellen und kulturellen Änderungen

Veränderungsprozesse an Hochschulen, wie die Einführung des mediengestützten Selbststudiums an der Universität St. Gallen, sind prinzipiell nie abgeschlossen, sondern ändern ihre Spielweise. Zeiten des Aufbruchs, des radikalen Einziehens neuer Strukturen, wechseln sich mit Zeiten der Konsolidierung und Optimierung vorhandener Strukturen ab. Radikale Änderungen werden ausgewechselt gegen inkrementelle Anpassungen (vgl. KEZAR, 2001). In diesem pulsierenden Veränderungsstrom ergibt sich die Notwendigkeit, Veränderungsprozesse innerhalb des Dreiecks von Strategie, Struktur und Kultur zu gestalten. Vor dem Hintergrund der skizzierten Veränderungen lassen sich aus dem Beispiel des Selbststudiums der Universität St. Gallen folgenden Lehren für die Gestaltung des Zusammenspiels von strukturellen und kulturellen Änderungen ziehen:

Schwerkraft der Prüfungsausrichtung reduzieren!

Eine hohe Arbeitslast der Studierenden und eine hohe Zahl an Prüfungen, wie sie für bologna-konforme *Strukturen* durchaus typisch zu sein scheinen, können problematische kulturelle Konsequenzen nach sich ziehen. Die Schwerkraft der Prüfungsausrichtung vereitelt für viele Studierende die Optionen eines verstärkt selbstorganisierten Studienverlaufs. Dozierende nehmen dies wahr und monieren, dass sich ‚die heutigen Studierenden nur noch auf Prüfungen ausrichten‘, ‚keine Bücher mehr lesen‘, ‚ihr Fach nicht mehr ernst nehmen‘ usw. Dozierende erleben, dass die Studierenden nicht mehr in die Lehre ‚investieren‘, während die Dozierenden durch den Umbauprozess stark in Anspruch genommen werden und einen besonderen Einsatz leisten. Die so erlebte Verschiebung hat weit reichende Konsequenzen. Dozierende bewerten ihren Einsatz in der Lehre als nicht mehr verhältnismäßig. Sie blockieren, bevor nicht endlich die Studierenden mehr investieren. An der Universität St. Gallen konnte dieser Sachverhalt vor allem in der ersten Durchführung der Assessment-Stufe beobachtet werden. Die Universität

hat auf diesen Trend strukturelle Anpassungen in zwei Richtungen vorgenommen: Zum einen wird die Arbeitslast der Studierenden, vor allem durch eine bessere Verteilung und Koordination der Arbeitsspitzen über die verschiedenen parallelen Veranstaltungen hinweg, heruntergefahren. Zum zweiten soll die Größe der Module – und damit auch der Prüfungssequenz – vergrößert werden.

Dozierende in die Pflicht nehmen, aber nicht entmündigen!

Die Struktur nimmt die Dozierenden in die Pflicht, einen Beitrag zur Neugestaltung der Lehre zu leisten. Diese Verpflichtung muss aber kulturkonform erfolgen. In Universitäten, in denen die Autonomie der Dozierenden einen hohen Stellenwert hat, darf die Verpflichtung nicht als Bedrohung der Autonomie empfunden werden. D.h. es sind substantielle Entscheidungsspielräume bei den Dozierenden zu lassen.

Support lokal verankern!

„Das Sollen impliziert das Können“. Dozierende, die in die Pflicht genommen werden, müssen diesen Entscheidungsspielraum auch ausgestalten können. Der Support erfolgt, wie dargestellt, lokal. Dies ermöglicht – auch mit Blick auf informelle Möglichkeiten zum Monitoring des Implementationsfortschrittes – kulturell wenig problematische Support-Strukturen. Je stärker der Support zentralisiert und damit entfernt von den eigentlichen Prozessownern ist, desto geringer wird ihre Wirkung. Kulturelle Konfliktpotentiale zwischen Dozierenden und Supportgruppen sind nicht unwahrscheinlich (ZELLWEGER, 2005, S.152ff). In eine ähnliche Richtung gehen Versuche an amerikanischen Hochschulen, zentral koordinierten lokalen Support zu verankern (vgl. ZELLWEGER, 2004).

Die Vielfalt der Ansätze proaktiv kommunizieren!

Nicht zuletzt führen die substantiellen Entscheidungsspielräume der Dozierenden zu einer Entwicklung, die nicht uniform top-down erfolgt, sondern eher nach dem Motto „Lass 1000 Blumen blühen!“. Studierende empfinden dies, wie dargestellt, nicht unbedingt als wertvoll. Hier ist eine sorgfältige Kommunikation strukturell abzusichern, d.h. durch die Integration kommunikativer Aktivitäten in die Curricula der Startphase.

Es sei nochmals angemerkt, dass hier lediglich einige Aspekte des Zusammenspiels von strukturellen und kulturellen Änderungen angesprochen wurden. Wie die Erfahrungen an der Universität St. Gallen zeigen, können ein sorgfältiger Strategieprozess und durchdachte Strukturanpassungen nicht alle (vor allem auch unbedachten) kulturellen Auswirkungen abfedern. Der enge Einbezug von Studierenden und Dozierenden in die Strategieformulierung und Begleitung des Veränderungsprozesses hat sich deshalb als sehr hilfreich erwiesen. Nur so lässt es sich erklären, dass die Beteiligten auch heute vier Jahre nach der radikalen Veränderung bereit sind, den organisationalen Lernprozess weiterzugehen.

Literatur

- Becher, T.** (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122.
- Beyer, J. M.** (1997). Organizational Cultures and Faculty. In J. L. Bess (Hrsg.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (S. 145-172). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Euler, D. & Wilbers, K.** (2005). Radikaler, bologna-konformer Change an einer Hochschule am Beispiel des Selbststudiums der Universität St. Gallen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 05, 3-17.
- Euler, D., Wilbers, K. & Zellweger, F.** (2004) *Selbststudium an der Universität St. Gallen aus Sicht der Dozierenden*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. & Wilbers, K.** (2003). Prozesse zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen im Selbststudium der Universität St. Gallen. In Euler, D. & Wilbers, K. (Hrsg.): *E-Learning an Hochschulen: An Beispielen lernen*. (S. 97-102). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Kezar, A. J.** (2001). Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: Recent Research and Conceptualizations. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4), 1-162.
- Nüesch, C., Wilbers, K. & Zellweger, F.** (2005) Die Förderung überfachlicher Kompetenzen an der HSG. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Oblinger, D. C., & Oblinger, J. L.** (Hrsg.). (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder, CO: Educause. <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>, Stand vom 26. September 2005.
- Rüegg-Stürm, J.** (2004). Das neue St. Galler Management-Modell. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm & C. E. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre* (S. 65-141). Bern: Haupt.
- Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N. & Friebe, J.** (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32(2), 104-127.
- Sporn, B.** (1996). Managing University Culture: An Analysis of the Relationship Between Institutional Culture and Management Approaches. *Higher Education*, 32, 41-61.
- Zellweger, F.** (2004, Juni) *Institutional EdTech Support for Faculty at Research Universities. Insights from a Case Study at the Massachusetts Institute of Technology (MIT)* Paper präsentiert an der EdMedia, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications, Lugano.
- Zellweger, F.** (2005) Subkulturelle Barrieren im eLearning Support. Erkenntnisse von Amerikanischen Forschungsuniversitäten. In Tavangarian, D. & Nölting, K. (Hrsg.) *Auf zu neuen Ufern. E-Learning heute und morgen*. (pp. 147-156). Münster: Waxmann.