

■ ■ ■ Цифровая трансформация коммуникации в академической среде: опыт студентов немецких вузов

Галицкая Д.В.

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Москва, Российская Федерация.

Аннотация. Современные вузы функционируют в условиях глобальной цифровой трансформации, которая радикально изменяет формы академической деятельности и предъявляет новые требования к организации образовательных процессов. Одним из ключевых измерений этого процесса становится коммуникация, которая, в частности, формирует академический опыт студентов, влияет на их вовлечённость в различные образовательные практики и становится важным фактором академического развития. Актуальность статьи обусловлена амбивалентным влиянием процессов цифровизации на эффективность коммуникации в современной образовательной среде. На примере немецких вузов показано, что цифровизация обеспечивает автоматическую обратную связь и гибкость взаимодействия, но также приводит к рискам замещения традиционных форм диалога процедурными сигналами и метриками, а также снижает степень личного контакта. Изменения академической коммуникации в вузах Германии в условиях цифровизации трактуются на основе данных проведённого автором опроса студентов немецких вузов (N=442) в июле и августе 2025 года. Результаты показывают, что цифровая образовательная среда, с одной стороны, расширяет доступ к информации и формализованным каналам обратной связи, но с другой — ведёт к ряду рисков: редуцирования коммуникации до операционных показателей качества, фрагментарности информирования, эмоциональной дистанции и неравномерного доступа к каналам участия. Студенты отмечают недостаток личного общения, эмпатии и поддержки, а также ограниченные возможности для включения в продуктивные академические практики. Эти выводы позволяют рассматривать цифровизацию как значимый фактор трансформации социально-коммуникативного пространства университета.

Ключевые слова: высшее образование, цифровизация образовательной среды, коммуникация в вузе, студенческий опыт, академическое развитие

Для цитирования: Галицкая Д.В. Цифровая трансформация коммуникации в академической среде: опыт студентов немецких вузов // Коммуникология. 2025. Том 13. № 3. С. 116-129. DOI 10.21453/2311-3065-2025-13-3-116-129.

Сведения об авторе: Галицкая Диана Владимировна – аспирант кафедры социологии МГИМО МИД России. ORCID: 0009-0005-9603-4719. E-mail: d.galitzkaia@inno.mgimo.ru. Адрес: 119571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, 76.

Статья поступила в редакцию: 20.08.2025. Принята к печати: 20.09.2025.

Конфликт интересов: отсутствует.

Введение. Современные вузы постоянно сталкиваются с глобальными вызовами цифровизации, что требует наличие современных механизмов адаптации традиционных образовательных практик к новым реалиям [Heinz 2023; Armila и др. 2024]. В этих условиях возрастает роль академического развития, понимаемого как комплексная деятельность по совершенствованию образовательных практик, научных исследований, организационных структур и кадрового потенциала вуза [McGrath 2020]. Оно выполняет посредническую функцию между различными уровнями и группами интересов внутри вуза — студентами, преподавателями, администрацией, а также между факультетами и дисциплинарными областями [Lundberg, Stigmar 2022]. Поэтому академическое развитие во многом зависит от того, насколько эффективны каналы и формы коммуникации в университетской среде.

Одним из важных последствий цифровизации становится трансформация процессов коммуникации в вузе. Грамотно выстроенные процессы коммуникации в контексте вуза обеспечивают условия для интеграции студентов в академическую деятельность, передачи знаний и развития профессиональных компетенций [Godsk, Møller 2025]. Недостаточно слаженные каналы коммуникации, напротив, могут привести к рискам отчуждения студентов, снижению мотивации и симулированию образовательной деятельности [Чугров, Галицкая 2021]. Само распространение цифровых коммуникаций, с одной стороны, расширяет возможности быстрого обмена информацией, но также изменяет и заменяет традиционную коммуникацию её виртуальной формой [Шарков, Омельчук 2021].

Выбор Германии в качестве исследовательского кейса обусловлен несколькими факторами. Во-первых, немецкая система высшего образования активно реализует стратегические программы цифровой трансформации [Arndt и др. 2020], что делает её показательным примером для анализа. Во-вторых, Германия сочетает развитую инфраструктуру и традиции университетской автономии с новыми управленческими практиками, ориентированными на показатели эффективности и международную конкурентоспособность. В-третьих, опыт Германии может быть полезен для стран с аналогичной задачей модернизации высшего образования, включая Россию, где также актуализируются вопросы цифровизации и академического развития.

Цель статьи заключается в анализе восприятия студентами вузов Германии изменения коммуникационных практик в условиях цифровизации. Задачи: (1) определение ключевых трансформационных практик коммуникации в университетской среде под влиянием цифровизации; (2) анализ результатов опроса студентов немецких вузов относительно восприятия эффективности коммуникации в образовательной среде; (3) определение проблемных полей коммуникации современной академической среды на примере немецких вузов.

Трансформация коммуникации в академической среде под влиянием цифровизации

Традиционные методы преподавания и обучения основывались на непосредственной доступности, взаимном физическом присутствии, прямом восприятии и интерпретации информации, однако теперь оно характеризуется более ситуативным взаимодействием [Ketter и др. 2018]. Сегодня различные системы управления обучением (*Learning Management Systems, LMS*), такие как Moodle или ILIAS, позволяют организовывать обучение независимо от времени и места. Цифровые курсы поддерживают асинхронные форматы и виртуальный международный обмен, а также обеспечивают автоматическую обратную связь [Bormann, Truschkat 2022]. Подобные цифровые инструменты дают возможность осуществлять учебную коммуникацию через интерактивные доски для совместной работы (например, *Miroboard*), цифровые пинборды (например, *TaskCard*), а задания с интерактивными учебными материалами [Trapp, Klewin 2024].

Это приводит к переносу значительной части коммуникации в академической среде на управляемые цифровыми платформами каналы (LMS-платформы, чаты, переписка по электронной почте) [Lübcke и др. 2022]. Там же коммуникация всё чаще подтверждается «сигналами выполнения» — иконками успешной загрузки, отметкой прохождения модуля, статистикой в журнале, а не содержательным диалогом.

Отсутствие возможности сразу задать вопрос или уточнить детали после занятия делает академическую коммуникацию более фрагментарной и менее персонализированной. Исследования показывают, что преподаватели в такой среде всё чаще воспринимаются как «отстранённые фигуры», доступ к которым ограничен рамками платформ и таймингов вебинаров [Lörz, Koormann 2024; Кравченко, Носкова и др. 2023].

При этом характер самой цифровой коммуникации влияет на стимулирование участия студентов в образовательном процессе. Например, электронные письма от преподавателей с обращением по имени повышают вероятность того, что студенты в ответ будут более активно обращаться к преподавателям с вопросами или за поддержкой. Субъективно большинство студентов оценивали персональные письма как более «приятные» и «мотивирующие» [Mühlhauser, Herrmann 2023: 85]. Особенно эффективными оказались письма, связанные с актуальной темой курса: их влияние на готовность студентов к коммуникации оказалось выше по сравнению с более обобщёнными сообщениями [там же]. Таким образом, качество общения со стороны преподавателя напрямую влияет на отклик от студентов и их вовлечение в работу.

Помимо этого, сегодня коммуникация в вузе между студентами и администрацией всё чаще трансформируется в систему процедур и метрик качества. В логике *student representation* студенты становятся «агентами качества», чья роль сводится к сбору и передаче обратной связи через анкеты, комитеты и отчёты, что

редуцирует их голос до операциональных индикаторов. В результате цифровые платформы структурируют академическую коммуникацию как транзакцию, а не как подлинный обмен смыслами [Matthews, Dollinger 2023].

Для неакадемического персонала немецких вузов сама возможность использования онлайн-форматов коммуникации воспринимается более положительно. В частности, исследования показывают, что переход на такие форматы во время пандемии воспринимался сотрудниками вузов не только как вынужденная мера, но и как структурная возможность — особенно в случае межвузовского и межкампусного сотрудничества [Haag, Kubiak 2022]. Онлайн-сессии, видео-конференции и дистанционные совещания позволили экономить время, снизить транспортные издержки и обеспечить более гибкое распределение рабочих задач. Особенно подчёркивались преимущества цифрового формата для работы с внешними преподавателями и дистанционных защит выпускных работ. Однако фиксировался и рост критики в отношении растущей управляемости и цифрового контроля за научной деятельностью: цифровые инструменты могут использоваться как механизм количественной оценки и мониторинга продуктивности, что вызвало опасения у сотрудников вузов [там же].

Помимо этого, в немецкоязычном дискурсе довольно часто поднимаются вопросы о защите и обработке персональных данных в контексте оцифрованных средств коммуникации. С 2018 года в Германии действует Общий регламент по защите данных (DSGVO), который, в частности, обязывает вузы назначать ответственных по защите данных [Aden, Rumpel 2020]. Однако на практике у многих вузов недостаточно ресурсов для корректного использования данных, особенно в сфере *Learning Analytics*, где анализ поведения студентов позволяет прогнозировать академические риски, но одновременно создаёт угрозу демотивации и усиления социального контроля и подрывает доверие студентов к работе цифровых систем [Scheidig, Holmeier 2021; Rohs, Weber 2020].

Дополнительные этические вызовы связаны с использованием студентами искусственного интеллекта (ИИ). Данные исследований показывают, что немецкие студенты в последние годы нередко обращаются к чат-ботам (таким как *ChatGPT*) как к наставникам по учебным вопросам, а также используют их для помощи в написании работ или для поиска литературы [Budde, Friedrich 2024]. Подобное развитие напрямую влияет на академическую коммуникацию. Студенты начинают предпочитать получение быстрых и «доходчивых» ответов от автоматизированных систем, а не от настоящих преподавателей. Это приводит к формированию новых коммуникативных моделей, когда вопросы, которые ранее обсуждались в личных беседах, всё чаще выносятся на обсуждение системам ИИ.

Таким образом, переход к новым, цифровым формам коммуникации имеет системные последствия для академического развития. В профессиональном развитии преподавателей становится необходимым развивать навыки коммуникации в онлайн среде, т.е. поддержку обратной связи, выбор правильных форм коммуникации. Для студентов коммуникация становится критическим фактором

академической интеграции, влияющая на уровень их активного участия. Для неакадемического персонала цифровые инструменты могут помочь повысить эффективность каналов коммуникаций, но также они несут за собой риски чрезмерного контроля.

Помимо этого, новые виды коммуникации могут усиливать риск чрезмерного контроля и зависимости от количественных показателей, как для неакадемического персонала вуза, так и для остальных участников образовательного процесса. Тенденция развития активной коммуникации с системами ИИ последних лет, с одной стороны, облегчает доступ к знаниям, но с другой — несёт риск ослабления личной обратной связи и социальной составляющей академической коммуникации, а также получение только поверхностного рода знаний.

Материал и методы исследования

Эмпирической основой исследования стал социологический опрос студентов вузов Германии, направленный на выявление их восприятия процессов цифровизации и академического развития. Анкета была разработана на основе тематических блоков академического развития (исследования, обучение и преподавание, коммуникация, цифровизация, социальные аспекты и пр.) и включала как закрытые, так и открытые вопросы.

Опрос проводился в онлайн-формате в период с 10 июля по 17 августа 2025 года. Анкета была составлена автором на двух языках – немецком и английском, с целью охватить не только местных, но и иностранных студентов. В выборку вошли студенты и недавние выпускники немецких вузов (выпустившиеся не более 2-х лет назад) различных направлений и вузов по всей Германии. В опросе принимали участие 442 человека.

Результаты опроса студентов немецких вузов относительно восприятия эффективности коммуникации в образовательной среде

Результаты опроса в целом показывают, что цифровизация академической среды существенно изменяет формы и содержание академической коммуникации. Формально существующие каналы взаимодействия (платформы LMS и другие сервисы) воспринимаются студентами как недостаточно эффективные.

В частности, это проявляется в уровне информированности студентов о проведении различных научно-исследовательских мероприятий в вузе, таких как научные конференции, тематические семинары, поддержка студенческих исследовательских групп. Почти каждый пятый (19,7%) отмечает, что информация о таких мероприятиях носит скорее случайный характер, а ещё 5,4% студентов вынуждены самостоятельно искать сведения. При этом до 4,3% студентов информация не доходит вовсе.

Среди тех студентов, которые посещают различные университетские мероприятия, больше всего тех, кто посещает конференций в роли слушателей (38,5%),

а также участвует в семинарах и воркшопах (29,8%). При этом формы поддержки со стороны преподавателей при желании студента поучаствовать в каком-либо мероприятии носят минимальный характер: чаще всего это консультации по подбору литературы (48%) и помощь при выборе темы (44,6%) (рисунок 1).



Рисунок 1. Формы поддержки преподавателями исследовательской деятельности студентов / Forms of faculty support for students' research activities

Более содержательные практики взаимодействия между преподавателями и студентами, предполагающие совместную деятельность и включённость в академическое сообщество, встречаются существенно реже. Так, участие студентов в проектах преподавателей фиксируется почти у трети респондентов (31,9%), но такие формы, как инициирование совместных публикаций (14,5%), встречается заметно реже.

Анализ оценки студентами развития компетенций в вузе в целом показывает, что во время обучения наиболее успешно у них формируются академические и исследовательские навыки (научное письмо – 60,2%, анализ литературы – 54,1%, интерпретация данных – 50%), тогда как цифровые и межкультурные компетенции развиваются заметно слабее (39,6% и 23,3% соответственно). Это интересно в контексте цифровой трансформации, потому как в стратегических документов развития немецких вузов (*Hochschulentwicklungspläne*) часто особое внимание уделяется системному укреплению цифровых навыков, развитию цифровой педагогики и интеграции различных цифровых технологий и инструментов [Arndt и др. 2020]. Несмотря на приоритет развития цифровых компетенций студентов на уровне организации вуза, на уровне студенческого опыта оно реализуется пока ограниченно.

Показательно, что в ответах на открытый вопрос о том, развития каких компетенций и навыков скорее не хватает, обнаружилось скорее скрытое, но важное

измерение более личностного уровня академической среды: запросы на эмпатию, поддержку, больший контакт между людьми и креативность (к примеру, такие ответы, как *Empathie* – «Эмпатия», *Zwischenmenschlichkeit* – «Межличностные отношения», *motivierte Lehrende* – «Мотивирующие преподаватели», *personal support* – «персональная поддержка», *connection between people* – «контакт между людьми», *Creativity* – «Креативность»).

Сложности коммуникации для студентов наблюдаются и в характере взаимодействия с администрацией вуза. Наиболее частые жалобы студентов касаются долгого ожидания обработки документов (33,9%), отсутствия обратной связи (31,4%) и недостатка информации (31%). Это указывает на то, что формальные каналы коммуникации не гарантируют прозрачности и быстрой доступности информации.

В академической среде Германии существует практика, при которой обучающиеся не только пассивно потребляют готовые учебные программы, но и могут активно участвовать в выборе тем, а также регулярно давать обратную связь по поводу организации курсов. Такая практика нацелена на большее соответствие запросам студентов. Результаты опроса демонстрируют, что вовлечение студентов в процесс формирования курсов остаётся преимущественно на уровне умеренной активности. Только 8,4% респондентов указали на очень активное участие, тогда как наибольшая группа студентов (32,6%) оценивает своё участие как «довольно активное», и ещё 29,2% отмечали вовлечённость лишь «иногда, при некоторых темах» (рисунок 2).

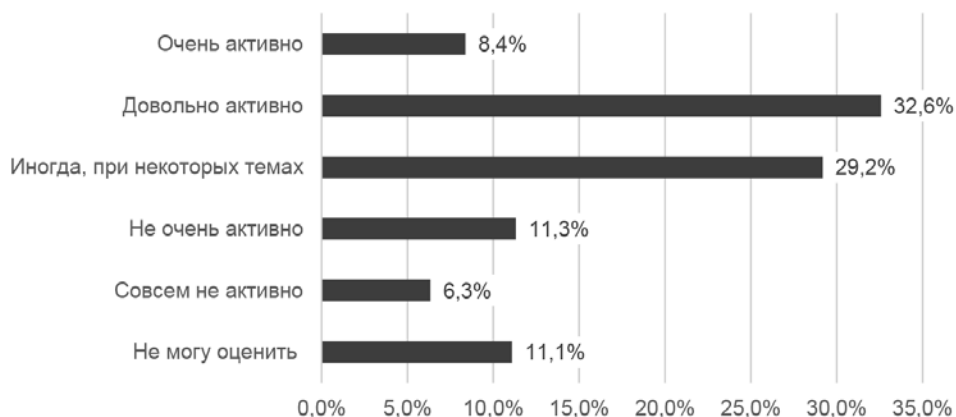


Рисунок 2. Степень вовлечения студентов в обновление содержания курсов /
Degree of student involvement in updating course content

При этом сами механизмы взаимодействия являются инструментами более формализованной коммуникации. Наиболее распространёнными формами оказались участие студентов через студенческие представительства (37,6%) и про-

ведение опросов (36,9%). Вторым по популярности блоком выступили более неформальные форматы — личные разговоры (29,4%) и совместные встречи (24%). Открытые дискуссии, которые могли бы выполнять функцию коллективного обсуждения, встречаются реже (16,3%). При этом 9,7% студентов заявляют, что в их вузах подобных возможностей вовсе нет, а 8,1% ничего не слышали о таких возможностях.

Отдельной темой для рассмотрения являлась распространённая практика краткосрочного трудоустройства студентов в немецкие вузы — HiWi (*Hilfswissenschaftler:innen; studentische Hilfskraft*). При таком виде занятости студенты работают в различных подразделениях своего вуза и выполняют задачи, связанные с исследовательской или преподавательской деятельностью, а также организационной или технической поддержкой. Такая работа рассматривается как элемент академической социализации и способ получения практического опыта уже во время обучения.

Анализ ответов респондентов показал, что студенты в целом оценивают деятельность HiWi как значимый ресурс для развития практических (60,4%) и исследовательских (44,8%) навыков, однако её роль в области коммуникации и установления профессиональных контактов воспринимается ограниченно. Лишь 29,2% респондентов отметили, что такая работа способствует формированию сетей и укреплению связей в академической среде, тогда как гораздо чаще подчёркивалось развитие индивидуальных компетенций (рисунок 3).



Рисунок 3. Влияние практики HiWi на развитие профессиональных и сетевых возможностей студентов / The impact of HiWi practices on the development of students' professional and networking capabilities

В блоке вопросов, связанном с коммуникацией вуза с обществом и внешними акторами, видно, что студенты в целом осведомлены о таких инициативах, но

воспринимают их в первую очередь как отдельные проекты или действия отдельных подразделений (51,8%). Только четверть опрошенных отмечает, что вклад вуза действительно широко освещается. При этом фиксируются различия по полу и возрасту: мужчины чаще сообщают о знании проектных инициатив, тогда как женщины чаще затрудняются ответить, что может указывать на менее равный доступ к коммуникационным каналам. Также молодые студенты (до 20 лет) оказываются наименее информированными, что свидетельствует о разрыве в трансляции информации. Форматы кооперации, которые воспринимаются наиболее позитивно, связаны с практико-ориентированным общением, такое как гостевые лекции представителей бизнеса и НКО (53,4%) или практические семестры (50%).

Обсуждение. Интерпретация полученных данных показывает, что цифровизация активно трансформирует академическую коммуникацию в вузах и смещает её акцент от живого общения к взаимодействию на цифровых платформах и к формализованным каналам. Несмотря на наличие широкого разнообразия цифровых инструментов и форматов, студенты немецких вузов фиксируют дефицит личного общения, эмоциональной поддержки и вовлечения в продуктивные академические практики.

Важным показателем проблематичности коммуникации является наблюдаемый разрыв между наличием различных форматов научных мероприятий для студентов и наличием информации об этом. Немецкие вузы предлагают множество форм академической активности, но многие студенты не участвуют в них из-за отсутствия информации. В этом проявляется структурное дефицитное поле коммуникации, когда организационные процедуры не сопровождаются достаточной информирующей или мотивирующей работой. Помимо этого, даже при наличии развитых цифровых средств создаётся ощущение фрагментарности коммуникации и неравного доступа к информации.

Была выявлена определённая степень ограниченности коммуникационных каналов, через которые преподаватели вовлекают студентов в публичные и продуктивные академические практики. При этом именно персональное приглашение или адресное обращение преподавателя выступает мощным мотивационным фактором.

Коммуникация с администрацией немецких вузов часто оказывается затруднена и неэффективна даже при наличии электронных систем документооборота и цифровых каналов взаимодействия. Помимо этого, администрация вузов преимущественно использует институциональные и формализованные каналы коммуникации (опросы, студенческие советы), которые позволяют поддерживать управляемость и контроль, но не обеспечивают в должной мере личный диалог. Более открытые и межличностные формы остаются менее распространёнными.

Анализ показывает, что студенты рассматривают возможность трудоустройства в вузе в качестве ассистента (HiWi) прежде всего как инструмент для развития индивидуальных компетенций, но её коммуникативный и сетевой эффект

оценивается значительно слабее. Внешняя коммуникация вузов также воспринимается скорее фрагментарно, что в целом может указывать на дефицит системных и доступных каналов взаимодействия как внутри академической среды, так и за её пределами.

В итоге можно выделить следующие проблемные поля для коммуникации, возникшие на фоне внедрения процессов цифровизации во все аспекты деятельности вузов:

1. *Формализация взаимодействия.* Коммуникация всё чаще переходит в формальные каналы (анкеты, платформы, автоматизированные опросы), что только снижает возможности проведения живого диалога и сводит коммуникацию к показателям и метрикам.

2. *Смещение фокуса на формальные показатели.* Цифровые платформы и системы качества структурируют коммуникацию вокруг отчётности и индикаторов («качество преподавания», «обратная связь»), а не вокруг содержательных обсуждений.

3. *Фрагментарность и случайность информирования.* Подобный вызов может подрывать равный доступ к коммуникационным и информационным каналам. При этом даже при наличии современных цифровых каналов коммуникаций коммуникация не всегда воспринимается как системная.

4. *Эмоциональная дистанция.* Студенты отмечают дефицит эмпатии, поддержки и личного контакта, которое не заменяется распространением цифровых технологий.

5. *Ограниченность вовлечения в академическую коммуникацию.* Участие в продуктивных форматах (таких как исследовательские группы, совместные проекты, подготовка публикаций) среди студентов происходит значительно ниже, чем в более «пассивных» активностях (как участие в конференциях в роли слушателя).

6. *Неравномерный доступ к каналам информирования.* Согласно опросу, женщины и молодые студенты чаще отмечают недостаток информации или трудности в оценке инициатив своих вузов. Это может усиливать риск социального неравенства в академической коммуникации.

Выводы. Студенческое восприятие указывает на двойственный характер трансформации коммуникаций в образовательной среде: цифровые платформы расширяют возможности быстрого доступа и формализованных каналов обратной связи, но одновременно создают риски ограничения межличностного общения и получения только фрагментарной информации.

Немецкие университеты вынуждены придерживаться институционализованной логики процедур, при этом у студентов наблюдается запрос на более живое взаимодействие, эмоциональную поддержку и включённость в академическое сообщество.

Следует учитывать, что исследование базируется на восприятии студентов и отражает их субъективный опыт, а также специфику именно немецкого ака-

демического контекста. Перспективным направлением может стать сопоставление опыта разных национальных систем и других участников образовательной деятельности — преподавателей и исследователей, а также неакадемического персонала.

Источники

Кравченко С.А., Носкова А.В. [и др.] (2023). Цифровой поворот в системе образования: социально-гуманитарный контекст: монография. М.: МГИМО-Университет.

Чугров С.В., Галицкая Д.В. (2021). Онлайн-коммуникация в образовательной среде России и Германии: функциональные и дисфункциональные эффекты цифровизации // Коммуникология. Том 9. № 4. С. 97-113. DOI: 10.21453/2311-3065-2021-9-4-97-113.

Шарков Ф.И., Омельчук И.С. (2021). Цифровые технологии: преимущества и проблемы развития и киберпреступность // Коммуникология: электронный научный журнал. Том 6. № 2. С. 33-43.

Aden H., Rumpel R. (2020). Hochschul-Datenschutz in Zeiten der Digitalisierung. In: M. Egger De Campo, O. Resch (eds.). Digitalität@HWR. Baden-Baden: Nomos. P. 37-57. DOI: 10.5771/9783748905318-37.

Armila P., Sivenius A., Stanković B., Juutilainen L. (2024). Digitalization of education: Commodification hidden in terms of empowerment? *Postdigital Science and Education*. No. 6. P. 556-571. DOI: 10.1007/s42438-022-00347-8.

Arndt C., Figura L., Ladwig T., Grundmann A. (2020). Strategische Ansätze der Bundesländer zur Digitalisierung in der Hochschulbildung. Forschungsprojekt HEIDS – Higher Education Institutions' Digital Strategies. Hamburg: Technische Universität Hamburg. DOI: 10.15480/882.2060.2.

Bormann I., Truschkat I. (2022). Soziale Innovationen und Vertrauen am Beispiel von Digitalisierung im Bildungsbereich. In: E. Schüll, H. Berner, M.L. Kolbinger, M. Pausch (eds.). Soziale Innovation im Kontext: Beiträge zur Konturierung eines unscharfen Konzepts Wiesbaden: Springer Fachmedien. P. 79-101.

Budde J., Friedrich J.-D. (2024). Monitor Digitalisierung 360°: Wo stehen die deutschen Hochschulen? (Arbeitspapier Nr. 83). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Godsk M., Møller K.L. (2025). Engaging students in higher education with educational technology. *Education and Information Technologies*. No. 30. P. 2941-2976. DOI: 10.1007/s10639-024-12901-x.

Haag H., Kubiak D. (2022). *Hochschule in krisenhaften Zeiten: Eine qualitativ-explorative Längsschnittstudie zum Erleben der Pandemie von Lehrenden, Forschenden und Studierenden*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Heinz J. (2023). Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft. *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. No. 52. P. 191-216. DOI: 10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X.

Ketter V., Schmidt J., Tsirikiotis A. (2018). Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: Das Forschungsprojekt „DISTEL“. In: B. Getto, P. Hintze, M. Kerres (eds.). Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. Münster; New York: Waxmann. P. 84-92.

Lörz M., Koopmann J. (2024). Wie haben sich die Studienbedingungen, sozialen Ungleichheiten und Studienabbruchintentionen im Laufe der COVID-19-Pandemie verändert? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. *Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*. No. 4. P. 495-516. DOI: 10.3224/diskurs.v19i4.05.

Lübcke M., Bosse E., Book A., Wannemacher K., Gilch H. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on the digitalization and strategic development of German universities. In: J.F. Desnos, R. Yahyapour, R. Vogl (eds.). Proceedings of EUNIS 2022 — The 28th International Congress of European University Information Systems. Göttingen, Germany. Vol. 86. P. 87-94.

Lundberg A., Stigmar M. (2022). Deliberative academic development with university teachers in times of crisis. *International Journal for Academic Development*. No. 27 (2). P. 163-175. DOI: 10.1080/1360144X.2022.2084742.

Matthews K.E., Dollinger M. (2023). Student voice in higher education: the importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*. No. 85. P. 555-570. DOI: 10.1007/s10734-022-00851-7.

McGrath C. (2020). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*. Vol. 25. P. 94-106. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1665524.

Mühlhauser M., Herrmann D. (2023). Studie zum Nutzen persönlicher E-Mails in der Online- und Präsenzlehre. In: Mrohs L., Franz J., Herrmann D., Lindner K., Staake T. (eds.). *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge*. Wiesbaden: Springer VS. P. 63-89. DOI: 10.1007/978-3-658-43379-6_5.

Rohs M., Weber C. (2020). Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte & M. Rohs (eds.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. P. 455-478.

Scheidig F., Holmeier M. (2021). Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung. In: *Hochschulforum Digitalisierung* (eds.). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer VS. P. 215-232.

Trapp A., Klewin G. (2024). Jonglage mit zu vielen Bällen?! Digitalität, Diversität und pädagogischer Doppeldecker als Anspruch an Lehrveranstaltungen in der Lehrer:innenbildung. In: T. Witt, C. Herrmann, L. Mrohs, H. Brodel, K. Lindner, I. Maidanuk (eds.). *Diversität und Digitalität in der Hochschullehre*. Bielefeld: Transcript Verlag. P. 103-115.

■ ■ ■ Digital Transformation of Communication in Academic Environment: the experience of students at German universities

Galitskaia D.V.

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO – University), Moscow, Russia.

Abstract. Modern universities operate under the conditions of global digital transformation, which radically reshapes academic practices and introduces new requirements for the organization of educational processes. One of the key dimensions of these changes is communication, which shapes students' academic experience, influences their engagement in educational practices, and becomes an important factor of academic development. The relevance of this article lies in the ambivalent impact of digitalization processes on the effectiveness of communication in the contemporary educational environment. Using German universities as a case study, the article demonstrates that digitalization provides automated feedback and flexible interaction, but also entails risks of replacing traditional forms of dialogue with procedural signals and metrics, thereby reducing the degree of personal contact. Transformations of academic communication in German higher education under conditions of digitalization are analyzed based on data from a student survey (N=442) conducted by the author in July and August 2025. The results show that the digital learning environment, on the one hand, expands access to information and formalized feedback channels, but on the other, leads to several risks: reducing communication to operational quality indicators, fragmentary information delivery, emotional distance, and unequal access

to participation channels. Students emphasize the lack of personal interaction, empathy, and support, as well as limited opportunities for involvement in productive academic practices. These findings suggest that digitalization should be viewed as a significant factor in the transformation of the socio-communicative space of the university.

Keywords: higher education, digitalization of the educational environment, university communication, student experience, academic development

For citation: Galitskaia D.V. (2025). Digital transformation of communication in academic environment: the experience of students at German universities. *Communicology*. Vol. 13. No. 3. P. 116-129. DOI 10.21453/2311-3065-2025-13-3-116-129.

Inf. about the author: Galitskaia Diana Vladimirovna – postgraduate student at the Department of Sociology, MGIMO – University. ORCID: 0009-0005-9603-4719. E-mail: d.galitzkaia@inno.mgimo.ru. Address: 119571, Russia, Moscow, Vernadsky av., 76.

Received: 20.08.2025. *Accepted:* 20.09.2025.

References

- Aden H., Rumpel R. (2020). Hochschul-Datenschutz in Zeiten der Digitalisierung. In: M. Egger De Campo, O. Resch (eds.). *Digitalität@HWR*. Baden-Baden: Nomos. P. 37-57. DOI: 10.5771/9783748905318-37 (in Ger.).
- Armila P., Sivenius A., Stanković B., Juutilainen L. (2024). Digitalization of education: Commodification hidden in terms of empowerment? *Postdigital Science and Education*. No. 6. P. 556-571. DOI: 10.1007/s42438-022-00347-8.
- Arndt C., Figura L., Ladwig T., Grundmann A. (2020). Strategische Ansätze der Bundesländer zur Digitalisierung in der Hochschulbildung. Forschungsprojekt HEIDS – Higher Education Institutions' Digital Strategies. Hamburg: Technische Universität Hamburg. DOI: 10.15480/882.2060.2 (in Ger.).
- Bormann I., Truschkat I. (2022). Soziale Innovationen und Vertrauen am Beispiel von Digitalisierung im Bildungsbereich. In: E. Schüll, H. Berner, M.L. Kolbinger, M. Pausch (eds.). *Soziale Innovation im Kontext: Beiträge zur Konturierung eines unscharfen Konzepts* Wiesbaden: Springer Fachmedien. P. 79-101 (in Ger.).
- Budde J., Friedrich J.-D. (2024). Monitor Digitalisierung 360°: Wo stehen die deutschen Hochschulen? (Arbeitspapier Nr. 83). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung (in Ger.).
- Chugrov S.V., Galitskaya D.V. (2021). Online communication in the educational environment of Russia and Germany: functional and dysfunctional effects of digitalization // *Communicology*. Vol. 9. No. 4. P. 97-113. DOI: 10.21453/2311-3065-2021-9-4-97-113 (in Rus.).
- Godsk M., Møller K.L. (2025). Engaging students in higher education with educational technology. *Education and Information Technologies*. No. 30. P. 2941-2976. DOI: 10.1007/s10639-024-12901-x.
- Haag H., Kubiak D. (2022). *Hochschule in krisenhaften Zeiten: Eine qualitativ-explorative Längsschnittstudie zum Erleben der Pandemie von Lehrenden, Forschenden und Studierenden*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (in Ger.).
- Heinz J. (2023). Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft. *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. No. 52. P. 191-216. DOI: 10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X (in Ger.).
- Ketter V., Schmidt J., Tsirikiotis A. (2018). Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive: Das Forschungsprojekt „DISTEL“. In: B. Getto, P. Hintze, M. Kerres (eds.). *Digitalisierung und Hochschulentwicklung*. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. Münster; New York: Waxmann. P. 84-92 (in Ger.).

Kravchenko S.A., Noskova A.V. [et al.] (2023). Digital turn in the education system: social and humanitarian context: monograph. Moscow: MGIMO-University (in Rus.).

Lörz M., Koopmann J. (2024). Wie haben sich die Studienbedingungen, sozialen Ungleichheiten und Studienabbruchintentionen im Laufe der COVID-19-Pandemie verändert? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. *Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*. No. 4. P. 495-516. DOI: 10.3224/diskurs.v19i4.05 (in Ger.).

Lübcke M., Bosse E., Book A., Wannemacher K., Gilch H. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on the digitalization and strategic development of German universities. In: J.F. Desnos, R. Yahyapour, R. Vogl (eds.). *Proceedings of EUNIS 2022 — The 28th International Congress of European University Information Systems*. Göttingen, Germany. Vol. 86. P. 87-94.

Lundberg A., Stigmar M. (2022). Deliberative academic development with university teachers in times of crisis. *International Journal for Academic Development*. No. 27 (2). P. 163-175. DOI: 10.1080/1360144X.2022.2084742.

Matthews K.E., Dollinger M. (2023). Student voice in higher education: the importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*. No. 85. P. 555-570. DOI: 10.1007/s10734-022-00851-7.

McGrath C. (2020). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*. Vol. 25. P. 94-106. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1665524.

Mühlhauser M., Herrmann D. (2023). Studie zum Nutzen persönlicher E-Mails in der Online- und Präsenzlehre. In: Mrohs L., Franz J., Herrmann D., Lindner K., Staake T. (eds.). *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge*. Wiesbaden: Springer VS. P. 63-89. DOI: 10.1007/978-3-658-43379-6_5 (in Ger.).

Rohs M., Weber C. (2020). Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte & M. Rohs (eds.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. P. 455-478 (in Ger.).

Scheidig F., Holmeier M. (2021). Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung. In: Hochschulforum Digitalisierung (eds.). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer VS. P. 215-232 (in Ger.).

Sharkov F.I., Omelchuk I.S. (2021). Digital technologies: advantages and problems of development and cybercrime // *Communicology: electronic scientific journal*. Vol. 6. No. 2. P. 33-43 (in Rus.).

Trapp A., Klewin G. (2024). Jonglage mit zu vielen Bällen?! Digitalität, Diversität und pädagogischer Doppeldecker als Anspruch an Lehrveranstaltungen in der Lehrer:innenbildung. In: T. Witt, C. Herrmann, L. Mrohs, H. Brodel, K. Lindner, I. Maidanjuk (eds.). *Diversität und Digitalität in der Hochschullehre*. Bielefeld: Transcript Verlag. P. 103-115 (in Ger.).